KÖZÖSSÉGEK A TANULÁS VILÁGÁBAN

HERA ÉVKÖNYVEK XIII.

KÖZÖSSÉGEK A TANULÁS VILÁGÁBAN

Szerkesztette:

Márkus Edina – Máté-Szabó Barbara – Gyányi István

Debreceni Egyetemi Kiadó

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest – Debrecen 2026

HERA Évkönyvek sorozat kötetei

ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:
a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatáskutatás határon innen és túl

II. kötet: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.):
Tanárképzés és oktatáskutatás

III. kötet: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):
A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):
Innováció, kutatás, pedagógusok

VI. kötet: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.):
Oktatás – gazdaság – társadalom

VII. kötet: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.):
Prevenció intervenció és kompenzáció

VIII. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.):
Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban

IX. kötet: Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika (szerk.):
Tanuló társadalom – Oktatáskutatás járvány idején

X. kötet: Kattein-Pornói Rita – Tóth Péter – Kanczné Nagy Katalin (szerk.):
Oktatás egy változó világában – kutatás, innováció, fejlesztés

XI. kötet: Langerné Buchwald Judit – Koós Ildikó – Velics Gabriella (szerk.):
Az oktatás határdimenziói

XII. kötet: Hanák Zsuzsanna – Lengyelné Molnár Tünde – Révész-Kiszela Kinga – Simándi Szilvia – Szűts Zoltán – Szűts-Novák Rita (szerk.):
Az oktatás időszerű narratívumai

Borítóterv, tördelő: Pete Balázs

© Szerzők, 2026
© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2026

ISBN
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2600

Lektorálta:

Bacskai Katinka
Benke Magdolna
Boros Julianna
Buda András
Chrappán Magdolna
Csók Cintia
Demeter-Karászi Zsuzsa
Dusa Ágnes
Engler Ágnes
Enterszné Kocsis Zsófia
Fintor Gábor
Herczegh Judit
Homoki Andrea
Jancsák Csaba
Józsa Krisztián
Juhász Erika
Kovács-Nagy Klára
Kozma Tamás
Langerné Buchwald Judit
Markos Valéria
Márkus Edina
Máté-Szabó Barbara
Molnár György
Mónus Ferenc
Nagy Ágoston
Polónyi István
Pusztai Gabriella
Rébay Magdolna
Sütő Zsuzsanna
Szabó Irma
Szűcs Tímea
Takács-Miklósi Márta
Váradi Judit
Varga Attila

TARTALOM

Juhász Erika: Közösségek (rejtett) hálózata a tanulásban – Előszó 11

Lucian Ciolan: Learning Transformation in Universities: Ecosystem(s), Communities and Innovative Pedagogies..... 13

I. PEDAGÓGUSOK, SZAKMAI SZEREPEK ÉS INTÉZMÉNYI MŰKÖDÉS 27

Béres Tamás – Saád Judit – Huszár Zsuzsanna – Mónus Ferenc: A hazai tanárképzés eredményei és kihívásai a fenntarthatóságra nevelés és a globális felelősségvállalásra nevelés terén 29

Dorner Helga – Káplár-Kodácsy Kinga – Kovácsné Biczó Klaudia – Antesberger Klára: A kutatók mentorálásának helyes és szerepe Magyarországon 56

Frank Tamás: Represszió alatt – a Népszava tanítóságáról szóló publikáció 1922-ben 77

Molnár Nikoletta: Pedagógusok szorongásszintje háborús krízishelyzetben 89

Pallay Katalin: Az ukrajnai felsőoktatás helyzete a háború árnyékában: Tendenciák és kihívások..... 101

Pető Áron – Váradi Judit: Tanári pálya négy húron: Pályaszocializáció és zenetanári identits vonós hangszert oktató pedagógusok körében 114

Pethő Villő: Dallamok a gyerekszobából: A technika és a zene találkozása „Az én újságom” lapjain..... 131

Polyák-Pásztor Diána: A komplex kritikai diskurzuselemzés alkalmazási lehetőségei a pedagógusok pályaszocializációs nehézségeinek leküzdésében... 143

II. KÖZÖSSÉG, TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ ÉS ESÉLYTEREMTÉS A TANULÁSBAN..... 155

Boros Julianna – Mitrovics Zoltán – Lakatos Szilvia – Vidák Gábor: Serdülők a digitális térben: Digitális tudatosság fejlesztése tanodai-és közösségi programokban..... 157

Juhász Erika – Gyányi István – Pető Lilla: Kapcsolatok és kompetenciák – a közművelődés és az egész életen át tartó tanulás szerepe a humán tőke fejlesztésében hátrányos helyzetű településeken 176

Kuthy-Megyesi Judit: Közművelődési intézmények meglátásai a kulturális tanulásról 189

Nyilas Orsolya – Hollósi Hajnalka: Közösség és tanulás a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban a Nyíregyházi Egyetemen 203

Sitku Krisztina: A közösségi tanulás kihívásai két németországi interszektorális oktatási projektben 215

III. GYERMEKEK, FIATALOK ÉS CSALÁDI-TÁRSADALMI MINTÁZATOK 229

Borbély Szilvia – Markovics Kristóf – Biró-Tilki Andrea: Értékpreferenciák változása generációs, sportolói és társadalmi háttér szerint 231

Mándoki Réka – Hegedűs Roland: Az óvodai különfoglalkozások szülői megítélése és támogatása 243

Simonné Kajtár Gabriella – Simon István Ágoston: A különböző típusú úszóedzésen résztvevő gyermekek fizikai aktivitása és táplálkozási szokása 258

Szilágyi Edit: A diákok jövőorientációja a Kolping középiskolákban 272

Vincze Anikó – Jancsák Csaba – Lőrinczi János: Egyetemisták gyermekvállalási tervei a családi minták tükrében 293

IV. TANULÁS ÉS NEVELÉS A VÁLTOZÓ TÁRSADALMI ÉS TECHNOLÓGIAI KÖRNYEZETBEN 311

Balatoni Monika – Barnucz Nóra – Dominek Dalma Lilla: Digitális állampolgárság az oktatásban - a részvétel új normái a hálózati társadalomban 313

Lengyelné Molnár Tünde – Racsko Réka – Szőke-Milinte Enikő – Szűts Zoltán: Képernyők előtt felnövő generáció: az óvodáskorú gyermekek médiahasználata és az óvodapedagógusok médiatudatossága egy országos kutatás alapján..... 334

Molnár György – Makó Ferenc – Vass Vilmos – Márton Zoltán – Sik Dávid Tamás – Viola Attila – Nagy Enikő: Digitális és kommunikációs alapkészségek fejlesztése a felsőoktatás bázisán a fenntartható tanulás szolgálatában..... 347

Rigóczki Csaba: Szükséges-e paradigmaváltás a természettudományok oktatásában 365

Szabó Gabriella: Tűzoltás vagy prevenció: az óvodai és iskolai szociális segítők szerepe a bullying megelőzésében és kezelésében..... 388

HERA 2024. évi beszámoló 403

Juhász Erika: Közösségek (rejtett) hálózata a tanulásban – Előszó

A tanulmánykötet célja, hogy a megmutassa: bár a tanulást elsősorban egyéni folyamatként írjuk le, ahol az egyén maga gazdagodik a tudás által, mégis jelentős arányban közösségekben zajlik, és a közösségekben zajló tanulás mindig valamilyen többletet is hozzáad kisebb vagy nagyobb mértékben az egyéni tanulási folyamathoz, miközben vissza is hat a tanuló különféle életközösségeire. Ezáltal lesz nem csak egyéni, hanem közösségi és társadalmi hatása is a tanulási folyamatoknak.

A tanulás közösségi volta a tanulás bármely formájában tetten érhető: a formális és nemformális tanulás tanuló közösségeiben, a munkahelyi tanulás közösségeiben, a legelemibb közösségünkben: a családban, a közösségben zajló egyéb informális tanulásban, valamint mindezekben fordítottan is: a közösségek általi nemformális vagy informális tanulásban. Ilyen amikor egy új munkahelyre bekerülve a munkahelyi közösség szocializálja az új munkatársat az ottani munkakultúrára, vagy a kulturális tanulás különféle eseteinél például egy néptánccsoportba kerülve nem csak néptáncot tanulnak, hanem egymástól kommunikációs, viselkedési, megjelenési sémákat vesznek át. A példák a végtelenségig sorolhatók, és a tanulmánykötet célja, hogy soroljuk közösen ezeket a példákat a kutatásokban: vizsgáljuk meg a klasszikus iskolai tanulóközösségtől a tanári közösségek, a munkahelyi közösségek, a kulturális közösségek, a sportközösségek és más speciális közösségek (például többek között börtönközösségek vagy egyházi közösségek) világán át a közösségi médiáig a közösségek jelenlétét, hatását a tanulási folyamatra egykor és most, és vizsgáljuk meg a közösségek tanulásban megjelenő „rejtett tantervét", valamint a mindezeket érintő új kihívásokra kutatási eredmények alapján adható korszerű válaszokat.

A közösségi tanulás aspektusait mutatják be a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (Hungarian Educational Research Association – HERA) XIII. Évkönyvének szerzői: az egyesület különböző szakosztályainak tagjai a kutatásaikra építve. A HERA maga is a közösségi építkezés, a közösségi tanulás kiváló esetpéldája: az európai egyesülethez csatlakozva 2011-től indítottuk el azt a tudományos közösségépítő folyamatot, amelynek eredményeképpen mára az alapító 12 tagtól eljutottunk a 2012. évi bejegyzésen át a közel 800 tagot számláló, meghatározó szerepű és méretű civil szerveződésig. Az immár 18 szakosztállyal és 14 tagszervezettel működő tudományos közösségben közel 400 aktív tag kapcsolódik össze rendszeresen tudományos kutatásokban, konferenciákon, kiadványok publikációiban, és körülöttük egy hasonló méretű lazább szövetben kapcsolódik a többi tag. Az egyesület szerveződése, taglétszáma, szakosztályi és tagszervezeti aktivitásai, a minden évben más tagszervezet által koordinált éves konferenciája (Hungarian Conference on Educational Research – HuCER), az egyesület által alapított szakmai díjak (Báthory Zoltán emlékérem, HERA-ért díj,

A legjobb nevelés- és oktatáskutatási művek, A legjobb poszterek, és az idei évtől már a Romológiai publikációs díj) és kiadványok (HERA Évkönyvek, Oktatás és táradalom sorozat, a konferenciák absztraktkötetei, valamint a 2025-től már a Scopus adatbázisában is jegyzett Hungarian Educational Research Journal – HERJ) méltán emelik az egyik legelismertebb európai oktatáskutató közösségé. Közösségünk összetartásának, eredményeinek köszönhetően pedig 2027-ben az európai oktatáskutató közösség várhatóan közel 3000 tagja ismét Magyarországon (Debrecenben) találkozik az éves konferencia keretében (European Conference on Educational Research – ECER), miután 2015-ben már egy ilyen sikeres eseményt megvalósítottunk Budapesten 81 ország 3200 résztvevőjével.

A közösségek, és különösen a tanuló közösségek erejét így a HERA munkája is jól bizonyítja, és ennek a témakörnek a körüljárására vállalkozik a jelenlegi tanulmánykötet is. A nyitó tanulmányban Lucian Ciolan, az Európai Oktatáskutatók Egyesületének (European Educational Research Associaton – EERA) főtitkára az egyetemek körüli tanulási ökoszisztémát, a tanuló közösségek átalakulását, valamit az innovatív pedagógiák átalakulását, fejlődését vizsgálja. Ezt követően a kötetben olvasható 23 tanulmány négy fejezetbe csoportosítva járja körbe a tanuló közösségeket hazai és külföldi vonatkozású kutatásokban. Az első fejezet a pedagógusok, szakmai szerepek és intézményi működés témakörében többek között a tanárképzés, a zenei oktatás, a felsőoktatás eseteit vizsgálja nem csak hazai vonatkozásban. A második fejezet a közösség, társadalmi integráció és esélyteremtés mentén közművelődési, digitális és egyéb oktatási példákat vizsgál. A harmadik fejezet a gyermekek, fiatalok és családok társadalmi mintázatait óvodától a sport és a szakképzés világáig különféle terepeken vizsgálja. A negyedik fejezet pedig a tanulás és nevelés változásait az átalakuló társadalmi és technológiai világban keresi elsősorban a digitális eszközök fejlődésének pozitív és negatív hatásmechanizmusai mentén. Miközben a tanulmányokat olvassuk, közben újabb változások indukálódnak körülöttünk, amelyek kihatnak az oktatás és tanulás világára: a fejlődés nem állhat meg, és az erre való reagálásban fontos kutatásokra alapozott közös válaszokat találnunk, és ezek gyakorlati megvalósítása is közösségekben mindig könnyebb.

Hasznos olvasmányélményeket és közösségi gondolkodást kívánok!

Juhász Erika, a HERA elnöke

Hasznos olvasmányélményeket kívánunk!

Lucian Ciolan

LEARNING TRANSFORMATION IN UNIVERSITIES: ECOSYSTEM(S), COMMUNITIES AND INNOVATIVE PEDAGOGIES

ABSTRACT

Higher education is undergoing a profound transformation driven by the convergence of institutional reform, digital acceleration, and pedagogical innovation. This paper examines three interconnected dimensions of this shift. First, it explores the evolution of learning ecosystems, where initiatives such as the European University alliances are fostering transnational collaboration and the vision of a "university without walls," while the rapid advancement of digital technologies — particularly Generative AI — is redefining knowledge creation, access, and personalisation. Second, it analyses the transformation of learning communities, as internationalisation, digitally enhanced mobilities, and an openness toward lifelong learning dissolve traditional boundaries between students, educators, and industries, giving rise to dynamic, transdisciplinary communities built on flexible learning structures. Third, it examines how innovative pedagogies — including challenge-based learning, open labs, service learning, and gamification — are reshaping the way students engage with knowledge and real-world challenges, positioning them as co-creators rather than passive recipients of education. Drawing on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, the concept of ecosystem literacy, and a dual-cluster framework for pedagogical innovation, the paper argues that authentic transformation requires not only structural and technological change but also a fundamental shift in the identities and practices of educators and learners. By weaving together these transformative forces, the paper offers insights into how universities can reimagine their roles in an era of openness, digital innovation, and interconnectedness.

Keywords: learning ecosystems, innovative pedagogies, ecosystem literacy, Education 5.0, higher education transformation

Keynote speaker

1. INTRODUCTION: THE URGENCY OF "THINKING ANEW"

In 2021, the European University Association characterised the current moment in higher education as a "tipping point" — a convergence of economic, political, and environmental pressures, further accelerated by the global pandemic, that demands fundamental rethinking of how universities operate, teach, and create knowledge (EUA, 2021). This is not merely a response to external disruption but an internal evolution: institutions are beginning to reconceive their identities, moving from bounded centres of instruction toward open, interconnected ecosystems in which learning is adaptive, collaborative, and lifelong.

As Abraham Lincoln observed in 1862, "The dogmas of the quiet past, are inadequate to the stormy present... As our case is new, so we must think anew, and act anew." In the contemporary academic context, thinking anew requires moving beyond institutional silos to embrace a borderless landscape where learning is student-centred and personalised. This evolution is increasingly facilitated by Artificial Intelligence-based Learning Tools (AI-LTs) — including large language models and generative AI assistants — which act as cognitive enhancers capable of tailoring instruction to individual learner profiles (Farooq et al., 2024; Mariyono & Nur Alif Hd, 2025). Yet technology alone does not constitute transformation. As this paper argues, authentic change demands not only new digital infrastructures and pedagogical methods but also a fundamental shift in the identities and practices of educators and learners — from content deliverers and passive recipients to co-creators of knowledge within dynamic learning ecosystems.

This paper explores how universities can reimagine their roles by weaving together three interconnected dimensions of this transformation. Section 2 examines the evolution of learning ecosystems, grounded in Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and the concept of ecosystem literacy. Section 3 analyses the changing nature of learning communities as they move from co-located cohorts to globally networked, distributed spaces. Section 4 proposes a dual-cluster framework for pedagogical innovation, distinguishing between structural enablers and process-level experimentation. Section 5 discusses the conditions for authentic transformation, arguing that the intersection of human-centric learning and individual identity co-creation constitutes the core of deep change. The paper concludes by reflecting on the challenges and opportunities that define this period of transition, with particular attention to the movement toward "universities without walls" (EUA, 2021).

2. EVOLVING LEARNING ECOSYSTEMS: THE UNIVERSITY WITHOUT WALLS

The concept of a learning ecosystem draws from ecological metaphors to describe a dynamic, interconnected network of actors, resources, technologies, and environments that collectively support learning. Unlike traditional models of education that are linear and institution-centric, learning ecosystems emphasise non-linearity and interdependence among diverse stakeholders.

2.1 THEORETICAL FOUNDATIONS AND POLICIES

A learning ecosystem is defined as a system of interdependent relationships among learners, educators, institutions, and socio-economic contexts (Redecker et al., 2011; Siemens, 2005). Recent scholarship has grounded this in Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, noting that learning is influenced by actors in the microsystem (teachers and family), the mesosystem (interactions between universities and industry), the macrosystem (cultural values, national education policies, and socio-economic structures), and the chronosystem (temporal effects of technological development) (Bronfenbrenner, 2006).

At the policy level, the European University Initiative (EUI) serves as a catalyst for creating these transnational ecosystems. By fostering alliances that transcend national boundaries, the EUI enables "universities without walls" to operate as open, transformative spaces for common knowledge production (EUA, 2021).

2.2 DIGITAL ACCELERATION AND ECOSYSTEM LITERACY

Digital acceleration — particularly the rise of Generative AI (GenAI) — is providing the essential infrastructure for these ecosystems. AI-LTs redefine knowledge access through adaptive learning systems that vary content complexity based on individual progress (Mishra et al., 2021). To navigate this landscape, institutions must develop "ecosystem literacy." Berkowitz et al. (2005) originally framed this concept in environmental education as the ability to understand complex social-ecological systems and to act on that understanding. Transposing this to a digital educational context, ecosystem literacy involves understanding the interdependencies between human actors and the digital environments they inhabit — recognising how learning management systems, AI-driven tools, data infrastructures, and pedagogical practices form an interconnected whole (Nguyen & Tuamsuk, 2022). For higher education specifically, this literacy is becoming a strategic imperative.

The OECD (2023) has emphasised that effective digital education ecosystems depend on the interoperability of tools, robust teacher professional development, and governance structures that align policy with practice. Without such systemic understanding, institutions risk fragmented adoption of technologies that increases workload rather than enhancing learning (Belessova et al., 2023). Developing ecosystem literacy in universities therefore requires moving beyond isolated digital competencies toward a holistic appreciation of how technological, pedagogical, and institutional elements co-evolve (Romero-Rodríguez et al., 2024).

3. TRANSFORMING LEARNING COMMUNITIES: BEYOND CO-LOCATION

As institutions develop this systemic understanding of their digital ecosystems, the very nature of the learning communities they serve is also being reshaped. Changing learning communities reflect a move from co-located cohorts to globally networked learners. Digital and transnational environments create new forms of presence and identity that are often asynchronous and multilingual. This evolution represents a shift from one-size-fits-all education to plural, adaptive learning paths. Two dimensions of this transformation are particularly salient: the challenge of maintaining equity and inclusivity as networks expand, and the emergence of socially distributed processes that redefine how knowledge is constructed and shared.

3.1 EQUITY AND INCLUSIVITY IN NETWORKED SPACES

As ecosystems expand, ensuring digital equity remains a primary challenge. Researchers argued that an "equitable learning" environment must level the playing field by accommodating diverse learning approaches and addressing the "digital divide" in infrastructure and technical support (Khalid et al., 2025; Parlakkılıç, 2025). Building a sense of community at a distance requires moving beyond physical proximity to foster "transformative agency," where learners take initiative within their social and contextual frames (Billett, 2018; Mezirow, 2006).

3.2 DISTRIBUTED LEARNING COMMUNITIES: SOCIALLY DISTRIBUTED PROCESSES

This transformative agency is, in turn, enabled by the increasingly distributed nature of learning itself. The evolution of the academic community is progressively defined by the concept of "Distributed Learning." In this paradigm, learning is no longer an isolated event tied to a specific campus but a socially distributed process that happens anytime and anywhere. Knowledge is co-constructed across networks of peers, academics, and

industry experts, shifting the focus from individual acquisition to collective intelligence (Siemens, 2005). This social distribution facilitates a permeability of learning, allowing professional and academic identities to merge through flexible, lifelong learning pathways (Billett, 2018).

4. INNOVATIVE PEDAGOGIES: A DUAL-CLUSTER FRAMEWORK

The transformed learning communities outlined in Section 3 require new pedagogical approaches to match their distributed, digitally mediated character. For transformation within higher education to be characterized as "deep," it must transcend superficial administrative changes and fundamentally alter the underlying beliefs of educators, the established norms of social interaction, and the core pedagogical principles that govern the learning environment.

Several attempts have been made in recent years to map and classify the expanding landscape of pedagogical innovation. The OECD organised hundreds of emerging practices into six clusters — blended learning, computational thinking, experiential learning, embodied learning, multiliteracies and discussion-based teaching, and gamification — framed around a pedagogical continuum that positions the teacher as a designer of learning environments (Paniagua & Istance, 2018). In parallel, the Open University's *Innovating Pedagogy* report series has, since 2012, annually identified ten promising pedagogies, ranging from formative analytics and citizen inquiry to hybrid models and microcredentials; from this body of work, Herodotou et al. (2019) applied an evidence-based framework to select approaches with the strongest potential for developing twenty-first century skills. Working within the context of European university alliances, Ciolan et al. (2021) adopted a different lens, clustering over fifty innovative practices collected across the CIVIS consortium into four typologies: technology-based, methodology-based, skill-based, and context-driven pedagogical innovation, thereby foregrounding the driver of innovation rather than its pedagogical form.

What these frameworks share is the recognition that innovation is not a monolithic event but a multidimensional phenomenon. Building on these mapping exercises, the present analysis proposes a simplified categorisation into two synergistic dimensions: structural innovations, which operate at the macro and meso layers of the institution, and process-driven innovations, which unfold at the micro-layer of teaching and learning interaction.

4.1 STRUCTURAL INNOVATIONS: SYSTEMIC ENABLERS OF CHANGE

Structural innovations operate primarily at the macro and meso layers of the university, focusing on the broader policy frameworks and the vast educational networks that define institutional capacity. Rather than occurring in isolation, these innovations provide the scaffold upon which new learning models are built.

A primary driver in this domain is the platformization of higher education. Public educational systems and institutions have increasingly adopted proprietary and open digital platforms that mediate content creation, interaction, and record-keeping (Amiel, 2024; Komljenovic, 2021). By utilizing these global digital platforms to aggregate high-quality content and stackable credentials, universities are moving toward a modular, "just-in-time" educational delivery system that better aligns with the needs of a volatile labor market (Nichols & Dixon-Román, 2024). This structural shift is inextricably linked to organizational resilience; the ecosystemic model dictates that Higher Education Institutions (HEIs) must collaborate rather than compete, overhauling rigid organizational practices to transform curricula into more agile, responsive entities.

A prominent development within this structural evolution is the Education 5.0 paradigm. Aligned with the broader Industry 5.0 and Society 5.0 frameworks, Education 5.0 moves beyond the technology-driven logic of its predecessor by foregrounding sustainability, resilience, and the centrality of human agency in learning processes. This human-centric approach seeks to harmonize intelligent technologies with collaborative human-machine ecosystems, ensuring that the drive for digital efficiency does not overshadow the essential social and ethical goals of the university (Albreem et al., 2023; Mohamed Hashim et al., 2024).

4.2 PROCESS INNOVATIONS: THE MICRO-LAYER OF EXPERIMENTATION

While structural innovations provide the "where" and "what," process innovations address the "how," occurring at the micro-layer through active experimentation by students and academics. This is where the theoretical potential of the ecosystem is translated into lived experience.

A central approach in this domain is Challenge-Based Learning (CBL), an active pedagogical approach that requires students to identify tangible, real-world problems and explore multifaceted solutions through rigorous research. The efficacy of CBL lies in its structured yet flexible trajectory. Gallagher and Savage (2023) identified seven distinct phases that guide this process:

1. Establishing foundational stakeholder know-how.
2. Precision in articulating the problem.
3. Comprehensive mapping of the context.
4. The rigorous setting of aims.

5. Designing a proposed course of action.
6. Iterative testing of hypotheses.
7. Final implementation and reflection.

The success of these process innovations is ultimately measured by the degree of authentic pedagogy they employ. Newmann et al. (1996) established that learning experiences are considered authentic when they mirror the complex, often ambiguous activities of real-world professionals, demanding higher-order thinking, depth of knowledge, and connectedness to the world beyond the classroom. By integrating theoretical inquiry with practical application, these methodologies transcend the traditional lecture-based model, fostering the critical thinking, collaboration, and adaptive mindsets required for an unpredictable future.

5. DISCUSSION: THE CORE OF AUTHENTIC TRANSFORMATION

The preceding sections have mapped the architecture of contemporary learning ecosystems (Section 2), the communities that inhabit them (Section 3), and the pedagogical innovations that animate them (Section 4). The question that remains is what distinguishes genuine transformation from mere technological adoption. Authentic transformation is achieved when the "mind of the discipline" intersects with the "here and now" of the pedagogical moment (Stein et al., 2004) — that is, when structural change, pedagogical innovation, and human development converge within a coherent ecosystemic whole.

5.1 HUMAN-CENTRIC LEARNING IN THE AGE OF AI

As argued in Section 4.1, the Education 5.0 paradigm places the human being at the centre of technological ecosystems (Albreem et al., 2023; Mohamed Hashim et al., 2024). Yet this aspiration requires more than policy declarations; it demands a clear understanding of what AI can and cannot do within the learning process. While AI-driven adaptive systems can accelerate technical learning by personalising content and pacing (Mishra et al., 2023), they cannot replicate the human-centric dimensions of learning — resilience, empathy, moral judgment, and reflective insight — that remain irreducibly experiential and relational (K. G. & Joseph, 2025). Artificial systems can detect and simulate emotional cues, but they lack the intentionality, embodiment, and moral participation that define genuine human understanding.

Experiential learning bridges this gap by immersing students in scenarios that demand ethical negotiation, collaborative problem-solving, and the navigation of ambiguity — precisely the conditions under which human competencies develop that technology cannot automate (Kolb, 2015). Challenge-Based Learning, as discussed in Section 4.2, exemplifies this principle: its seven phases (Gallagher & Savage, 2023) require students not merely to apply knowledge but to exercise judgment, negotiate stakeholder perspectives, and reflect on the consequences of their decisions.

However, for experiential and challenge-based approaches to succeed, the learning environment must provide the relational conditions in which risk-taking is possible. Edmondson's (1999) concept of team psychological safety — a shared belief that the team is safe for interpersonal risk-taking — is a critical factor here. In digitally mediated and hybrid learning environments, where the absence of physical co-presence can inhibit spontaneous interaction, deliberately cultivating psychological safety becomes essential for sustaining the kind of deep learning that authentic pedagogy demands (Newmann et al., 1996). This connects directly to the transformative agency discussed in Section 3.1 (Billett, 2018; Mezirow, 2006): learners can only exercise agency when the ecosystem in which they operate affords them the safety to experiment, fail, and learn from that failure.

The ecosystem literacy framework mentioned in Section 2 gains renewed significance in this light. Understanding the interdependencies between human actors and digital environments (Nguyen & Tuamsuk, 2022) is not merely an institutional competency — it is a precondition for designing learning experiences in which technology amplifies rather than displaces human development. Without such literacy, institutions risk deploying AI-driven tools in ways that optimise efficiency at the expense of the relational depth that authentic learning requires.

5.2 INDIVIDUAL TRANSFORMATION AND IDENTITY CO-CREATION

If Section 5.1 addresses the environmental conditions for authentic transformation, this subsection turns to its most personal dimension: the transformation of individual identity. True transformation requires more than adaptation to a new ecosystem; it requires that learners and educators see themselves as co-creators of the reality they inhabit.

This argument builds on two foundations established earlier in the paper. First, the distributed learning communities described in Section 3.2, in which knowledge is co-constructed across networks of peers, academics, and industry experts (Siemens, 2005), demand a fundamentally different relationship between the learner and the learning process. In these environments, professional and academic identities are no longer fixed roles conferred by institutional membership; they are fluid constructs shaped through continuous participation in networked knowledge-creation (Billett, 2018).

Second, the dual-cluster framework of Section 4 implies that innovation is not something that happens to educators and students, but something they actively produce — structurally, through their participation in platform-mediated modular pathways, and processually, through their engagement in challenge-based and authentic pedagogies.

Zull's (2002) neuroscience perspective reinforces this claim. Learning, at its most fundamental level, involves the physical reorganisation of neural networks — what Zull describes as changing the brain through experience. Transformative learning is not merely the acquisition of new information but the restructuring of cognitive and emotional patterns through reflection, experimentation, and integration. Mezirow (2006) makes a parallel argument at the level of meaning-making: transformative learning occurs when individuals critically examine and revise the assumptions, beliefs, and frames of reference that shape how they interpret the world.

In the context of the learning ecosystems mapped in this paper, this means that personal identities are under transformation not primarily to "fit in" to a pre-existing digital infrastructure, but to lead, shape, and make the ecosystem work toward a renewed vision of higher education. Educators must evolve from content deliverers to designers of authentic learning experiences — what the OECD (Paniagua & Istance, 2018) aptly termed "teachers as designers of learning environments." Students, in turn, must embrace their roles as active authors of knowledge rather than passive consumers of educational content. This identity shift transcends traditional institutional boundaries and aligns with the broader move from co-located cohorts to globally networked learning communities discussed in Section 3.

The challenge, however, is that identity transformation is inherently slow, personal, and resistant to top-down mandates. Whereas structural innovations (Section 4.1) can be implemented through policy and platform design, the deeper shift in professional and learner identity depends on sustained engagement with authentic pedagogical experiences, supportive learning communities, and the reflective practices that Ciolan et al. (2021) documented across the CIVIS alliance. It is this tension between the pace of structural change and the slower rhythm of personal transformation that defines the core challenge of authentic ecosystem reform in higher education.

6. CONCLUSIONS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN TRANSITION

The transformation of learning ecosystems represents a fundamental shift in the ontological role of the university. Institutions are in the process of transitioning from insular centres of knowledge production to co-creators within a transnational, digitally mediated landscape. However, as this chapter has demonstrated, the transition is not merely technical or structural; it is profoundly human. By adopting ecosystem literacy (Berkowitz et al., 2005; Nguyen & Tuamsuk, 2022) and embracing Education 5.0 principles (Albreem et al., 2023; Mohamed Hashim et al., 2024), universities can foster resilient, inclusive, and ethical environments that honour this dual character of transformation.

Yet significant challenges remain. The analysis presented in Sections 4 and 5 reveals a persistent gap between structural innovation and deep pedagogical change. Scaling innovation beyond surface structures into what might be called "deep change" requires a move from micro-level experimentation to macro-level institutional policy — from individual pedagogical creativity to systemic redesign of curricula, assessment, and professional development (Paniagua & Istance, 2018). This is especially urgent given that the mapping exercises reviewed in Section 4 (Ciolan et al., 2021; Herodotou et al., 2019) consistently show that innovative pedagogies remain unevenly distributed across disciplines, institutions, and national contexts.

Simultaneously, the platformization of education introduces ethical concerns that must be confronted. As Williamson and Hogan (2020) have documented, the rapid commercialisation of educational technologies raises pressing questions about digital equity, data privacy, and institutional sovereignty. The ecosystemic model outlined in Section 2, grounded in Bronfenbrenner's (2006) ecological layers, reminds us that macro-level forces — cultural values, economic structures, and regulatory frameworks — shape the conditions under which micro-level learning occurs. Without deliberate governance, platformization risks creating a new digital divide rather than bridging the existing one (Khalid et al., 2025).

Ultimately, the success of this transition depends on a dual focus: the structural robustness of a university that extends beyond its physical walls and the personal transformation of its inhabitants. Professional educators must master pedagogy — understanding with precision how people learn (Zull, 2002) and designing authentic experiences that cultivate higher-order thinking (Newmann et al., 1996) — while students must embrace their roles as active authors of knowledge within distributed learning communities (Siemens, 2005). As universities continue to navigate this period of profound reconfiguration, their relevance will be defined not by the sophistication of their digital infrastructure alone, but by their ability to design hybrid ecosystems where technology amplifies, rather than replaces, the essential human act of learning.

REFERENCES

- Albreem, M. A., Sheikh, A. M., Bashir, M. J. K., & Kahn, M. (2023). Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846
- Amiel, T. (2024). Open education and platformization: Critical perspectives for a new social contract in education. *Prospects*, *54*, 341–350. https://doi.org/10.1007/s11125-023-09660-x
- Belessova, D., Ibashova, A., Bosova, L., & Shaimerdenova, G. (2023). Digital learning ecosystem: Current state, prospects, and hurdles. *Open Education Studies*, *5*(1), Article 20220179. https://doi.org/10.1515/edu-2022-0179
- Berkowitz, A. R., Ford, M. E., & Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. In E. A. Johnson & M. J. Mappin (Eds.), *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education* (pp. 227–266). Cambridge University Press.
- Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, *2*(1), 1–7. https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.3
- Bronfenbrenner, U. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Ciolan, L., Iucu, R., Nedelcu, A., Mironov, C., & Carțiș, A. (2021). *Innovative pedagogies: Ways into the process of learning transformation*. CIVIS – A European Civic University Alliance. https://doi.org/10.5281/zenodo.6087805
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999
- European University Association. (2021). *Universities without walls – A vision for 2030*. https://www.eua.eu/resources/publications/957:universities-without-walls-a-vision-for-europe-s-universities-in-2030.html
- Farooq, U., Malik, S. A., & Syed, A. S. (2024). Revolutionizing higher education: The transformative impact of artificial intelligence on teaching, learning, and career preparation. *ShodhKosh*, *5*(3), 789–794. https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i3.2024.3239
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: An exploratory study of pedagogic phases and associated behaviors. *European Journal of Engineering Education*, *48*(2), 363–383. https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2146690

- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2019). Innovative pedagogies of the future: An evidence-based selection. *Frontiers in Education*, *4*, Article 113. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00113
- K. G., & Joseph, T. M. (2025). The compassion illusion: Can artificial empathy ever be emotionally authentic? *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1723149. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1723149
- Khalid, J., Chuanmin, M., Shahid Rasheed, M., & Kamdar, I. (2025). Towards an inclusive and equitable future: Transformation of digital learning design in the digital era. *Information Technology & People*. Advance online publication. https://doi.org/10.1108/ITP-09-2024-1144
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Komljenovic, J. (2021). The rise of education rentiers: Digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology*, *46*(3), 320–332. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1891422
- Mariyono, D., & Nur Alif Hd, A. (2025). AI's role in transforming learning environments: A review of collaborative approaches and innovations. *Quality Education for All*, *2*(1), 267–290. https://doi.org/10.1108/qea-08-2024-0071
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). Routledge.
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *39*(4), 235–251. https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480
- Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2024). Higher education via the lens of Industry 5.0: Strategy and perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, *9*, Article 100829. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100829
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, *104*(4), 280–312. https://doi.org/10.1086/444136
- Nguyen, L. T., & Tuamsuk, K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse. *Cogent Education*, *9*(1), Article 2111033. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033
- Nichols, T. P., & Dixon-Román, E. (2024). Platform governance and education policy: Power and politics in emerging edtech ecologies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *46*(1), 113–135. https://doi.org/10.3102/01623737231202469
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change* (JRC Scientific and Technical Reports, EUR 24960 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/64117
- Romero-Rodríguez, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Buenestado-Fernández, M., & Lara-Lara, F. (2024). Artificial intelligence and digital ecosystems in education: A review. *Technology, Knowledge and Learning*, *29*, 2125–2150. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09732-7
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, *29*(2), 239–258. https://doi.org/10.1080/0307507042000190813
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International. https://doi.org/10.5281/zenodo.3937268
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.

ABSZTRAKT

A TANULÁS ÁTALAKULÁSA AZ EGYETEMEKEN: ÖKOSZISZTÉMA('K), KÖZÖSSÉGEK ÉS INNOVATÍV PEDAGÓGIÁK

A felsőoktatás mélyreható átalakuláson megy keresztül, amelyet az intézményi reform, a digitális gyorsulás és a pedagógiai innováció konvergenciája hajt. Ez a tanulmány e változás három egymással összefüggő dimenzióját vizsgálja. Először a tanulási ökoszisztémák fejlődését, ahol az olyan kezdeményezések, mint az Európai Egyetemi Szövetségek, elősegítik a transznacionális együttműködést és a „falak nélküli egyetem" vízióját, miközben a digitális technológiák – különösen a Generatív MI – gyors fejlődése újra értelmezi a tudás létrehozását, elérését és személyre szabását. Másodszor, elemzi a tanulási közösségek átalakulását, ahogyan a nemzetköziesedés, a fokozott digitális mobilitások és az egész életen át tartó tanulás iránti nyitottság feloldja a diákok, az oktatók és az iparágak közötti hagyományos határokat, dinamikus, transzdiszciplináris közösségeket hozva létre, amelyek rugalmas tanulási struktúrákra épülnek. Harmadszor, hogy az innovatív pedagógia – beleértve a kihívásalapú tanulást, a nyitott laboratóriumokat, a szolgáltatásalapú tanulást és a gamifikációt – hogyan alakítják át a diákok tudáshoz és valós kihívásokhoz való hozzáállását, a tanulás passzív befogadói helyett társteremtőkként pozícionálva őket. Bronfenbrenner ökológiai rendszerelméletére, az ökoszisztéma-műveltség koncepciójára és a pedagógiai innováció kettős klaszteres keretrendszerére támaszkodva a tanulmány azt állítja, hogy a valódi átalakulás nemcsak strukturális és technológiai változást igényel, hanem az oktatók és a tanulók identitásának és gyakorlatának alapvető megváltoztatását is. Ezen átalakító erők összefonásával a tanulmány betekintést nyújt abba, hogyan gondolhatják újra az egyetemek szerepüket a nyitottság, a digitális innováció és az összekapcsoltság korában.

Kulcsszavak: tanulási ökoszisztémák, innovatív pedagógiák, ökoszisztéma-műveltség, Oktatás 5.0, felsőoktatási átalakulás
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2624
Keynote speaker

Lucian Ciolan
Professor of Education Policy & Research
University of Bucharest
Secretary General
EERA (European Educational Research Association)
lucian.ciolan@unibuc.ro

I. PEDAGÓGUSOK, SZAKMAI SZEREPEK ÉS INTÉZMÉNYI MŰKÖDÉS

Béres Tamás – Saád Judit – Huszár Zsuzsanna – Mónus Ferenc

A HAZAI TANÁRKÉPZÉS EREDMÉNYEI ÉS KIHÍVÁSAI A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS ÉS A GLOBÁLIS FELELŐSSÉGVÁLLALÁSRA NEVELÉS TERÉN

ABSZTRAKT

A fenntarthatóságra nevelés (FN) és a globális nevelés (GN) kiemelt szerepet töltenek be a 21. századi pedagógusképzésben, összhangban az ENSZ Agenda 2030 célkitűzéseivel. Kutatásunk célja a hazai tanárképzés FN/GN integrációjának vizsgálata, különös tekintettel az oktatói motivációkra, intézményi feltételekre és rendszerszintű kihívásokra. A vizsgálat hat magyar pedagógusképző intézmény huszonöt oktatójával, illetve a tanárképzés területén vezető pozíciót betöltő munkatársával készült félig strukturált interjúkra, valamint tanárképzési dokumentumok elemzésére támaszkodott. Eredményeink szerint a fenntarthatósági és globális nevelési tartalmak integrációja elsősorban az oktatók személyes elkötelezettségén múlik, miközben az intézményi beágyazottság hiányos, különösen a globális nevelés tekintetében. Mindemellett a fenntarthatóság és a globális nevelés fogalmi értelmezései sem egyértelműek vagy konszenzuálisak; sokkal inkább dinamikusan formálódó keretekről van szó, amelyek megnehezítik a rendszerszintű beágyazást, ugyanakkor teret nyitnak eltérő pedagógiai megközelítések számára. A rejtett tanterv fontos háttértényezőként definiálható, ugyanakkor az egyetemi térben a formális tantervi struktúrák kevéssé támogatják a fenntarthatósági, és egyéb globális felelősségvállalás szempontjából fontos kompetenciák fejlesztését. A tanulmány javaslatokat fogalmaz meg a rendszerszintű és intézményi fejlesztések előmozdítása érdekében.

Kulcsszavak: fenntarthatóságra nevelés, globális nevelés, tanárképzés, motiváció, kvalitatív kutatás

Szakosztály: Környezetpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

A fenntarthatóságra nevelés (FN) és a globális felelősségvállalásra nevelés (GN) olyan kulcskompetenciákat fejleszt, amelyek a gyorsan változó társadalmi, környezeti és gazdasági környezetben nélkülözhetetlenek. A pedagógusképzésben kiemelt szerepet érdemel ezen kompetenciák egyre átgondoltabb fejlesztése, hiszen a jövő pedagógusainak disszeminációs és mintaadó szerepe meghatározó lesz abban, hogy a fiatalok képesek legyenek eligazodni a fenntarthatósági és egyéb globális kihívások komplex rendszerében (Bourn, 2015). Mindez a tanárképzés felelősségét növeli, hiszen nem csupán ismereteket, hanem szemléletet, kritikai gondolkodást és cselekvőképességet közvetít. Noha a hazai kutatások kiemelik a fenntarthatósági nevelés közoktatásban betöltött jelentőségét (Mónus, 2020; Varga, 2020), a tanárképzésre vonatkozó rendszerszintű, összehasonlító elemzést alig találunk. A globális nevelés tekintetében 2012-ben és 2022-ben végeztek egy-egy olyan kutatást, amelyekben a képzést meghatározó dokumentumok alapján, és a pedagógushallgatók körében több hazai egyetemen kérdőíves módszerrel vizsgálták a GN helyzetét a pedagógusképzésben (Hain és Nguyen, 2012; Balogh et al., 2022). E vizsgálatok szerint a hallgatók legnagyobbrészt csak alkalmanként találkoztak a képzésük során globális problémaköröket érintő témákkal.

A jelen vizsgálat közvetlen előzményeként a HAND Szövetség 2021-es kutatási beszámolója (Balogh et al., 2021) megfogalmazza, hogy míg az elmúlt évtizedben nemzetközileg látványosan élénkült a globális neveléshez, illetve a globális felelősségvállalásra és állampolgárságra neveléshez (GN/GCE) kapcsolódó tudományos érdeklődés, a nemzetközi szakirodalom visszatérő megállapítása, hogy a globális nevelés a pedagógusképzésben továbbra is alulkutatott terület (Yemini et al., 2019; Saperstein, 2020). A kutatási és szakpolitikai fókusz erősödéséhez hozzájárultak a nemzetközi szervezetek kezdeményezései – különösen az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljainak elfogadása, illetve az UNESCO, az Európai Unió és az Európa Tanács kapcsolódó törekvései –, miközben a szakirodalom visszatérő megállapítása, hogy a tanárok sok esetben nagy mértékben felkészületlennek érzik magukat a globális tartalmak feldolgozására, ami a pedagógusképzés megújításának szükségességét erősíti meg (Yemini et al., 2019; Saperstein, 2020; UNESCO, 2020) még ott is, ahol a felsőoktatási intézmények sikeresen integrálták a globális szempontokat a képzésbe, sok akadály leküzdésére és sokféle megközelítés alkalmazására volt szükség, a fenntarthatóság integrációja számos szervezeti és strukturális akadályba ütközik (Ferguson-Patrick et al., 2014; Blanco-Portela et al., 2017).

A hazai kontextusban hasonló megállapításra jut Mónus (2020). E nemzetközi tendenciákat árnyalja a beszámolóban idézett UNESCO-felmérés (UNESCO, 2020), mely szerint 2012-ben a globális állampolgárságra nevelés a vizsgált országok 86%-ában a tanterv, és 61%-ában a pedagógusképzés kötelező eleme volt, míg a fenntarthatóságra nevelés ennél jóval alacsonyabb arányban jelent meg kötelező elemként (McEvoy, 2016). A globális tartalmak felsőoktatási beágyazottsága jellemzően szak- és specializációfüggő (pl. a földrajz szakokon nagyobb, míg matematika vagy angol szakokon alacsonyabb hallgatói érdeklődést mértek), ugyanakkor a hallgatók képzésbeli előrehaladtával a globális tartalmak iránti igény is erősödhet (Ferguson-Patrick et al., 2014.).

A magyarországi előzmények összegzése alapján Balogh Réka és kutatótársai (2021) hangsúlyozzák, hogy a globális nevelés hazai kutatási bázisa szűk, és a pedagógusképzést középpontba állító vizsgálatok közül hosszú ideig lényegében egyedüliként azonosítható a 2012-es feltárás (Hain & Nguyen Luu, 2012). A beszámoló szerint a GN témájú kutatásokat és fejlesztéseket jellemzően hazai civil szervezetek – különösen a HAND Szövetség és tagszervezetei, köztük az Anthropolis Egyesület – kezdeményezték: a Globális Nevelés Munkacsoport 2009-es kutatása (HAND, 2009), a 2010-es elemzés (Galambos & Láng, 2010), a pedagógusképzést feltérképező 2012-es kutatás (Hain & Nguyen Luu, 2012), valamint a gyakorló pedagógusok perspektíváját vizsgáló munka (Németh, 2019) egyaránt e környezethez kötődnek (Balogh et al., 2021). A korai hazai összegzések egybehangzóan azt emelik ki, hogy a globális nevelés szisztematikus előmozdítása túlnyomórészt a civil szférához kapcsolódik, és az erőfeszítések mögött nincs közös stratégia és konszenzus a szereplők között (Galambos & Láng, 2010.). Balogh és kutatótársai (2021) bemutatása szerint a 2012-es pedagógusképzési vizsgálat azt találta, hogy a globális neveléshez/fenntarthatósághoz köthető tartalmak ugyan „változó mértékben” megjelentek a rendeleti és intézményi kimeneti követelményekben, de nem rendszerszerűen, és a globális nevelés fogalom explicit módon nem szerepelt a dokumentumokban; továbbá ekkor inkább a társadalmi igazságossághoz kapcsolódó dimenziók voltak kimutathatók, mint a fenntarthatósági összefüggések (Hain & Nguyen Luu, 2012.). A 2021-es HAND-kutatás – részben a 2012-es kérdőíves felmérés „némileg módosítva” történő megismétlésével, valamint részvételi rendszertérképezéssel – azt a következtetést erősíti meg, hogy a jogszabályokban megjelenő releváns szempontok önmagukban nem garantálják a képzésben való érvényesülést, és a hallgatók megítélése szerint továbbra is jellemző, hogy csak alkalmanként vagy csak egyszer-egyszer találkoznak a képzésükben és gyakorlatukban globális problémakörökkel; a módszertani repertoár pedig részben ismert, de az újabb, hatékony megközelítések kevésbé elterjedtek (Balogh et al., 2021). Mindezek alapján a beszámoló a GN/FN intézményesülésének kritikus feltételeiként azonosítja többek között a szervezeti és szabályozási környezetet, az intézményi kultúrát, valamint az érintettek – különösen az oktatók és hallgatók –

motivációját és hozzáállását; ezek a tényezők a jelen kutatás problémakijelöléséhez és értelmezési keretéhez is közvetlenül kapcsolódnak (Blanco-Portela et al., 2017; Balogh et al., 2021).

Az FN és a GN tanárképzésben betöltött szerepének értelmezését a közelmúlt intézményi és szabályozási átalakulásai új kontextusba helyezik. Amint Saád Judit és munkatársai összegzik, „az elmúlt évek felsőoktatási 'modellváltási' hulláma lényegesen átrajzolta a fenntartói viszonyokat a tanárképzés területén is", melynek következtében „2021-re a tanári oklevél-kibocsátás 52%-a került alapítványi intézményi körbe és 23%-a egyházi intézményi körbe" (Stéger, 2023, pp. 6). A modellváltás következtében tehát a tanári oklevél-kibocsátás jelentős része alapítványi és egyházi fenntartású intézményekbe került. E strukturális változásokkal párhuzamosan a pedagóguskompetenciák újradefiniálása is megtörtént: a 2023. évi LII. törvény nyomán „a praxisban dolgozó tanároktól elvárt kompetenciák között a környezeti nevelésben mutatott jártasság és a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselete is szerepel" (Saád et al., 2025, pp. 10-11.). A tanárképzés reformjai – különösen az új mintatantervek, valamint a korai és fokozatosan bővülő iskolai gyakorlat bevezetése – elvben kedvező feltételeket teremtenek a FN és GN szemlélet integrációjához. Ugyanakkor a szakirodalom rámutat arra, hogy Magyarországon e területek szélesebb körű elterjedését továbbra is jelentős oktatásszervezési és finanszírozási kihívások nehezítik (Saád et al., 2025), és a megvalósítás jelentős mértékben tanár- és vezetésfüggő marad (Mónus, 2020.). A globális nevelés esetében a helyzet még inkább fragmentált: bár elemeiben és témáiban számos oktatási területen megtalálható, csak kevés pedagógus számára ismert vagy egyértelmű a létezése (Galambos és Láng, 2010, Hain és Nguyen Luu, 2012, Balogh, 2021, Balogh et al.., 2022), a tájékoztatásban, ismeretterjesztésében továbbra is meghatározó a civil szervezetek szerepe (Saád et al., 2025, pp. 6.). Mindezek alátámasztják a korábbi hazai kutatások megállapítását, miszerint a pedagógushallgatók képzésük során többnyire csak eseti jelleggel találkoznak globális és fenntarthatósági problémakörökkel, miközben a jelenlegi oktatáspolitikai és intézményi átalakulások egyre sürgetőbbé teszik az FN és a GN rendszerszintű, tudatos integrációját a tanárképzésben (Hain és Nguyen, 2012; Balogh et al., 2022; Saád et al., 2025).

Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai szerint az oktatás feladata, hogy minden tanuló sajátítsa el azokat az ismereteket és készségeket, melyek elősegítik a fenntartható fejlődést. A globális nevelés hazai értelmezésében nem arról van szó, hogy hogyan legyünk a globalizáció haszonélvezői, hanem hogy képessé váljunk, felelősséget vállalni a bolygó jövőjéért (Varga, 2020).

Az UNESCO 2017-es állásfoglalása szerint „az iskoláknak és egyetemeknek olyan helyekké kellene válniuk, ahol meg is lehet tapasztalni a fenntarthatóságot, ezért az összes folyamatukat a fenntarthatóság alapelvei szerint kellene tervezniük. A globális nevelés ugyancsak olyan szemlélet, amely a tanulást globális kontextusba helyezi, és olyan tudást, készségeket és értékeket közvetít, amelyekkel egy igazságosabb és fenntarthatóbb világ alakítói lehetünk (UNESCO, 2020).

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás erősen épít az eddigi hazai kutatásokra. Az előző hazai kutatásokhoz hasonlóan egy, a HAND Nemzetközi Humanitárius és Fejlesztési Civil Szövetség (vagy tagszervezetei) kezdeményezésével indított kutatási projekt, amely az International Visegrad Fund támogatásával valósult meg. A Teachers4SD (www.teachers4sd.org) nemzetközi projekt célja a fenntarthatósági és globális nevelési elemek tanárképzésbeli jelenlétének feltárása volt, hazai és regionális összehasonlításban, a V4-es országok kiválasztott, tanárképzést is folytató intézményeiben. A magyar alprojekt a projekten belül vezető szereppel bírt és nagyszámú interjúval dolgozott, tehát kiemelt hangsúlyt fektettünk a hazai viszonyok minél részletesebb feltérképezésére.

Az ENSZ Agenda 2030 célkitűzései hangsúlyozzák, hogy a fenntarthatóságra nevelés és a globális felelősségvállalás készségeinek fejlesztése elengedhetetlen a jövő generációk felkészítésében. Mivel a tanárok kiemelt szereplői ennek a folyamatnak, a tanárképzés átalakítása alapvető jelentőségű a társadalmi változások előmozdításában (Bourn, 2015; Brundiers et al., 2021). A hazai szakirodalom (Mónus, 2020; Varga, 2020) ugyan már rávilágított a fenntarthatósági nevelés közoktatási jelentőségére, de a tanárképzés fenntarthatósági és globális dimenziói kevéssé feltártak (Balogh et al., 2022). Kutatásunk célja annak feltérképezése volt, hogy milyen mértékben jelennek meg ezek az elvek a magyarországi tanárképzésben, és milyen egyéni, intézményi és rendszerszintű tényezők befolyásolják integrációjukat. Kutatásunk aktualitását adja egy hazai szintéren végzett előző kutatás a globális nevelés színterén (Balogh szerk., 2021), amely megállapítja, hogy a kutatás idejében (2021-ben) érvényben lévő EMMI rendeletek alkalmanként utalnak az egyes nevelési megközelítésekre (pl. állampolgári, környezeti, fenntarthatóságra nevelés, inter- és multikulturális nevelés stb.), legtöbbször a toleranciára és társadalmi-kulturális elfogulatlanságra nevelés, illetve a környezeti, vagy környezettudatosságra nevelésre. A globális nevelést a kutatás szerint nem említik a rendeleti szövegek, ahogy erre mi sem találtunk azóta se példát, holott a 2016-os globális nevelés koncepció (KKM, 2016) alapján a globális nevelés fogalomkörének megjelenése aktuális lett volna az oktatást meghatározó dokumentumokban.

A tanulmány célja továbbá a hazai tanárképzés FN és GN integrációs gyakorlatának feltárása, az oktatói motivációk és strukturális tényezők elemzése, valamint a kihívások és fejlesztési irányok azonosítása.

A fenti célkitűzések alapján kutatásunk az alábbi kérdésekre keresi a választ: (RQ1) milyen formában és milyen mértékben jelennek meg a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés elvei a magyarországi tanárképző intézmények gyakorlatában; (RQ2) milyen egyéni (oktatói), intézményi és rendszerszintű tényezők befolyásolják e területek integrációját; (RQ3) hogyan értelmezik az oktatók a fenntarthatóság és a globális nevelés fogalmát, és milyen fogalmi eltérések vagy bizonytalanságok azonosíthatók a diskurzusban; továbbá (RQ4) milyen strukturális akadályok és fejlesztési lehetőségek rajzolódnak ki az FN/GN rendszerszintű beágyazásának perspektívájából. A kutatás kvalitatív megközelítése lehetővé teszi e kérdések többdimenziós vizsgálatát, különös tekintettel az intézményi működés, az oktatói motivációk és a szabályozási környezet kölcsönhatásaira.

2. MÓDSZERTAN

A kutatás kvalitatív összehasonlító vizsgálatra épült, félig strukturált interjúk feldolgozásával a Tanárok a fenntartható jövőért (www.teachers4SD.org) nemzetközi V4 projekt magyar alprojektjeként. Hat magyarországi felsőoktatási intézményben összesen 25 interjút készítettünk tanárképzési vezetőkkel és oktatókkal. Az interjúk tematikus elemzését Braun és Clarke (2022) módszertana alapján végeztük, sablonelemzési technikával kiegészítve. A Braun és Clarke (2022) által kidolgozott reflexív tematikus elemzés alkalmazását az indokolja, hogy a tematikus elemzés nem egy zárt módszertan, hanem inkább módszer (transzteoretikus eszköz vagy technika), mintsem módszertan, amely jelentős elméleti és tervezési rugalmasságot biztosít a kvalitatív kutatások számára. A szerzők hangsúlyozzák, hogy éppen e rugalmasság miatt a kutatóknak gondos konceptuális és kutatástervezési gondolkodást kell folytatniuk annak érdekében, hogy a tematikus elemzés módszertani integritása biztosítható legyen. Jelen kutatásban a félig strukturált interjúkra épülő elemzés jól illeszkedik ahhoz a reflexív megközelítéshez, amelyben a kódolás és a témák kialakítása nem a kutató szubjektivitásának kontrollálására, hanem annak tudatos reflexív erőforrásként való használatára épül. Braun és Clarke szerint ebben a megközelítésben a témák nem a szövegben rejtőző, felfedezésre váró entitások, hanem a kutató aktív értelmező munkájának eredményei, amelyek a kutatási kérdések, az elméleti keret és az adatok kölcsönhatásában jönnek létre. Ennek megfelelően a jelen elemzés során az előre meghatározott szempontok nem zárt értelmezésű kódokként funkcionáltak, hanem a reflexív tematikus elemzés logikájával összhangban az értelmezési folyamatot támogató analitikus támpontokként, biztosítva a kutatás design-koherenciáját és módszertani megalapozottságát.

Az interjúk feldolgozását előre meghatározott, az interjúvázlatra épülő fő szempontok (dimenziók) mentén végeztük. Az elemzés során összesen 7 fő dimenziót különítettünk

el: (1) személyes dimenzió, (2) az egyetemi tér dimenziója, (3) a Fenntartható Fejlődési Célok, fenntartható nevelés és globális nevelés – fogalmi meghatározásának és értelmezésének dimenziója, (4) a szakmai oktató és kutatómunka dimenziója, (5) a munka során érzékelt nehézségek, akadályok, veszélyek, lehetőségek, sikerek, további utak (azaz a SWOT) dimenziója, (6) a szemlélet és személyes tapasztalatok dimenziója, valamint (7) a disszeminációs dimenzió.

Az elemzés során a meghatározott szempontok alapján kijegyzeteltük az összes interjúból a releváns részeket. A kódolást minden fő szempont tekintetében két kutató végezte, biztosítva az interszubjektív megbízhatóságot.

Az interjúk rögzítését követően minden hangfelvétel szó szerinti átirata készült el, majd az átiratokat egységes elemzési egységként kezeltük. Az első elemzési fázisban az interjúvázlat dimenziói mentén ún. kezdeti strukturáló kivonatolást végeztünk, amely során az egyes szövegrészeket dimenziókhoz rendeltük, anélkül, hogy még tematikus értelmezést alkalmaztunk volna. Ezt követően dimenziónként külön elemzési ciklusokban zajlott a reflexív tematikus elemzés, amely során a kutatók iteratív módon alakították ki az értelmező kódokat és tematikus mintázatokat, folyamatos visszacsatolással a kutatási kérdésekhez és az elméleti kerethez. A sablonelemzés logikáját alkalmazva, a hét dimenzió összevetése rugalmas analitikus keretet (template-et) adott, amely lehetővé tette az egyes intézmények közötti összehasonlítást, miközben teret hagyott az intézmény-specifikus és emergens témák megjelenésének. Az egyes elemzési lépéseket – kódolási döntések, dimenziók közötti átfedések, tematikus összegzések – elemzési megjegyzésekkel dokumentáltuk, amely a korábbi, Teachers4SD nemzetközi kutatásunk módszertani gyakorlatához igazodott, és biztosította az átláthatóságot, valamint az eredmények értelmezhetőségének és megismételhetőségének feltételeit.

Az interjúidézetek az anonimitás biztosítása érdekében kódolt formában jelennek meg. A kód első eleme az intézményt jelöli (pl. A, B stb.), a második elem az interjúalany szerepkörére utal (H = vezető, T = oktató), a harmadik szám az adott intézményen belüli interjú sorszáma, míg a „HU” jelölés a magyarországi adatfelvételre utal. A kódolás célja az összehasonlíthatóság biztosítása, az anonimitás megőrzése mellett.

3. EREDMÉNYEK

A hazai pedagógusképző intézményekben felvett interjúk elemzése alapján a következő négy fő témakörben összegezzük a tapasztaltakat: 1. Az integráció fragmentált intézményi jelenléte, 2. Az oktatói személyes elkötelezettség meghatározó szerepe, 3. A globális nevelés fogalmi bizonytalansága és 4. Strukturális akadályok és rendszerszintű kockázatok.

3.1.1. AZ INTEGRÁCIÓ FRAGMENTÁLT INTÉZMÉNYI JELENLÉTE

Az interjúk elemzése alapján látható, hogy a legtöbb intézményben nem létezik átfogó, intézményi szintű FN/GN stratégia, a fenntarthatóságra és globális nevelésre irányuló törekvések a legtöbb vizsgált intézményben nem intézményi szintű, átfogó stratégia mentén szerveződnek, hanem elsősorban elszigetelt, egyéni vagy lokális kezdeményezések formájában jelennek meg. Több interjúalany hangsúlyozta, hogy a fenntarthatósági témák inkább becsatornázva, semmint expliciten jelennek meg a képzésben. Ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta: „a fenntarthatósági témák inkább tantárgyi elemekbe vannak becsempészve, nem önálló, intézményi szintű célként jelennek meg" (B-H3-HU).

Egy másik interjúalany a fenntarthatóság gyakorlati megjelenését elsősorban kurzusszintű innovációkhoz kötötte: „inkább projekt alapú tanulás keretében tud megjelenni a fenntarthatóság, ez nem egy központilag szervezett dolog" (A-H1-HU). Hasonló tapasztalatokat fogalmazott meg további két oktató is, akik szerint „kutatócsoportokhoz, hallgatói kezdeményezésekhez kapcsolódik leginkább a fenntarthatóság, nem intézményi stratégiához" (A-T2-HU; D-T1-HU).

Az egyik oktató beszámolója szerint a fenntarthatóság gyakran időszakos eseményekhez kötődik: „tematikus hetek, kampányok formájában jelenik meg, de ezek nem épülnek be tartósan a képzés struktúrájába" (C-H2-HU). Ezek az idézetek együttesen megerősítik azt a megállapítást, hogy az intézményi dokumentumok ritkán tartalmaznak explicit FN/GN célkitűzéseket, és az FN/GN horizontális integrációja esetleges, ami az integráció fragmentált intézményi jelenlétére utal.

A fenntarthatósági tartalmak elsősorban nem-formalizált, eseti jellegű megoldásokban jelennek meg, amelyek gyakran a rejtett tanterv logikájához köthetők, részben eseti, kötetlen tantervi kezdeményezésekben (pl. projektalapú kurzusok, tematikus hetek (A, C). A rejtett tanterv fogalma a szakirodalomban azokat az implicit normákat, értékeket és viselkedésmintákat jelöli, amelyek nem a formálisan rögzített tantervi dokumentumokon keresztül, hanem az intézményi működés mindennapi gyakorlataiban, rutinjaiban és pedagógiai interakcióiban közvetítődnek (Jackson, 1968; Giroux & Penna, 1979). Az interjúk alapján úgy véljük, hogy a rejtett tanterv a kutatásunk során vizsgált intézményekben ott válik különösen láthatóvá, ahol a fenntarthatóság és a globális felelősségvállalás a mindennapi intézményi gyakorlatokban – például projektmunkákban, eseményekben vagy szervezeti kultúrában – rendszeresen megjelenik, még akkor is, ha nem része az explicit tantervi szabályozásnak, hasonlóan ahhoz, ahogyan a magyar oktatási rendszerben más strukturális mintázatok (pl. autokratív berendezkedés) is többé-kevésbé szándéktalanul, mégis intézményesen adódnak tovább.

A szervezeti szabályozók, dokumentumok ritkán tartalmaznak explicit célkitűzéseket, és az FN/GN horizontális integrációja esetleges (a fenntarthatóságra és globális nevelésre

vonatkozó elvek nem jelennek meg következetesen, minden tanárképzési szakot és képzési elemet átható, közös pedagógiai szemléletként, hanem elszigetelt kurzusokhoz, oktatókhoz vagy képzési szintekhez kötődnek). Fogalomértelmezésünk összhangban van az ún. egész intézményi megközelítés (whole-institution approach) nemzetközi értelmezésével (UNESCO, 2017), valamint a kutatás során tett megállapításainkkal, amelyek szerint az FN/GN jelenléte nem rendszerszerű, hanem fragmentált és személyfüggő módon épül be a hazai tanárképzésbe.

3.1.2. AZ OKTATÓI SZEMÉLYES ELKÖTELEZETTSÉG MEGHATÁROZÓ SZEREPE

A vizsgálat legmarkánsabb eredménye, hogy az FN/GN oktatásának motorja az oktatók értékalapú elköteleződése. Sokan személyes életvitelükből, aktivista tevékenységükből vagy a fenntarthatóság kérdéseivel kapcsolatos érdeklődésükből vezetik le fenntarthatósági tanítási gyakorlatukat.

Ezt a személyes elköteleződésre épülő pedagógiai gyakorlatot több interjúalany is saját értékrendjéhez és életvezetési döntéseihez kapcsolta. Egy oktató például úgy fogalmazott, hogy „nálam ez nem tantárgyi kérdés, hanem abból fakad, ahogyan élek és gondolkodom a világról” (E-H1-HU), míg egy másik interjúban a környezeti érzékenység jelent meg meghatározó motívumként: „a természet iránti szeretet és felelősség nálam automatikusan megjelenik az órákon is” (B-T2-HU). Ezek az idézetek alátámasztják, hogy az FN/GN tanításának tartalma és módszertana gyakran nem formális képzési elvként, hanem az oktatók személyes identitásából és értékalapú döntéseiből következik.

Ugyanakkor az interjúk alapján különbség rajzolódik ki az oktatók és az intézményi vezetők értelmezései között: míg az oktatók elsősorban egyéni felelősségként és pedagógiai küldetésként beszélnek a fenntarthatóságról, addig a vezetők gyakrabban hangsúlyozzák a strukturális és erőforrásbeli korlátokat és lehetőségeket, valamint azt, hogy „ezek a kezdeményezések jelenleg túlzottan személyfüggők” (D-H1-HU). Ez a különbség arra utal, hogy az oktatói személyes elköteleződés bár erős innovációs motor, önmagában nem képes pótolni az intézményi szintű, stratégiai támogatás hiányát.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy más, nem egyéni szintű, hanem intézményi szintű kezdeményezés ritka, és sokszor azok is az oktatók vagy vezetők egyéni elhivatottságát követő kezdeményezések folyományaként nyernek teret az intézményben. Több interjúalany hangsúlyozta, hogy az intézményi szintű megjelenés gyakran utólagos legitimációként követi az egyéni innovációkat, nem pedig tudatos stratégiai tervezés eredménye (D-H1-HU; B-H2-HU). Ez azt jelenti, hogy az intézmények sok esetben nem kezdeményezői, hanem befogadói az FN/GN-hez kapcsolódó gyakorlatoknak.

Ugyanakkor az interjúk alapján több olyan ellenpélda is azonosítható, amelyek nem egyéni elköteleződésből, hanem intézményi vagy szakpolitikai szintről indultak. Az egyik ilyen a tanárképzési kimeneti követelmények 2021-es módosítása, amelynek nyomán a fenntarthatósági kompetenciák megjelentek az e-portfóliók elvárásrendszerében; több vezető jelezte, hogy ez már nem egyéni döntés kérdése volt, hanem országos elvárásként jelent meg (A-H2-HU; F-H1-HU). Ez az ún. magasabb vezetői-szintű beavatkozás ugyan nem garantálta az FN/GN mély integrációját, de intézményi szinten kötelező referenciapontot teremtett.

Másik ellenpéldaként több interjúalany említette a fenntarthatósági rangsorokhoz és minősítésekhez (pl. GreenMetric) kapcsolódó intézményi döntéseket, amelyek „vezetői szinten indultak el, és utána kezdtek el hatni a szervezeti működésre" (C-H1-HU). Ezekben az esetekben a fenntarthatóság nem egy oktató személyes témájaként, hanem intézményi teljesítménymutatóként jelent meg, ami szervezeti szintű koordinációt és adminisztratív beágyazást is igényelt.

További példaként említhető a Magyar Egyetemek Fenntarthatósági Platformja, amely 14 felsőoktatási intézmény együttműködésében jött létre a fenntarthatósági szempontok intézményi szintű koordinációja és erősítése érdekében; valamint az ún. Z-szak (a természettudomány-környezettan tanárszakhoz kapcsolódó) kezdeményezés, amely jelenleg nyolc egyetemen elérhető, az intézmények összefogásában indult el, és a fenntarthatósági kompetenciák rendszerszintű képzési integrációját célozza. Ezek az együttműködések arra utalnak, hogy a fenntarthatóság intézményesülése nem kizárólag egyéni innovációk mentén, hanem hálózati és szervezeti szinten szerveződő, strukturált kezdeményezések formájában is megjelenik a hazai felsőoktatásban.

E példák alapján megállapítható továbbá, hogy az FN/GN integrációja akkor válik kevésbé sérülékennyé, ha nem kizárólag egyéni elköteleződésre, hanem intézményi vagy szakpolitikai szintű szabályozásra és ösztönzőkre épül; ezek azonban jelenleg inkább kivételként, semmint meghatározó működési logikaként vannak jelen a hazai tanárképzésben.

A motivációk többdimenziósak, de közös elemük a jövő generációk iránti felelősség. A multiplikátorhatás – vagyis az elkötelezett oktató közösségformáló ereje – többször visszatérő elem volt, mégis törékeny intézményi háttérrel párosult. Az interjúk tanúsága szerint ez a felelősségérzet nem absztrakt elvként jelenik meg, hanem konkrét pedagógiai és etikai döntésekben ölt testet: több oktató hangsúlyozta, hogy a fenntarthatósági és globális nevelési tartalmak beemelését „a gyerekek és a jövő társadalma iránt érzett felelősség" indokolja (E-H1-HU), míg mások a klímaválság, a társadalmi egyenlőtlenségek vagy a globális igazságtalanságok pedagógiai feldolgozását tekintik erkölcsi kötelességnek (B-T2-HU; A-T1-HU). Ez összhangban áll a nemzetközi

szakirodalom azon megállapításával, miszerint az ESD/GE egyik legerősebb mozgatórugója a jövőorientált morális felelősségvállalás (Bourn, 2015).
A multiplikátorhatás – vagyis az elkötelezett oktató közösségformáló ereje – az interjúkban többször visszatérő elemként jelent meg, különösen ott, ahol az oktatók nemcsak saját kurzusaikban, hanem kari vagy intézményi szinten is kezdeményező szerepet vállaltak. Több intézményben az FN/GN-hez kapcsolódó jó gyakorlatok (pl. projektalapú tanulás, hallgatói kezdeményezések támogatása) egy-egy elkötelezett oktató köré szerveződve terjedtek tovább, „szájról szájra, kollégákon keresztül" (A-H1-HU), ami megerősíti a személyes példamutatás hálózatos hatását. Ugyanakkor ez a multiplikátorhatás jellemzően törékeny intézményi háttérrel párosult: több vezető és oktató is jelezte, hogy „ha az adott ember kiesik, a kezdeményezés is könnyen megszűnik" (D-H1-HU), ami rámutat arra, hogy az egyéni elköteleződésre épülő terjedés önmagában nem képes hosszú távon stabilizálni az FN/GN jelenlétét a tanárképzésben. Ez a sérülékenység megerősíti a kutatás azon következtetését, hogy a multiplikátorhatás csak akkor válhat tartóssá, ha intézményi szintű támogatás és strukturális beágyazottság társul hozzá.

3.1.3. A GLOBÁLIS NEVELÉS FOGALMI BIZONYTALANSÁGA

Hazai kontextusban a tanárképzés különös jelentősége abban áll, hogy a fenntarthatóság és globális nevelés pedagógiáját közvetlenül formálja és fejleszti a jövő pedagógusai számára. A Teachers4SD nemzetközi projekt keretében folytatott kutatás eredményei (Saád et al. 2025) rámutatnak, hogy a magyar tanárképzésben a fenntarthatóság fogalma többé-kevésbé egységesen értelmezett, a globális nevelés fogalmával kapcsolatos tudás azonban fragmentált és bizonytalan, ami egyértelműen jelzi a beavatkozás szükségességét. Mind az elméleti, mind a módszertani alapok megerősítése szükséges ebben a témakörben.
Noha a fenntarthatóság fogalma viszonylag egységesen értelmezett, a globális nevelés kifejezés sok oktató számára homályos, töredékes vagy ismeretlen.
A „fenntarthatóság fogalmának egységes értelmezése" a kutatás kontextusában nem azt jelenti, hogy az oktatók minden esetben azonos tartalmi hangsúlyokat vagy pedagógiai megközelítéseket alkalmaznak, hanem azt, hogy a fogalom alapvető jelentéstartalma – a környezeti, társadalmi és gazdasági dimenziók összekapcsolása, valamint a jövő generációk iránti felelősség – széles körben ismert és elfogadott referenciakeretként jelenik meg. A magyar országtanulmány szerint a fenntarthatóság a tanárképzésben „ismert, legitim és többé-kevésbé konszenzuálisan használt fogalom", amelyhez az oktatók saját szakterületükön belül képesek pedagógiai gyakorlatokat kapcsolni (Saád et al., 2025).

Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint az Education for Sustainable Development (ESD) mára „normatív oktatáspolitikai keretté" vált, világosan meghatározott célokkal, kompetenciaterületekkel és intézményi elvárásokkal (UNESCO, 2017; Brundiers et al., 2021). Ezzel szemben a globális nevelés (Global Education / Global Citizenship Education) fogalma – bár nemzetközi szinten szintén kidolgozott elméleti keretekkel rendelkezik – a hazai tanárképzésben nem vált hasonlóan stabil, közösen értelmezett referenciaponttá, ami magyarázza, hogy az interjúkban a GE gyakran töredékesen, bizonytalanul vagy más fogalmakkal (pl. fenntarthatóság, interkulturalitás, állampolgári nevelés) összemosva jelenik meg (Bourn, 2015; Balogh et al., 2022).

A fenntarthatósági nevelés (FN) és a globális nevelés (GN) fogalmát tanulmányunkban a Dublini Nyilatkozat értelmezésének figyelembevételével határoztuk meg, amely a globális nevelés (Global Education) kapcsán kifejezetten a kritikai reflexió és a cselekvőképesség fejlesztését hangsúlyozza. A nyilatkozat szerint a globális nevelés olyan oktatás, amely „lehetővé teszi az emberek számára, hogy kritikusan reflektáljanak a világra és saját helyzetükre; megnyitja a szemüket, szívüket és elméjüket a világ valósága előtt helyi és globális szinten", és arra készteti őket, hogy „megértsék, elképzeljék, reméljék és cselekedjenek egy társadalmi és klímaigazságos, békés, szolidáris, egyenlőséget és fenntarthatóságot megvalósító világért" (GENE, 2022). Emellett a Nyilatkozat kiemeli, hogy e megközelítés „magában foglalja az emberi jogok és a sokféleség tiszteletét, az inklúziót, valamint az emberhez méltó élet biztosítását mindenki számára, most és a jövőben (Dublin Declaration, GENE, 2022). Ezek az értelmezési elemek szolgáltak keretként interjúkérdéseink megfogalmazásához, illetve ennek figyelembe vételével további kérdésekkel segítettük az interjúalanyokat a téma kifejtésében, majd a kapott adatok feldolgozásához, kiegészítve elemzési szempontjainkat a pedagógiai gyakorlat szintjén történő kritikai és cselekvési dimenziók feltárásával.

A GN-hez kapcsolódó társadalmi igazságosság, emberi jogi és interkulturális dimenziók gyakran hiányoznak a tanárképzési gyakorlatokból, ugyanakkor az interjúk alapján több olyan eset is azonosítható, ahol ezek a szempontok – bár nem mindig explicit módon – mégis megjelennek. Az egyik egyetemen (A) több oktató beszámolt arról, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek, a globális felelősség és az aktív állampolgárság kérdései projektalapú kurzusokban vagy problémaközpontú tanulási helyzetekben kerülnek elő, például a klímaváltozás társadalmi következményeinek vagy a globális gazdasági igazságtalanságok pedagógiai feldolgozásán keresztül (A-H1-HU; A-T1-HU). Egy másik interjúban (A intézmény) az interkulturális dimenzió hangsúlyosan kapcsolódott a tanárjelöltek érzékenyítéséhez, különösen a hátrányos helyzetű, migráns vagy roma tanulókkal való pedagógiai munka kapcsán, amelyet az oktató kifejezetten társadalmi igazságossági kérdésként értelmezett (A-T2-HU).

Emellett egy intézményi szintű, vezetői perspektívából megfogalmazott példa szerint a globális felelősségvállalás elemei a fenntarthatóság tágabb keretében, például az etikus fogyasztás, a globális ellátási láncok vagy a környezeti igazságtalanságok témáin keresztül jelennek meg, még ha nem is „globális nevelés" címkével ellátva (A-H2-HU).
E példák is megerősítik azt a megállapítást, hogy a társadalmi igazságosság, az emberi jogi és az interkulturális dimenziók nem mindig hiányoznak, sokkal inkább komplex formában vannak jelen, gyakran átfedésben, implicit módon kapcsolódnak a fenntarthatóság pedagógiájához. Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint a fenntarthatóság és a globális nevelés fogalmi határai nem élesek, hanem folyamatosan alakuló, egymásba fonódó értelmezési mezőt alkotnak, különösen a társadalmi igazságosság és a globális felelősség kérdéseiben (Bourn, 2015; UNESCO, 2017). A magyar országtanulmány is rámutat arra, hogy a globális nevelés elemei sok esetben „a fenntarthatóság diskurzusába ágyazva" jelennek meg, ami egyszerre jelent lehetőséget az integrációra és kockázatot a fogalmi elmosódásra (Saád et al., 2025.). Ennek megfelelően a kutatás nem azt sugallja, hogy a fenntarthatóság egyértelmű, a globális nevelés pedig hiányzik, hanem azt, hogy a két megközelítés eltérő mértékben intézményesült, és a GN-dimenziók gyakran a fenntarthatóság keretében, implicit módon válnak pedagógiailag hozzáférhetővé.

3.1.4. STRUKTURÁLIS AKADÁLYOK ÉS RENDSZERSZINTŰ KOCKÁZATOK

Az interjúk tematikus elemzése alapján a strukturális akadályok és rendszerszintű kockázatok négy, egymással összefüggő, de analitikusan elkülöníthető területen ragadhatók meg.
(1) Túlterhelt tantervi struktúra.
A vizsgált tanárképzési programok egyik leggyakrabban azonosított strukturális korlátja a tantervek túlzsúfoltsága. Az interjúalanyok beszámolói szerint a meglévő képzési és kimeneti követelmények, valamint a szakmai és módszertani tartalmak mennyisége alig hagy mozgásteret új tematikus elemek – így a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés – beépítésére. Ennek következtében az FN/GN jellemzően nem horizontális szervezőelvként jelenik meg, hanem elszigetelt kurzusok, modulok vagy opcionális tartalmak formájában, ami korlátozza a komplex, rendszerszintű szemlélet kialakítását.

(2) Az FN/GN kötelezővé tételének hiánya.
A tantervi túlterheltséggel szorosan összefügg, de attól tartalmilag elkülöníthető probléma, hogy a fenntarthatóságra és a globális nevelésre vonatkozó elvárások nem jelennek meg kötelező, minden tanárjelöltre egységesen vonatkozó képzési elemként. Az interjúk alapján az FN/GN integrációja többnyire intézményi vagy egyéni döntésekhez

kötődik, ami jelentős egyenlőtlenségeket eredményez az egyes képzések és intézmények között. Mivel a kötelező szabályozási keretek hiányoznak, az FN/GN tartalmak beépülése nem rendszerszerű, hanem esetleges, és nagymértékben függ az oktatók személyes elkötelezettségétől.

(3) Finanszírozási korlátok és alacsony szakmai presztízs.
A strukturális akadályok harmadik csoportját a finanszírozási feltételek és a tanárképzéshez kapcsolódó szakmai presztízs alacsony szintje alkotja. Az interjúalanyok szerint a fenntarthatósági és globális nevelési kezdeményezések gyakran projektalapúak, külső forrásoktól függenek, és ritkán épülnek be stabil intézményi finanszírozási struktúrákba. Ezzel párhuzamosan a tanárképzés alacsony társadalmi és intézményi megbecsültsége csökkenti az innovatív pedagógiai megközelítések támogatottságát, ami közvetve az FN/GN területén végzett oktatói és kutatói munka láthatóságát és elismertségét is gyengíti.

(4) Időhiány és változó oktatáspolitikai környezet.
Végül, az elemzés rámutat arra, hogy oktatók és intézmények által érzékelt nagyfokú időhiány továbbra is az FN/GN integrációjának egyik legjelentősebb akadálya, amelyet a folyamatos oktatáspolitikai átalakítások és intézményi újraszervezések tovább erősítenek. A gyakran változó szabályozási környezet, a képzési struktúrák és tantervek ismétlődő módosítása, valamint az intézményi működés kereteinek átrendeződése bizonytalanságot teremt, amely nehezíti a hosszú távú szakmai tervezést és a stabil fejlesztési irányok kijelölését. Az interjúalanyok beszámolói szerint ez a bizonytalan közeg nemcsak az egyéni oktatói munkát terheli, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy megkezdett intézményi együttműködések, fejlesztési folyamatok és projektek idő előtt megszakadjanak, vagy ne tudjanak fenntartható módon továbbműködni. Különösen sérülékennyé válnak ebben a helyzetben a korábban jól bejáratott szakmai események, képzési programok és hálózati együttműködések, amelyek működtetése a megváltozó szervezeti és finanszírozási feltételek mellett egyre nagyobb erőforrás-ráfordítást igényel. Mindez összességében olyan instabil környezetet eredményez, amelyben az FN és a GN hosszabb távú, módszertanilag megalapozott beágyazása nehezen tervezhetővé és fenntarthatóvá válik, tovább erősítve a rendszerszintű kockázatokat.
E négy tényező együttesen olyan strukturális környezetet hoz létre, amelyben az FN/GN jelenléte a tanárképzésben sérülékeny, személyfüggő és nehezen fenntartható, ami megerősíti a rendszerszintű beavatkozások szükségességét.

Úgy látjuk továbbá, hogy a rendszerszintű akadályok értelmezése összhangban áll a hazai fenntarthatósági nevelésre vonatkozó elemzésekkel, amelyek rámutatnak arra, hogy bár a felsőoktatási intézmények deklarált célként kezelik a kritikai gondolkodás fejlesztését, annak intézményes, horizontális érvényesülése korlátozott marad (Varga, 2020; Mónus, 2020). A jelen kutatás interjúadatai is azt jelzik, hogy a kritikai reflexiót támogató pedagógiai elemek elsősorban egyes kurzusokhoz vagy elkötelezett oktatókhoz kötődnek, miközben „rendszerszinten kevéssé jelenik meg elvárásként" a képzési struktúrákban. Ugyanakkor az interjúalanyok hangsúlyozták, hogy az FN/GN tematikák alkalmas keretet kínálnának a kritikai gondolkodás komplex fejlesztésére, hiszen ezek „természetüknél fogva vitára, értelmezésre és állásfoglalásra késztetnek". Ebből következően nem a kritikai gondolkodás hiánya, hanem annak kihasználatlan integrációs lehetőségei jelentenek problémát, különösen a fenntarthatósági és globális összefüggések oktatásában. A korábbi kutatásokkal összhangban mindez arra utal, hogy a tanárképzésben rejlő potenciál erősíthető lenne olyan tantervi és módszertani megoldásokkal, amelyek a kritikai gondolkodást nem csupán deklarált kompetenciaként, hanem az FN/GN horizontális szervezőelvévé teszik (Varga, 2020; Mónus, 2020).

3.2. LÉTEZŐ KEZDEMÉNYEZÉSEK ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK A TANÁRKÉPZÉSBEN

Az interjúalanyok válaszai alapján több intézményben egyértelműen jelen vannak olyan oktatói elköteleződések és szakmai műhelyek, amelyek a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés tartalmainak integrálását – ha nem is rendszerszinten, de következetes szakmai munkával – biztosítják. Többen hangsúlyozták, hogy az FN/GN elsősorban innováció-orientált kurzusokban, projektalapú, kutatásalapú vagy helyalapú tanulási formákban jelenik meg, amelyek kifejezetten alkalmasak a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és a reflexív pedagógiai attitűd fejlesztésére (pl. szolgáltatásalapú tanulás, terepgyakorlatok, együttműködés civil szervezetekkel) (Saád et al, 2025.).

Előremutató példaként azonosítható továbbá, hogy több intézményben léteznek fenntarthatósághoz kötődő intézményi struktúrák (pl. zöld programirodák, munkacsoportok, egyetemi stratégiák), amelyek bár nem mindig kapcsolódnak szorosan a tanárképzéshez, mégis olyan szervezeti hátteret teremtenek, amelyre a képzési tartalmak jövőbeli erőteljesebb integrációja építhető.

Az interjúk alapján a hallgatói oldalról is megjelennek pozitív visszajelzések, különösen azokban az esetekben, amikor az FN/GN nem elméleti ismeretként, hanem konkrét társadalmi és környezeti problémákhoz kötötten, élményalapú módon kerül feldolgozásra (Saád et al, 2025.).

Végül fontos kiemelni, hogy az oktatók jelentős része a kritikai gondolkodás fejlesztését kifejezetten kulcskompetenciának tekinti a fenntarthatóságra és globális felelősségvállalásra nevelés szempontjából, és ezt a tanárképzés egyik legnagyobb, jelenleg csak részben kihasznált erőforrásaként azonosítja. Ezek az eredmények azt támasztják alá, hogy a vizsgált intézményekben léteznek olyan szakmai alapok, jó gyakorlatok és motivációs tényezők, amelyekre építve az FN/GN rendszerszintűbb és koherensebb beágyazása reálisan elképzelhető lenne, különösen intézményi szintű koordináció és hosszabb távú szakpolitikai stabilitás mellett.

3.3. A SZEMÉLYES DIMENZIÓ MEGHATÁROZÓ SZEREPE

Eredményeink szerint a vizsgált tanárképző egyetemeken megjelenő fenntarthatósági tartalmak erősen függnek az oktatók személyes elkötelezettségétől, miközben az intézményi szintű stratégiai keretek gyengék vagy hiányoznak. Az ún. (általunk azonosított) „zöld” és globális fogalmak egyetemi térben való megjelenése sokszor nem elsősorban a formális gyakorlatokon, tematikus heteken vagy hallgatói kezdeményezéseken keresztül történik és ritkán válik stabil, intézményi szinten támogatott oktatási gyakorlattá. Az intézmény fenntarthatósági szemlélete, az azok hátterét adó szabályok lefektetése és betartása meghatározó alapokat ad a fenti célok hatékony elérésében. Ebben az egyetemi környezetben, a működés során fontos szerepet játszik az oktatók szakmai munkája, mely elsősorban az általuk elért kollégák, hallgatók körében mérhető (így a természettudományos tanárképzésben résztvevő hallgatók esetében), az egyéb nem organizált formában fenntarthatósági ismereteket megszerző hallgatók felé kevésbé jut el a környezeti gondolkodás ismerete, szemlélete; természetesen kizárva nincsenek a folyamatból, a hallgatói közösségekben több sikeres bevonódási mintát is tapasztaltunk a kutatás során.

A kutatásunk alapján, az interjús válaszok alapján több, egymással összefüggő intézményi, oktatói és rendszerszintű tényező rajzolódik ki, amelyek együttesen határozzák meg a fenntarthatósági és globális nevelés tanárképzésben betöltött szerepét.

A kutatás során megállapítottuk, hogy a fenntarthatósági szemlélet jelenléte az intézményekben: fragmentált, de épülő struktúrák azonosíthatók. A legtöbb egyetemen nem létezik átfogó, intézményi szintű FN/GN stratégia, de számos alulról jövő kezdeményezés létezik (pl. B-H3-HU: „fenntarthatósági témák kutatása konferenciákon”; A-H1-HU: „projekt alapú tanulás”; (A, D): „kutatócsoportok”, „fenntarthatósági hallgatói kezdeményezések támogatása”). A fenntarthatóság gyakran nem explicit oktatási célként, hanem tantárgyi elemekbe „becsempészve” (B) vagy a hallgatói attitűdformálás által jelenik meg (E). Az interjús válaszok alapján elmondható, hogy a fenntarthatósági és globális nevelési szemlélet intézményi szintű beágyazottsága hiányos.

Az oktatók személyes motivációja, mint kulcsténye ző jelenik meg a válaszok alapján. Az interjúkban visszatérő elem az oktatók személyes elköteleződése, amely gyakran a saját életvitelből, értékekből fakad (pl. E-H1-HU: politikai aktivizmus; B-T2-HU: természet iránti szeretet). A multiplikátor-hatás egyértelműen jelen van: az elhivatott oktatók nemcsak saját kurzusaikban, de egyetemi szinten is hatással vannak a közösségre. Ugyanakkor a motiváció nem kompenzálja hosszú távon a strukturális támogatás hiányait (D-H1-HU).

Az intézményi és oktatói sikerek, illetve az eredményesség a hosszú távú célok elérésében kulcskérdésnek bizonyultak, hiszen ezek a személyes, oktatói térben motivációt adnak a feladatok elvégzésében, a hallgatók és a kollégák felé mutatott pozitív mintákban. Az interjúk alapján a lokális kezdeményezések támogatása (jelenléte) és rejtett tanterv hatása erős. Példaként említhető néhány, az interjúalanyok által megnevezett folyamat, így a projektmódszer alkalmazása (A), a hallgatók attitűdjének formálása (E), vagy a tematikus hetek megvalósítása a hallgatók bevonásával (C). A rejtett tanterv egyfajta alternatív mechanizmusként működik ott, ahol a formális struktúrák hiányoznak. Ugyanakkor ez az informalitás gyakran a fenntarthatósági törekvések tartósságát veszélyezteti.

Több kihívást és kockázatot is azonosítottunk elsősorban a strukturális és rendszerszintű akadályok területén. A leggyakoribb problémák: időhiány (B-H2-HU), alacsony presztízs és erőforrás-hiány (E-H3-HU), gyors oktatáspolitikai változások (D-H2-HU). Ezek megerősítik korábbi megállapításaink (Béres et al. 2024) által azonosított rendszerszintű strukturális akadályokat (pl. „kevésbé támogatják célzott struktúrák a kritikai gondolkodás fejlesztését”).

Az interjúalanyok válasza alapján a választott tantárgyak, közösségépítés, interdiszciplinaritás három hangsúlyos jövőbeni beavatkozási területként azonosítható. A legtöbb interjúalany javasolja a FN/GN választható kurzusokként való megjelenítését, illetve később kötelezővé tételét (B, C, D). Mások közösségi tanulási eseményekben, interdiszciplináris együttműködésben látják a jövőt (A, E).

A válaszok alapján látható, hogy a globális nevelés szemlélete háttérbe szorul. A legtöbb oktató a fenntarthatóság fogalmát ismeri és használja (pl. „fenntartható életmód”, „’zöld’-nevelés”), míg a globális nevelés kifejezetten ritkán és bizonytalanul jelenik meg. Ez alátámasztja a tanulmány azon korábbi állításunkat, hogy a globális nevelés fogalmával kapcsolatos értelmezés fragmentált és bizonytalan.

Ezek a megállapítások összességében azt mutatják, hogy a FN/GN integrációja Magyarországon egyszerre épül személyes elköteleződésre és szigetszerű intézményi gyakorlatokra, miközben továbbra is jelentős rendszerszintű és strukturális akadályok akadályozzák annak stratégiai megerősödését.

4. KONKLÚZIÓK

Az eredmények több ponton illeszkednek a nemzetközi FN/GN szakirodalomhoz. Bourn (2014; 2015) szerint a tanárok változást közvetítő („change agent") szerepe meghatározó, ám ezt csak a stabil intézményi háttér támogatja. A magyar kontextusban e háttér hiányzik, ezért az FN gyakran egyéni innovációként jelenik meg, strukturális beágyazottság nélkül. Az ún. egész intézményes megközelítés (UNESCO, 2020, Varga, 2020, Varga, 2022) rendszere hangsúlyozza, hogy a fenntarthatóság nem csupán tananyag, hanem szervezeti kultúra. A vizsgált intézményekben ez a megközelítés csak részben jelenik meg, elsősorban elszigetelt kezdeményezések szintjén.

A GN háttérbe szorulása különösen figyelemre méltó, hiszen a globális összefüggések megértése elengedhetetlen a fenntarthatósági kompetenciák fejlesztéséhez (Brundiers et al., 2021). A fogalmi bizonytalanság arra utal, hogy a pedagógusképzésben hiányzik a GN elméleti és módszertani kereteinek explicit tanítása. Holott a globális állampolgári nevelés diskurzusában a globális felelősségvállalásra nevelést (GFN) sokszor olyan integratív és fejlődéselvű pedagógiai keretként értelmezik, amely a korábbi nevelési paradigmák (multikulturális nevelés, emberi jogi nevelés, békére nevelés, környezeti nevelés stb.) eredményeit egyesítve azok meghaladására tesz kísérletet, ugyanakkor implicit módon hierarchikus viszonyt is teremt e megközelítések között (Estellés & Fischman, 2020).

Az interjúk tematikus elemzése alapján a fenntarthatóságra nevelés és a globális nevelés jelenléte a tanárképzésben nem kizárólag a formális tantervi szabályozások és deklarált képzési célok mentén ragadható meg, hanem jelentős mértékben az oktatók mindennapi pedagógiai gyakorlatában, értékválasztásaiban és informális döntéseiben is megjelenik. A válaszadók beszámolói arra utalnak, hogy az FN/GN-hez kapcsolódó szemléleti elemek gyakran implicit módon, kurzusokon belüli hangsúlyeltolódások, módszertani választások, példák és reflexív diskurzusok révén épülnek be a képzésbe, ami a rejtett tanterv működésére utal.

Ebben az értelemben a rejtett tanterv kiemelt szerepe kettős (1) egyrészt innovatív terep az FN számára, (2) másrészt instabil, személyfüggő és nehezen fenntartható.

A kutatás eredményei megerősítik, hogy az FN/GN integráció hosszú távú sikeréhez a tanárképzésben szükség van a kritikai pedagógia erősítésére, a részvételiség fejlesztésére és a horizontális tantervi integrációra.

Az egyik legszembeötlőbb eredmény, hogy a hazai tanárképzésben az FN/GN jelentős mértékben az egyéni oktatói elkötelezettségen alapszik, és bár ez jelentős multiplikátor hatással bír, a fenntarthatósági és globális nevelési szemlélet beágyazottsága intézményi szinten jelentősen hiányos. E hiányosság kiküszöbölésével sokat lehetne lendíteni a hazai képzésben az FN/GN integrációján, ami a multiplikátor hatás erősödésével feltehetően sokat lendítene a hazai oktatásban rendszerszemléletű, kritikai gondolkodáson alapuló, jövő orientált tanulás elterjedésében.

Különösen szembetűnő, hogy míg a fenntarthatóság fogalma jól ismert a tanárképzők körében, addig a globális nevelés fogalmával kapcsolatos értelmezésük fragmentált és bizonytalan. Ez nem meglepő, hiszen a fenntarthatóság, mint fogalom régóta jelen van az oktatásban, míg a globális nevelés területei általában inkább csak egy-egy tanárszak képzésében jelennek meg (Balogh, 2021). Újszerű tapasztalat, hogy a válaszadók a kritikai gondolkodás fejlesztését tartják a fenntarthatósági és globális nevelés egyik legfontosabb oktatási céljának, a jelenlegi tanárképzési rendszerben azonban ezt kevésbé támogatják célzott struktúrák.

Az elemzés eredményei arra a következtetésre vezetnek, hogy az oktatói kapcsolati hálók és szakmai együttműködések szerkezete kulcsszerepet játszik a fenntarthatósági és globális nevelési folyamatok működésében, valamint azok hosszú távú továbbvitelében a tanárképzésben. A válaszok alapján e kapcsolatrendszerek jellemzően decentralizáltak, és elsősorban aktív, de informális, személyes szakmai kapcsolatokra épülnek, miközben a formális intézményi együttműködések kisebb súllyal vannak jelen (C–H1–HU). Bár a regionális hálózati együttműködések – például az egyik vizsgált hazai egyetem által kezdeményezett regionális hálózati együttműködések (pl. E1 intézmény által kezdeményezett közös kurzusok) – inkább kivételnek tekinthetők, ezek egyértelműen pozitív gyakorlatként azonosíthatók. Mindezek alapján indokoltnak látszik a további kutatások során az oktatói kapcsolati hálók és együttműködések rendszerének célzott, hálózatelemzésen alapuló vizsgálata, amely hozzájárulhat a fenntarthatósági folyamatok intézményesülési mechanizmusainak mélyebb megértéséhez.

4.1. MEGÁLLAPÍTÁSAINK STRUKTURÁLÁSA

Kutatási eredményeink alapján három szintű beavatkozás szükséges: (1) Az ún. (hazai) oktatási rendszer szintjén, ahol az átfogó struktúrák, szabályozók pontosítására, fejlesztésére van szükség, mely minden egyetemre vonatkoztatható. (2) Az intézmények szintjén, ahol a helyi szabályozók és a helyi közösségek, az egyedi intézményi kultúra fenntarthatósági törekvéseinek erősítését kell szolgálniuk a változtatásoknak. (3) Az oktató és hallgatói szinten pedig a közvetlen kapcsolatokban, az oktató-hallgatói személyes és szakmai viszonyok szintjén azonosítottunk olyan pozitív folyamatokat, melyek erősítése, szakmai támogatása növelheti a globális, rendszerszintű gondolkodás erősítését, a fenntarthatósági törekvések számának növelését, a fenntarthatósági ismeretek és kompetenciák pedagógusképzési tananyagába való erősebb integrálását, valamint a közösségi háttérfolyamatok, programok számának növekedését, amitől pozitív hatást várhatunk a jövőben.

4.1.1. RENDSZERSZINT

A kutatási eredmények alapján elsődleges beavatkozási szintként az oktatáspolitikai és szabályozási keretek szintje azonosítható, ahol szükség van a tanárképzést meghatározó jogszabályi, tantervi és minőségbiztosítási struktúrák koherensebb összehangolására.
A válaszok alapján kiemelhető, hogy egységes elvárásként jelentkezik a fenntarthatóság és globális nevelés tartalmi integrációja a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben horizontális elvként, valamint a stabil finanszírozás és szakpolitikai támogatás a fenntarthatósági és globális nevelési kompetenciák fejlesztéséhez. E szinten különösen indokolt a vonatkozó elvárások egyértelműbb megfogalmazása és következetesebb érvényesítése a képzési és kimeneti követelményekben, annak érdekében, hogy az FN/GN ne csupán ajánlásként vagy opcionális tartalomként, hanem rendszerszinten alkalmazott elemeként jelenjen meg a pedagógusképzésben. A jelenlegi gyakorlat – az interjúk tanúsága szerint – nem biztosít elegendő strukturális ösztönzőt az intézmények számára az FN/GN horizontális beágyazására, ami hozzájárul a személyfüggő megoldások fennmaradásához. A rendszerszintű pontosítás így nem új tartalmak egyszerű hozzáadását jelenti, hanem olyan stabil, kiszámítható szabályozási és finanszírozási környezet kialakítását, amely hosszú távon támogatja az innovatív, fenntarthatósági szemléletű pedagógusképzési gyakorlatok intézményesülését.

4.1.2. INTÉZMÉNYI SZINT, INTÉZMÉNYI, SZERVEZETI TÉR

A kutatásunk alapján, az interjús válaszok alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy az intézményi és szervezeti keretek jelentős mértékben meghatározzák a fenntarthatóságra nevelés tanárképzésbe való beágyazottságát.

1. Szakmai széttagoltság és integráció hiánya: A fenntarthatósági témák és tartalmak nem minden tudományterületen jelennek meg, ami megnehezíti az interdiszciplináris megközelítések alkalmazását. A személyes motiváció kulcsfontosságú a fenntarthatóság tanárképzési programokba való integrálására irányuló rendszerszintű megközelítés hiánya miatt. Ahogyan az egyik összegző megfogalmazás kiemeli: „A fenntarthatóság integrálása a felsőoktatásba számos kihívással jár, beleértve a tudományterületek közötti széttagoltságot és az interdiszciplináris megközelítések hiányát.”

2. Pedagógiai módszerek és tantervi struktúrák hiányosságai: Sok oktatási intézményben hiányoznak a megfelelő pedagógiai módszerek és tantervi struktúrák, amelyek elősegítenék a fenntarthatósági ismeretek hatékony átadását, valamint az ehhez kapcsolódó kompetenciafejlesztést.
A rendszerszintű integráció fő akadályai az interjúk alapján: a) egymással versengő prioritások, b) túlterheltség érzése, c) a status quóhoz való ragaszkodás.

A fenntarthatóságra nevelés és a fenntarthatóság oktatása/tanulása emiatt sokszor esetleges, és – amint az egyik intézményi reflexió fogalmaz – „a fenntarthatósági oktatásban alkalmazott pedagógiai stratégiák gyakran nem vezetnek konkrét tanulási eredményekhez, mivel hiányzik a megfelelő tantervi struktúra és módszertan."

3. Oktatók „felkészültségének" hiánya: A fenntarthatósági nevelés intézményi szintű elterjedését tovább nehezíti, hogy sok oktató nem rendelkezik a szükséges ismeretekkel és készségekkel a fenntarthatóság hatékony oktatásához. Több válaszadó szerint ez strukturális probléma, amely erősen befolyásolja a tanítási gyakorlatokat. Így fogalmaz az egyik interjúalany: „az oktatók gyakran nincsenek felkészítve a fenntarthatósági témák oktatására, ami akadályozza a hatékony tanulási folyamatokat." Ugyanakkor a hallgatók felől érkező kezdeményezésekre az oktatók jellemzően nincsenek felkészülve, sem pedagógiai, sem intézményi támogatási szempontból.

4. Hallgatói elköteleződés és részvétel hiánya: Az intézményi feltételek mellett a hallgatók attitűdjei is komoly kihívást jelentenek. A hallgatók gyakran nem érzik magukat bevonva a fenntarthatósági kezdeményezésekbe, ami csökkenti az elköteleződésüket és aktív részvételüket. A kutatásban többen megfogalmazták, hogy a hallgatók részvétele a fenntarthatósági kezdeményezésekben gyakran korlátozott, ami csökkenti az oktatás hatékonyságát (D-T1-HU, E-T1-HU). Több interjúalany említi, hogy a hallgatók nyitottak, érzékenyek, közelebb áll hozzájuk a fenntarthatóság, mint az idősebb generációk számára. Továbbá a hallgatói kezdeményezéseik fontos szerepet játszik a folyamatok működésében, ahogy az egyik alany fogalmaz "...a hallgatóktól sokkal több ilyen ötlet érkezik, esetenként reális, esetenként irreális…" (...) "...a hallgatók részéről időről időre megjelenik az igény különböző forrásokra és eszközökre, ugyanakkor sok esetben hiányzik a valós tapasztalat, és egy-egy új ötlet megvalósítása hallgatói kezdeményezésre jelentős kockázattal járna. Ennek ellenére a meglévő tudásokra építve – akár a gépész, műszaki, agrár, vizuális kultúra, dizájn vagy más szakos hallgatók együttműködésével – össze lehetne rakni működő megoldásokat. Ezekből olyan kritikus, szinte „szárnyaló" műhelyek vagy klubok alakulhatnának ki, amelyek hasznosak, megbízhatóak, és az olcsó, fenntartható irányba tett kis lépések révén valódi előrelépést jelentenének" (D-H2-HU).

A fenti tényezők együttesen olyan intézményi környezetet eredményeznek, amelyben a fenntarthatósági nevelés jelenléte elsősorban egyéni oktatói döntésekhez kötődik, és kevésbé a szervezeti kultúrához vagy a tanárképzés strukturált, stratégiai elemeihez.

4.1.3. OKTATÓI ÉS HALLGATÓI SZINT. KÉPZÉSI KIHÍVÁSOK AZ OKTATÓI SZEMÉLYES TÉRBEN

A kutatásunk alapján, az interjús válaszok alapján azt tapasztaltuk, hogy a fenntarthatóságra és globális nevelésre irányuló képzési gyakorlatot Magyarországon erősen meghatározzák az oktatók egyéni motivációi és az ezekhez kapcsolódó személyes erőforrások. Az interjúk alapján megállapítottuk, hogy a hazai rendszert az egyéni elkötelezettségtől való túlzott függés jellemzi, mivel „a FN/GN integrációja sokszor egy-egy lelkes oktató személyes motivációján múlik, intézményes szinten nem kellően támogatott" (A-H1-HU) emelte ki az egyik interjúalany. Ez a személyfüggő működés sérülékennyé teszi az FN/GN hosszú távú jelenlétét, és akadályozza az innovatív pedagógiai gyakorlatok stabil beépülését.

Az oktatói motivációs dimenziók elemzése alapján megállapítottuk, hogy a fenntarthatóságra és globális nevelésre irányuló gyakorlatok működésének elsődleges hajtóerejét az oktatók belső szakmai elköteleződése, értékalapú motivációja és személyes felelősségérzete jelenti. Az interjúk tanúsága szerint többen úgy látják, hogy „ez alapvetően belső ügy, aki ezt fontosnak tartja, az beépíti a saját óráiba, aki nem, annál egyszerűen nem jelenik meg" (A-H3-HU), ami jól jelzi az intézményes keretek korlátozott szabályozó erejét. Ugyanakkor az egyéni motivációk gyakran túlterheléssel és kiégéssel párosulnak, mivel „ez plusz munka, plusz energia, ami nincs igazán elismerve vagy honorálva intézményi szinten" (F-H1-HU). Mindezek alapján az oktatói motiváció kettős szerepben jelenik meg: egyrészt nélkülözhetetlen erőforrása az FN/GN innovatív megjelenésének, másrészt a túlzott személyfüggőség miatt strukturális kockázati tényezővé válik, ami hosszú távon csak intézményes támogatással és rendszerszintű beágyazással válhat fenntarthatóvá.

A válaszokból kirajzolódott a képzési tartalom széttöredezettsége is, bár a fenntarthatósági kompetenciák bekerültek a tanárképzési kimeneti követelményekbe (pl. e-portfóliókba 2021-től), ezek nem jelennek meg egységes, horizontális képzési elvként (A-H1-HU, F-H1-HU). Ennek következtében a fenntarthatóság és a globális tartalmak, reflexiók inkább elszigetelt kurzusokban vagy informális aktivitásokban jelennek meg, mintsem átfogó nevelési keretként.

Az interjúkból kirajzolódó másik meghatározó problémakörként azonosítottuk a hallgatói motiváció hiányát, mint az egyik interjúalany megfogalmazta, „az FN/GN témák iránti érdeklődés sokszor alacsony a hallgatók körében, a tanulási környezet nem ösztönző" (D-H2-HU). A fenntarthatósági témák így kevésbé hatnak identitásformáló erővel, és kevésbé képesek hosszú távú elköteleződést kialakítani.

Ezzel párhuzamosan egy szűk, de elkötelezett hallgatói kör azonosítható, amely intézményi támogatás hiányában, elsősorban egyéni motivációra építve, elszigetelt tanulási utak mentén kapcsolódik a fenntarthatóság és globális nevelés kérdésköreihez, jellemzően szakdolgozati vagy tudományos diákköri munka révén kapcsolódva az FN/GN témákhoz.

A strukturális tényezők közül gyakran említették a tantervi túlzsúfoltságot: „A már meglévő, túlterhelt tantervek nem engednek teret új, opcionális moduloknak, így a FN/GN csak szabadon választható kurzusként jelenik meg" (D-H2-HU). Ez a beágyazottság erősen korlátozza a téma elérhetőségét és a tanárjelöltek széles körű bevonását.

Végül hangsúlyos elemként jelent meg a finanszírozási és presztízsproblémák kérdésköre. Az interjúk szerint a tanárképzés alacsony társadalmi megbecsültsége, a tanári pálya vonzerejének hiánya, és az ennek következtében fellépő csökkenő hallgatói létszám akadályozza a FN/GN témák szélesebb körű elterjedését (A-H1-HU, D-H2-HU, E-H1-HU). Ezek a tényezők nemcsak a fenntarthatósági nevelés beépülését nehezítik, hanem a tanárképzés egészének hosszú távú stabilitását is gyengítik.

4.2. ZÁRÓ GONDOLATOK

Kutatásunk jelentőségét növeli, hogy egy nemzetközi a visegrádi országokban zajló vizsgálat (Saád et al., 2024) részeként valósul meg, ezáltal kelet-közép-európai összehasonlító perspektívát is kínál és a közös posztszocialista átalakulási tapasztalatokra és intézményi fejlődési pályákra építve hozzájárul a fenntarthatósági és globális nevelési stratégiák regionálisan érzékeny értelmezéséhez és fejlesztéséhez.

Az eredményeink rámutatnak arra, hogy a fenntarthatóságra és globális felelősségvállalásra nevelés tanárképzési integrációjához elengedhetetlen a tanárképzők tudatos szakmai támogatása, a tantervi reformok, valamint az intézményi szintű fenntarthatósági stratégiák megerősítése.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balogh R., Tóth Cs., Nguyen Luu L.A., Varga A., Huszár Zs. & Mónus, F. (2022). Globális nevelés a magyar pedagógusképzésben In Kattein-Pornói, R., Mrázik, J. & Pogátsnik, M. (Eds.), Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején, 138–151.
- Balogh R., Tóth Cs., Varga A.; Huszár Zs., Mónus F., Nguyen Luu L.A. (2021): Globális felelősségvállalásra nevelés a magyar pedagógusképzésben. Kutatási beszámoló. HAND Szövetség, 9–24.
- Béres T, Rankovová K, Saád J (2024): Motivational factors and good practicies in sustainability education in teacher training in Visegrad-countries, ONK, Absztraktfüzet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományok Intézete, 104–105.
- Blanco N, Portela, J B, Pertierra L. R., Lozano, R. (2017) Towards the integration of sustainability in Higher Education Institutions: A review of drivers of and barriers to organisational change and their comparison against those found of companies, Journal of Cleaner Production, Volume 166, 563-578.
- Bourn D. (2015). Teachers as agents of social change. International Journal of Development Education and Global Learning, 7(3), 63–77.
- Bourn, D. (2014). The Theory and Practice of Global Learning, Development Education Research Centre, 16–32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. Qualitative Psychology, 9(1), 3–26.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., ... & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. Sustainability Science, 16, 13–29.
- Estelles, M. & Fischman, G. (2020). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. Journal of Teacher Education. 1–14.
- Ferguson-Patrick, K., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: World and classroom views. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20(4), 470–482.
- Galambos R. – Láng Zs. (2010): Globális Nevelés. A globális nevelés helyzete és lehetőségei Magyarországon. Anthropolis Egyesület, Budapest. https://globnev.hu/tudastar (Letöltve: 2021.11.26.), 1–14.
- GENE (Global Education Network Europe). (2022). European declaration on global education to 2050: The Dublin Declaration. 2–3.

- Giroux, H. A., és Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. Theory és Research in Social Education, 7(1), 21–42.
- Hain F, Nguyen L L A (2012): A globális nevelés szemlélete és tematikája a pedagógusképzésben: Kutatási beszámoló, Budapest, Anthropolis Egyesület http://globnev.hu/tudastar/ (letöltve: 2025.12.16.) 8–20.
- Jackson, P. (1968) Life in classroom., v2005vform: http://www.kdpoorg/images/Jackson.jprg, (letöltve: 2025.11.15.)
- KKM (2016): Koncepció a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.
- McEvoy, C. (2016). Historical efforts to implement the UNESCO 1974 recommendation on education in light of 3 SDGs targets. UNESCO. https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/247275E.pdf., 1–50.
- Mónus, F. (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép és felsőoktatásban [Trends, opportunities, and practices of sustainability education in secondary and higher education]. Debrecen, Oktatáskutatók könyvtára 9.
- Németh Sz. (2019): Globális nevelés. A válaszadó magyar pedagógusok szemével, Anthropolis Egyesület, Budapest. https://globnev.hu/tudastar (Letöltve: 2021.11.26.)
- Saád J, Huszár Zs, Béres T, Mónus F (2025): Fenntarthatóságra nevelés és globális nevelés a hazai tanárképzésben - egy kvalitatív kutatás eredményei Kutatási beszámoló, HAND Szövetség
- Saperstein, E. (2020). Global citizenship education starts with teacher training and professional development. Journal of Global Education and Research, 4(2), 125–139.
- Stéger Csilla (2023). Tanárképzés az adatok tükrében, Magyar tudomány184., 2. 192–201.
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. ESD for 2030. UNESCO https://unesdoc. unesco.org/ark:/48223/pf0000374802
- Varga A (2022): Iskolák a fenntartható jövőért, L Harmattan Könyvkiadó Kft.
- Varga, A. (2020). A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése [Theoretical foundations and whole-institution approach to sustainability education]. Habilitációs dolgozat - Tanulmánykötet, 212 p. ELTE PPK. Doctoral School of Education.

- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2016). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6(2), 203–218.
- Yemini, M. – Tibbitts, F. - Goren, H. (2019): Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. In: Teaching and Teacher Education, 2019, 77. 77–89.

ABSTRACT

THE ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES OF DOMESTIC TEACHER TRAINING IN THE FIELDS OF EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP

Education for sustainability (ES) and global education (GE) play a key role in 21st-century teacher training, in line with the objectives of the UN's Agenda 2030. The aim of our research is to examine the integration of ES/GE in Hungarian teacher training, with a particular focus on teacher motivation, institutional conditions, and systemic challenges. The study was based on semi-structured interviews with twenty-five teachers from six Hungarian teacher training institutions and a leading figure in the field of teacher training, as well as on an analysis of teacher training documents. Our findings show that the integration of sustainability and global education content depends primarily on the personal commitment of teachers, while institutional embeddedness is lacking, especially with regard to global education. Furthermore, the conceptual interpretations of sustainability and global education are neither clear nor consensual; rather, they are dynamically evolving frameworks that hinder systemic embedding but at the same time open up space for different pedagogical approaches. The hidden curriculum can be defined as an important background factor, but at the same time, formal curriculum structures in the university space do little to support the development of competencies that are important for sustainability and other global responsibilities. The study makes recommendations for promoting systemic and institutional developments.

Keywords: Education for Sustainable Development, Global Education, teacher education, motivation, qualitative research

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2619

Network:Environmental Education and Sustainability Research

Béres Tamás, PhD hallgató
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program
beres.tamas@nye.hu

Saád Judit, projektmenedzser
Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK, Neveléstudományi Intézet
saad.judit@ppk.elte.hu

Huszár Zsuzsanna, PhD.
Pécsi Tudományegyetem BTK
huszar.zsuzsanna@pte.hu

Mónus Ferenc, PhD. habil. egyetemi docens
Debreceni Egyetem, BTK, Pszichológia Intézet
monusf@science.unideb.hu

Dorner Helga – Káplár-Kodácsy Kinga – Kovácsné Biczó Klaudia – Antesberger Klára

A KUTATÓK MENTORÁLÁSÁNAK HELYE ÉS SZEREPE MAGYARORSZÁGON

ABSZTRAKT

A tanulmány a kutatói mentorálás helyét és szerepét vizsgálja a magyar felsőoktatásban, különös tekintettel a doktori és posztdoktori utánpótlás-nevelés kihívásaira. Bemutatja, hogy a hazai gyakorlatban a mentorálás jellemzően informális, a témavezetés fogalmába ágyazott, és nélkülözi a strukturált, bizonyítékokon alapuló mentorképzést. A nemzetközi szakirodalom és empirikus tapasztalatok alapján a kutatói mentorálást komplex, pedagógiai, kapcsolati és identitásformáló folyamatként értelmezi. A tanulmány középpontjában a CIMER-modell magyarországi adaptációja áll, amely kompetenciaalapú és reflektív keretet kínál a mentori gyakorlat fejlesztésére. Az ELTE PPK-n megvalósított pilot tréning tapasztalatai rámutatnak a strukturált mentorképzés hazai relevanciájára és szemléletformáló hatására. A szerzők amellett érvelnek, hogy a kutatói mentorálás professzionalizálása intézményi szinten is hozzájárulhat a tudományos utánpótlás minőségének és fenntarthatóságának erősítéséhez.

Kulcsszavak: kutatói mentorálás; CIMER-modell; mentorképzés
Szakosztály: HERA Felsőoktatás-kutató szakosztály

1. BEVEZETÉS

A kutatói utánpótlás biztosítása és a felsőoktatás minőségének fenntartása Magyarországon egyre sürgetőbb kérdéssé válik. A doktori képzés, a pályakezdő oktatók támogatása, valamint az akadémiai életbe való beilleszkedés folyamata mind olyan területek, ahol a kutatói tevékenység mentorálása kiemelt szerepet játszik. Ennek ellenére a hazai akadémiai gyakorlatban a mentorálás gyakran esetleges, tapasztalati alapon szerveződik, és ritkán támaszkodik tudatos, empirikus bizonyítékokra épülő szakmai felkészítésre. A magyar felsőoktatásban jelenleg hiányzik egy olyan egységes és intézményesített kutatói mentorképzési rendszer, amely támogatná a kutatókat abban, hogy feladatukat hatékonyan, reflektíven és a mentoráltak, azaz a kutatók következő generációinak szükségleteihez hangolva lássák el.

Az Egyesült Államokban már a 2000-es évek elejétől világossá vált, hogy a doktori hallgatók és a posztdoktorok szakmai fejlődése szempontjából a kutatói tevékenységek mentorálása nem működik magától értetődően hatékonyan. Handelsman és munkatársai 2005-ben felismerték, hogy a kutatói közösségekben zajló együttműködés és támogatás gyakran strukturálatlan, és az oktatók, posztdoktorok, valamint doktoranduszok túlnyomó többsége nem részesül formális felkészítésben a mentori szerepre. E felismerés vezetett az empirikus bizonyítékokra épülő, strukturált mentorképzési modell, az *Entering Mentoring* kidolgozásához, amely a mentori munka tudatos fejlesztését célozta meg.

Magyarországon a mentorálás hagyományosan a *témavezetés* fogalmához kapcsolódik, amely nagyrészt a kutatás szakmai irányítására koncentrál. Ugyanakkor a nemzetközi szakirodalom és empíria rávilágítanak arra, hogy a hatékony kutatói mentorálás sokkal több ennél: egyszerre pedagógiai, kapcsolati és identitásformáló folyamat. A mentorálás három alappillére – a tudásátadás, a társas tőke megosztása és a pszichoszociális támogatás – elengedhetetlen ahhoz, hogy a mentoráltak be tudjanak illeszkedni az akadémiai kultúrába, növeljék produktivitásukat és önbizalmukat, valamint sikeresen navigáljanak saját kutatói pályájukon (Bozeman, & Feeney, 2007).

Mindeközben a mentorok számára is jelentős hozzáadott értéket hordoz a minőségi kutatói mentorálás: szakmai megújulást, új perspektívákat és hatékonyabb kapcsolatépítést eredményez. A hazai empíria is azt mutatja, hogy a mentorálás nem csupán szakmai feladat, hanem erőteljes identitásformáló tér, amelyben a mentorok újradefiniálják saját szerepüket, értékeiket és kapcsolataikat az akadémiai közösségen belül (Káplár-Kodácsy et al, 2025).

Ezekkel a felismerésekkel összhangban a CIMER-modell – a *Center for the Improvement of Mentored Experiences in Research* által kidolgozott, bizonyítékokon alapuló szerkezet – magyarországi adaptációja jelentős mérföldkő. A modell reflektív, kompetenciaalapú és tapasztalati tanulási módszereken nyugvó megközelítése olyan eszköztárat kínál, amely alkalmas arra, hogy strukturált keretet adjon a hazai kutatói mentorálási gyakorlatok fejlesztésének. Az adaptáció célja, hogy megalapozza a magyar kutatók mentorálásának elméleti és gyakorlati struktúráját, egyúttal elősegítse a hazai mentorálási kultúra professzionalizálását.

E tanulmány célja, hogy reflektáljon a kutatók mentorálásának helyére és szerepére Magyarországon, bemutatva a nemzetközi tapasztalatokat, a hazai gyakorlat sajátosságait, valamint a strukturált mentorálási programok – különösen a CIMER és az *Entering Mentoring* – adaptációjának jelentőségét a magyar tudományos utánpótlás és akadémiai kultúra erősítésében.

2. A KUTATÓI MENTORÁLÁS FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE

A magyar felsőoktatási gyakorlatban a kutatók támogatása hagyományosan a *témavezetés* fogalmához kötődik, amely elsődlegesen a doktori képzés szakmai irányítását jelöli. A témavezetés leginkább a kutatási projekt tartalmi felügyeletére, a hallgató előrehaladásának ellenőrzésére és a formális tanulmányi követelmények teljesítésének biztosítására vonatkozik. Bár a témavezetés magában hordozza a tudásátadás és az iránymutatás klasszikus elemeit, keretrendszere jellemzően kevéssé tér ki a kapcsolati, pszichoszociális vagy identitásformáló dimenziókra, így sok tekintetben technikai és adminisztratív fókuszú marad. Ezzel összefüggésben a mentorálás fogalma Magyarországon – amint azt az *Entering Mentoring* magyar adaptációjához készült előszó hangsúlyozza (Dorner, & Káplár-Kodácsy, 2025) – máig nem teljesen tisztázott, és gyakran összemosódik más szerepkörökkel, például az oktatással, coachinggal vagy vezetői támogatással.

A fogalmi bizonytalanság ugyanakkor nem kizárólag magyar sajátosság: a nemzetközi kontextus is jelentős különbségeket mutat abban, hogy hogyan nevezik és értelmezik a doktoranduszok szakmai támogatását végző személyt. A német *Doktorvater* (illetve *Doktormutter*) például a témavezetőt szinte „szülői" metaforával ruházza fel, hangsúlyozva a személyes gondoskodás és a hosszú távú lojalitás jelentőségét. A francia *directeur de thèse* ezzel szemben sokkal formálisabb, intézményi irányító szerepet jelöl, míg a svéd *handledare* vagy a norvég *veileder* kifejezések inkább az útmutató, facilitáló funkciót emelik ki. Ezek a terminológiai eltérések jól mutatják, hogy a kutatói támogatás fogalma kulturálisan beágyazott és az egyes rendszerekben más-más súlyok helyeződnek a szakmai, kapcsolati vagy személyiségfejlesztő dimenziókra.

Az angolszász felsőoktatási kontextusban használt *supervisor* fogalma részben megfeleltethető a magyar témavezetésnek, ugyanakkor a *supervision* jóval szélesebb pedagógiai és támogató funkciókat is magában foglal. A *supervisor* feladata nemcsak a kutatás szakmai felügyelete, hanem a hallgató akadémiai szocializációjának támogatása, a rendszeres reflexív párbeszéd fenntartása és a hallgatói fejlődés elősegítése különböző karrierfázisokban. Bár a *supervision* továbbra is magán viseli a hierarchikus viszony jegyeit, pedagógiai hangsúlya közelebb áll az élményszerű, fejlődésorientált támogatáshoz, mint a magyar témavezetés hagyományos értelmezése.

Ezzel szemben az amerikai eredetű *research mentoring* fogalma a mentorálást a kutatói tanulás, a szakmai identitásfejlődés és a kapcsolati támogatás komplex rendszerébe ágyazza. A kutatási mentorálás három klasszikus pillére – a tudásátadás, a társas tőke megosztása és a pszichoszociális támogatás – mind a mentorált szakmai előrehaladását, mind pedig a mentor és mentorált közötti kapcsolati dinamika tudatos alakítását hangsúlyozza (Bozeman, & Feeney, 2007).

A mentorálás ebben az értelmezésben nem csupán szakmai irányítás, hanem olyan reflektív és kétirányú tanulási folyamat, amelyben a mentor facilitátorként, támogató társként és a szakmai közösség kapuőreként jelenik meg. A *research mentoring* tevékenységét a nemzetközi képzési programok – így a CIMER által kidolgozott modell – strukturált eszköztára is támogatja, amely a tapasztalati tanulás, a reflexió és az önismeret fejlesztésére épül (Pfund et al., 2015). A különböző nyelvekben és felsőoktatási rendszerekben használt megnevezések – a német *Doktorvater*, a francia *directeur de thèse*, a holland *promotor*, a skandináv *handledare* vagy a portugál *orientador* – mind arra világítanak rá, hogy a doktorandusz szakmai támogatása eltérő kulturális jelentéstartalmakkal és intézményi elvárásokkal bír. Ez a sokszínűség rámutat arra, hogy a magyar gyakorlatban is érdemes különválasztani a témavezetés formális, szakmai irányító szerepét a mentoring kapcsolati és identitásformáló dimenzióitól, és a nemzetközi példákhoz hasonlóan tudatosabb, reflektívebb keretet kialakítani a kutatói utánpótlás támogatására. A strukturált mentorképzési programok hatásvizsgálatai, megerősítik, hogy a mentorálás identitásformáló térként való értelmezése jelentős átalakulást eredményez a mentorok gyakorlatában és önképében, amely túlmutat a témavezetés hagyományos keretein (Behar-Horenstein et al., 2019; Brace et al., 2018; Maxwell et al., 2024). Mindezek alapján a research mentoring fogalmának beemelése a hazai diskurzusba nem csupán fogalmi tisztázást jelent, hanem hozzájárulhat a magyar kutatói utánpótlást támogató rendszerek megújításához és professzionalizálásához is.

2.1. A MENTORÁLÁS SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN

A mentorálás rugalmas tanulási forma, mert képes a résztvevők egyéni szükségleteihez igazodni, ütemét és fókuszát a mentorált fejlődési tempójához, aktuális szakmai kihívásaihoz és tanulási preferenciáihoz hangolva (Johnson, & Ridley, 2018; Kram, 1985). A személyre szabott interakciók révén gyorsabban azonosíthatók a hiányzó kompetenciák, azonnali és helyzetre szabott visszajelzés adható, illetve olyan tanulási környezet jön létre, amely közvetlenül a mindennapi szakmai gyakorlatba ágyazódik – mindezek a tényezők a mentorálást különösen hatékony tanulássá teszik (Lunsford et al., 2017).

A mentorálási kapcsolat minőségét Bozeman és Feeney (2007) szerint három fontos tényező befolyásolja: a tudásátadás, a társas tőke és a pszichoszociális támogatás. A tudásátadás nem csupán információk továbbítását jelenti, hanem a tapasztalati tudás, a szakmai normák és a hallgatólagos ismeretek megosztását is, amely a szakmai fejlődés egyik legerősebb motorja. A társas tőke azt a kapcsolati hálót és erőforráskészletet jelenti, amelyhez a mentorált a mentora révén hozzáfér: ez növeli a láthatóságát, támogatja karrierépítését és elősegíti szervezeti integrációját. A pszichoszociális támogatás pedig

olyan érzelmi és motivációs biztonságot ad, amely megerősíti a szakmai identitást, és hozzájárul a hosszú távú kitartáshoz és önbizalomhoz (cf. Kram, 1985). E három pillér együtt olyan komplex fejlődési közeget teremt, amelyben – ahogy Fox et al. (2010) is kiemelik – a mentorált bevonódása, produktivitása, önbizalma és tudományos szocializációja erősödik, miközben a mentor szakmai megújulást, új perspektívákat és kapcsolati tőkét nyer (Káplár-Kodácsy, & Dorner, 2022).
A szakirodalom továbbá hangsúlyozza, hogy a kölcsönösen hatékony mentor–mentorált kapcsolat képes rugalmasan reagálni a felsőoktatás gyorsan változó elvárásaira és a hallgatók heterogén tanulási útjaira, így olyan tanulási formát kínál, amely jól illeszkedhet a modern akadémiai környezet komplexitásához (Crisp, & Cruz, 2009; Dolan, & Johnson, 2010). Ez a rugalmasság különösen kritikus a doktori és posztdoktori szintű támogatásban, ahol a kutatási irányok, a pályakezdési kihívások és a szakmai identitásformálódás intenzív és egyénre szabott figyelmet igényelnek (van der Weijden et al., 2015).

2.2. A KUTATÓK MENTORÁLÁSA MINT KOMPLEX TEVÉKENYSÉG

A kutatók mentorálása a felsőoktatási mentorálás egyik legösszetettebb formája, amely a doktori és posztdoktori életutakban sajátos tartalmakkal és szerepelvárásokkal bír (Fleming et al., 2015). Miközben a doktori képzésben a hallgatók kutatói szocializációja még elsősorban a tudományos közösség normáinak, módszertani gyakorlatainak és etikai elvárásainak elsajátítására irányul, addig a posztdoktori mentorálás már egy érettebb kutatói identitás, a független kutatói lét és a karrierépítés finomhangolását támogatja (Byars-Winston et al., 2015). A két szint közötti különbség nem csupán a diszciplináris elvárások komplexitásából fakad, hanem abból is, hogy a posztdoktorok rendszerint több kutatásban, szervezetben és hálózatban mozognak, mentori igényeik ezért diverzebbek és erősen kontextusfüggők (Denard Thomas et al., 2015; Feldon et al. 2019). A doktoranduszok esetében a mentorálás gyakran intenzívebb iránymutatást és struktúrát igényel, míg a posztdoktori mentorálás sokkal inkább partneri, hálózatos és karriertámogató jellegű (Blaney et al., 2020; Lunsford, 2012).
A kutatói mentorálás tehát komplex szakmai tevékenység, amely egyszerre foglalja magában a tudásátadást, a kapcsolati érzékenységet és az identitásfejlődés támogatását. Addy és munkatársai (2023) kiemelik, hogy a hatékony kutatói mentorok nemcsak szakmailag kompetensek, hanem reflektívek is arra, hogyan hatnak mentoráltjaik szakmai önképére és hosszú távú pályacéljaira. Byars-Winston et al. (2015) empirikus vizsgálatai szerint a kutatói mentorálás minőségét jelentősen befolyásolja, hogy a mentor mennyiben képes integrálni a szakmai és a pszichoszociális támogatást, különösen a tudományos identitás formálódásának érzékeny időszakaiban.

Fleming et al. (2015) eredményei továbbá arra mutatnak rá, hogy a kutatói pályán a mentori kompetenciák tanulhatók és fejleszthetők, és a strukturált mentorképzések javítják a mentoráltak elégedettségét, teljesítményét és karrierútjuk stabilitását.
E sajátos követelményrendszerből adódik, hogy a kutatót támogató mentor szerepköre nem redukálható pusztán szakértői jelenlétre: a mentor facilitátor, aki a tanulási folyamatot, a szakmai döntéseket és a kutatói identitás kialakulását is támogatja. Káplár-Kodácsy, Fillingim és Dorner (2025) szerint a kutatói mentor tevékenysége a tanár és a kutató interszekciójában helyezkedik el, mivel egyszerre kell didaktikai érzékenységet, szakmai hitelességet és kapcsolati tájékozottságot mozgósítania. A doktori és posztdoktori szintű kutatói mentorálás így olyan többszintű, adaptív és reflexív folyamat, amely a tudományos utánpótlás-nevelés kulcsfontosságú terepeként működik.

2.3. A MAGYAR KUTATÓI UTÁNPÓTLÁS-NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI

A magyarországi doktori képzés és tudományos utánpótlás-nevelés rendszere az elmúlt évtizedekben jelentős átalakulásokon ment keresztül, különösen a 2016-os struktúraváltás nyomán (Michalkó et al., 2021). Bár a reformok a nemzetközi versenyképesség erősítését, az időkényszer bevezetését (intenzifikálás), és a szelekció erősítését tűzték ki célul, a rendszer hatékonyságát és minőségét a nemzetközi élvonaltól való lemaradás, a területi elaprózottság, valamint a témavezetői/mentori támogatás egyenetlenségei továbbra is beárnyékolják (Bőgel, & Mátyás, 2022; Pusztai et al., 2022).
A magyarországi doktori képzési rendszerben tapasztalható kihívások hátterében több, egymással összefüggő tényező áll Bőgel és Mátyás (2022) szerint; ezek együttesen befolyásolják a rendszer hatékonyságát és nemzetközi versenyképességét. A legfőbb problémák a képzés tudományos minőségének korlátaira, a szervezeti struktúra gyengeségeire és a témavezetés (mentorálás) minőségének ingadozására vezethetők vissza.
A képzés tudományos lehetőségeinek korlátozottsága abban nyilvánul meg, hogy számos kutatási téma és projekt kevésbé tekinthető aktuálisnak a nemzetközi kontextusban (Bőgel, & Mátyás, 2022), ami indirekt módon befolyásolja a doktoranduszok nemzetközi publikációs sikerességét. Ezzel szoros összefüggésben áll a doktori képzés szervezeti elaprózottsága. Bőgel és Mátyás (2022) és Lengyel (2025) is kiemelik, hogy a rendszer szakmai, szervezeti és területi szempontból egyaránt elaprózott, ami gyengíti az egyetemi koncentrációt és megakadályozza az erőforrások (humán és infrastrukturális) hatékony felhasználását. A túl sok, kis létszámú doktori iskola nem képes biztosítani azt a kritikus tömeget, amely feltétlenül szükséges a nemzetközileg elismert kutatási környezet megteremtéséhez.

Emiatt a hazai doktori képzés nem elég színvonalas és vonzó nemzetközi téren (Bőgel, & Mátyás, 2022), ami tovább nehezíti a nemzetközi tehetségek bevonzását.
A leginkább direkt módon kezelhető hiányosság, amelyre Pusztai (2009) hívja fel a figyelmet, a témavezetői/mentori támogatás minőségének egyenetlensége. A sikeres doktori képzés egyik legfontosabb prediktora – ahogy azt a nemzetközi gyakorlat is igazolja – a támogató és strukturált témavezetői/mentori kapcsolat (Sverdlik et al., 2018). A témavezetés hatékonysága nagymértékben az egyéni témavezető hozzáállásától, szakmai kultúrájától és tapasztalatától függ, ami komoly minőségi különbségeket okoz a képzés eredményességében. A pedagógiai és mentori kompetenciák fejlesztésének hiánya miatt a témavezetők nem minden esetben képesek biztosítani azt a strukturált, reflektív és kompetencia-alapú támogatást, amely szükséges a doktoranduszok önálló, autonóm kutatóvá válásához. Ez az egyenetlenség tovább súlyosbíthatja az elaprózottságból és a kutatási témák marginalitásából fakadó problémákat.

2.4. A MENTORÁLÁSI KULTÚRA HIÁNYOSSÁGAI

A hazai képzésben az egyik legmeghatározóbb jelenség a témavezetés és a mentorálás fogalmainak funkcionális összemosódása. Pusztai (2009) szerint a témavezetőnek kulcsszerepe van a hallgatók tudományos pályára való átzsilipelésében, de a hagyományos értelemben vett témavezetés (formális szakmai irányítás) mellett a mentori szerep (pl. pszichoszociális támogatás, szerepmodell, kapcsolati tőke átadása) is kritikus az eredményességhez. Ugyanakkor a témavezetői és mentori gyakorlatok nagyrészt az intézményi kultúrára és egyéni tapasztalatokra alapozódnak (Pusztai, 2009; Pusztai et al., 2022); és bár nemzetközi szinten a strukturált képzési modellek egyre általánosabbá válnak, a hazai doktori képzés kontextusában a kutatók mentorálására nincs formális képzés és/vagy támogatás.
A témavezetők szakmai alkalmasságát tehát elsősorban a tudományos teljesítményükkel igazolják, a pedagógiai vagy mentori kompetenciák jelentősége háttérbe szorul. Fontos ugyanakkor, hogy a kutatási munkafolyamatok jelentős része a doktoranduszok és a posztdoktorok kezében van és ezeket a feladatokat sok esetben személyre szabott, formális támogatás akár felkészítés nélkül végzik. Így a kutatói szocializáció minősége erősen függ a témavezető egyéni kapcsolati hálójától és attól, hogy hajlandó-e aktívan megosztani a feladatokat és a szimbolikus tőkét a doktorandusszal. A támogatás egyenetlenségét jól jelzi, hogy a doktorandusz–témavezető kapcsolat jellege az együttműködő, az elnyomó és a közönyös típusok között is szóródhat (Pusztai, 2009). Így a formális mentorképző programok hiányából is fakadó mentorálási kultúra gyengesége (cf. Pusztai, 2009) kihathat a kutatói teljesítményre és a kutatások színvonalára is.

Ezt súlyosbítja, hogy a témavezetők leterheltsége, valamint az anyagi és társadalmi megbecsültség hiánya miatt kevesen választják az oktatói-kutatói pályát (cf. Michalkó et al, 2021), miközben a doktori iskolák a kisebb egyetemeken is az oktatói-kutatói utánpótlás biztosításának fő motivációjával működnek. Mindez eltérő elvárásokat és színvonalat, valamint átláthatatlan utakat eredményez a témavezetői/mentori, illetve témavezetett/mentorált szerepek felé.

2.5. A CIMER-MODELL KULCSELEMEI ÉS HAZAI ADAPTÁCIÓJA

A University of Wisconsin–Madison kutatócsoportja 2003-tól kezdte fejleszteni az *Entering Mentoring* programot, amely az első olyan strukturált, pedagógiailag megalapozott és kutatásalapú mentorképzés volt, amely kifejezetten a tudományos kutatás kontextusára fókuszált. A program a kutatók mentorálását nem ad hoc, személyes mintázatok alapján működő gyakorlati tevékenységként, hanem tanulható, fejleszthető kompetenciák rendszerére épülő szakmai feladatként koncipiálja (Pfund et al., 2015.

A program hatékonyságát több empirikus vizsgálat is igazolta: a mentorok kommunikációs készsége, visszajelzési gyakorlata, kulturális tudatossága és a mentoráltak elégedettsége egyaránt szignifikáns javulást mutatott (pl. Fleming et al., 2015; Pfund et al., 2015). A bizonyítékoknak köszönhetően a program széles körben elterjedt az USA kutatóegyetemein, és ma már a STEM területeken, az orvostudományi és a biomedicinális képzésben, valamint a humán tudományokban is adaptált formában működik.

A növekvő nemzetközi érdeklődés és a program továbbfejlesztése vezetett a CIMER-modell létrehozásához, amely a kutatói mentorálás minőségének fejlesztését mérési eszközökkel, adatalapú visszacsatolással és képzési modulokkal támogatja (Pfund et al., 2015).

A CIMER-modell a kutatói mentorálást komplex tanulási folyamatként értelmezi, amelyben a mentor és a mentorált közös tapasztalati és reflektív tanulás révén fejleszti a kutatási együttműködés minőségét. A program középpontjában olyan kulcskompetenciák állnak, amelyek a hatékony mentorálás alapját képezik:

Kommunikáció: világos, konstruktív és kétirányú kommunikáció a kutatási folyamat minden fázisában.

Elvárás-egyeztetés: a szerepek, felelősségek, határidők és döntési jogosultságok közös meghatározása.

Visszajelzés: rendszeres, fejlődésorientált és specifikus visszacsatolás.

Kulturális érzékenység: a különböző háttérrel rendelkező kutatók támogatása és a befogadó kutatási környezet fejlesztése.

Függetlenség támogatása: a mentorált autonómiájának fokozatos növelése, amely a sikeres kutatói pályakezdés alapfeltétele.
Szakmai fejlődés és kutatói hatékonyság támogatása: a mentor tudatosan és strukturáltan segíti mentoráltját szakmai céljai kialakításában, a szükséges kompetenciák fejlesztésében és abban, hogy magabiztos tagjává váljon a tudományos vagy más szakmai közösségnek.

A CIMER-képzések gyakorlatorientáltak: esettanulmányok, szituatív elemzések, mentorfilozófia-fejlesztés, valamint konkrét eszköztárak támogatják a mentorok reflexióját. A képzés struktúrája lehetővé teszi, hogy a mentorok ne csak készségeket sajátítsanak el, hanem tudatosítsák saját mentori szerepfelfogásukat és annak hatását a kutatói közösségekben.
Magyarországon a kutatók mentorálása jelenleg elsősorban egyéni mintákon, intézményi gyakorlatokon és a témavezetői szerepfelfogás tradicionális modelljén nyugszik (Pusztai, 2009; Pusztai et al., 2021). A legtöbb doktori iskola nem biztosít formális, kutatásalapú mentorképzést, és a témavezetői kompetenciák fejlesztése sem része az egyetemi oktatásmódszertani továbbképzéseknek. A mentorálás minősége erősen ingadozó, intézményenként és személyenként jelentős különbségeket mutat (Pusztai, 2009).
Ebben a kontextusban a CIMER-modell magyar adaptációja hiánypótló fejlesztés. A program magyar fordítása és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen pilotolt *Entering Mentoring*-modul adaptációja mérföldkő, mert először teremti meg annak lehetőségét, hogy a kutatók mentorálása kompetenciaalapú, bizonyítékokra épülő képzési rendszerben jelenjen meg.

2. CIMER-PROGRAM ADAPTÁCIÓJA: AZ ELTE PPK PILOT TRÉNING

A tréning résztvevőinek toborzása online jelentkezési felületen keresztül történt az Eötvös Loránd Tudományegyetem valamennyi karáról. A jelentkezés során a résztvevőknek több, nyílt kérdésből álló kérdőívet kellett kitölteniük. A kérdések kiterjedtek a jelentkezők korábbi mentori, oktatói vagy kutatói tapasztalataira, a tréning iránti motivációjukra, valamint arra, hogy milyen elvárásokkal érkeznek a programra. Emellett arra is rákérdeztünk, hogy a mentor-felkészítést milyen módon tartanák hasznosíthatónak saját oktatói és/vagy kutatói gyakorlatukban.
A jelentkezők kiválasztása során tudatosan törekedtünk a diszciplináris diverzitás biztosítására, valamint arra, hogy a csoport tagjai eltérő szakmai tapasztalatokkal rendelkezzenek. A kiválasztási szempontok között szerepelt továbbá a motiváció minősége és a tréning potenciális beágyazhatósága a jelentkezők szakmai tevékenységébe.

1. táblázat: A résztvevők nemi, tapasztalati és diszciplináris megoszlása

Résztvevő	*Neme*	*Tapasztalat (év)*	*Diszciplína*
R1	Nő	10	Társadalomtudomány
R2	Férfi	20	Társadalomtudomány
R3	Nő	15-20	Társadalomtudomány
R4	Nő	6	Társadalomtudomány
R5	Férfi	8	Természettudomány
R6	Nő	10	Bölcsészettudományok
R7	Nő	25	Élettudomány
R8	Nő	30	Bölcsészettudományok
R9	Nő	10	Bölcsészettudományok
R10	Férfi	6	Műszaki tudományok
R11	Férfi	10	Társadalomtudomány
R12	Nő	5	Jogtudomány

Forrás: saját szerkesztés

A tréningen részt vevő oktatók és kutatók az ELTE hét különböző karát képviselték, így a csoport összetétele diszciplináris szempontból heterogén volt. A diszciplináris hovatartozás tekintetében a társadalomtudományi, természettudományi, bölcsészettudományi, élettudományi, műszaki tudományi, valamint jogtudományi területek egyaránt képviseltették magukat, ami hozzájárult a tréning során megvalósuló szakmai párbeszéd sokszínűségéhez.

A programot megelőző kérdőíves felmérés alapján, a pilot résztvevői olyan mentorok voltak, akik főként tapasztalati és incidentális tanuláson keresztül fejlődtek eddig, kutatói mentori munkájukat nem formális képzések, hanem gyakorlati tapasztalatok formálták. Jellemzőként azonosítottuk, hogy a formális keretek hiánya ellenére is történik fejlődés, azonban ez hosszú és kevésbé tudatos folyamatként írható le.

Ez alapján a résztvevők többsége

- már mentorál, de ezt jellemzően saját, kialakult – sokszor intuitív – gyakorlatai alapján teszi,
- különböző tapasztalati szinttel érkezik,
- jellemzően többféle mentoráltat támogat egyszerre (BA/MA szakdolgozók, doktoranduszok, posztdoktorok stb.).

A résztvevőkről önreflexiójuk alapján enyhén eltérő kompetenciaprofil rajzolódott ki: a kommunikáció és visszajelzés területén magabiztosabbak, míg az elvárás-egyeztetés, autonómia-támogatás, reflexió és mentori küldetés meghatározása terén nagyobb fejlesztési igényt jeleztek. Összességében a résztvevők úgy jellemezhetők, mint már aktív, de a mentori szerepre kevésbé tudatosan készülő kutatók, akik nyitottak a fejlődésre, és felismerték a strukturált támogatás hiányát.

2.1. MEGFIGYELÉSEN ALAPULÓ IMPRESSZIÓK ÉS RÉSZEREDMÉNYEK A HAZAI ADAPTÁLÁSRÓL

A magyar felsőoktatási és kutatási környezetre való adaptálás során egyértelművé vált, hogy a CIMER-program moduljai – így különösen a kommunikáció, az elvárás-egyeztetés, a visszajelzés, a kulturális érzékenység, a függetlenség támogatása és a mentorfilozófia fejlesztése – nem fordíthatók át automatikusan a hazai kontextusra. Az adaptációs folyamat egyik legfontosabb tanulsága, hogy a program mögötti fogalomkészlet és pedagógiai logika csak akkor válik hatékonnyá, ha illeszkedik a magyar témavezetési kultúra normáihoz, elvárásaihoz és implicit szabályaihoz. A hazai tudományos szocializációt ugyanis erősen meghatározza a hierarchia, az informális működési módok és a szakmai közösségek zártsága (cf. Pusztai, 2009), amelyek eltérő kiindulópontot jelentenek a mentor–mentorált viszony újradefiniálásához.

2.2. FOGALMI ÉS NYELVI ADAPTÁCIÓ KIHÍVÁSAI

A fordítást és lokalizációt nem pusztán nyelvészeti feladatként, hanem „kulturális átültetésként" kellett értelmezni. Ennek klasszikus példája az *expectations alignment* fogalma: míg az angolszász környezetben természetes a szerepek és felelősségek explicitté tétele, Magyarországon az elvárások gyakran informálisan, kimondatlan szabályként jelennek meg. Ezért a modulban nagy hangsúlyt kapott a szerepek, hatáskörök és kölcsönös felelősség tisztázása, valamint az a felismerés, hogy az átlátható elvárás-egyeztetés csökkenti a konfliktusok és félreértések kockázatát. A résztvevők visszajelzései alapján ez a téma „vakfoltnak" bizonyult: számos témavezető először tapasztalta meg, milyen erős felszabadító hatása lehet annak, ha a mentorálási folyamat kereteit közösen, tudatosan hozzák létre.

2.3. MAGYAR PÉLDÁK, SZAKMAI DILEMMÁK ÉS REFLEKTÍV FELADATOK BEÉPÍTÉSE

Az adaptáció egyik jelentős eredménye, hogy sikerült a modulokat olyan dilemmákkal és helyzetekkel kiegészíteni, amelyek a magyar egyetemi és kutatói élet valós problémáira reflektálnak. A résztvevők különösen hasznosnak találták az olyan eseteket, mint:

- A témavezetői feladatok és a kutatási mentorálás azonosítása: sok intézményben a témavezetés adminisztratív és formális szerep, míg a valódi kutatástámogatás informális szinten történik.
- A túlzott tanítási terhelés, mint akadály: több résztvevő megfogalmazta, hogy doktoranduszaik kutatási idejét jelentősen csökkenti a tanítási kötelezettség, ami strukturális probléma.
- Az informális hierarchia kezelése kutatócsoportokon belül: a résztvevők felismerése szerint a hallgatók/junior kutatók gyakran nem kapnak valódi beleszólást, ami visszaveti önállósodásukat.

Az ilyen példák segítették a résztvevőket abban, hogy ne idealizált, hanem *reális működési kontextusban* gondolják újra a mentorálási gyakorlatokat. A reflektív feladatok során gyakran megjelent az a felismerés, hogy a doktorandusz *hallgatóként* való kezelése strukturális beidegződés – ugyanakkor gátja az önálló kutatói identitás kialakulásának.

2.3. A REFLEKTÍV TANULÁS, MINT A PROGRAM ALAPELVE

A CIMER megközelítésének egyik központi eleme az aktív, reflektív tanulás. A magyar adaptációban ez különösen nagy hangsúlyt kapott, mert a résztvevők többségének ritkán adódik alkalma arra, hogy saját témavezetési gyakorlatára külső visszajelzést kapjon vagy interdiszciplináris összehasonlításban reflektáljon rá. A modulok során megosztott esetek és közös elemzések következtében több, a résztvevők számára új felismerés született:

- más tudományterületeken másfajta mentorálási normák működnek;
- a „kontroll alatt tartás” gyakorlata gyakran inkább biztonsági funkciót tölt be a mentor számára, mintsem fejlődési lehetőséget a doktorandusz számára;
- a tervezett, strukturált, kétirányú visszajelzés gyakorlása radikálisan növeli a bizalmat, miközben csökkenti a félreértésekből fakadó feszültségeket.

A résztvevők több esetben arról számoltak be, hogy célul tűzték ki a modulok hatására azt, hogy tudatosan növeljék a doktoranduszok autonómiáját, például döntési jogok átadásával, vagy azzal, hogy saját kutatási stratégiájukba jobban bevonják őket.

2.4. A MENTOR MINT „INTÉZMÉNYI KÖZVETÍTŐ”

A hazai adaptáció egyik sajátossága annak felismerése volt, hogy a mentorálás nem pusztán interperszonális kompetenciák halmaza, hanem intézményi beágyazottságú tevékenység. A magyar doktori képzés erősen szabályozott; a témavezetők pedig gyakran olyan adminisztratív vagy szervezeti feladatok közvetítői, amelyekről az eredeti CIMER-modulok kevésbé beszélnek. Ezért külön téma lett:

- az intézményi eljárások átlátható kommunikációja,
- a doktori iskola formális követelményeinek értelmezése,
- a mentoráltak adminisztratív támogatása,
- a szervezeti keretek és a személyes felelősség határainak tudatosítása.

Ez a kiegészítés azért bizonyult hasznosnak, mert a résztvevők jelentős része úgy élte meg, hogy mentorálási nehézségeik nem elsősorban kompetenciahiányból, hanem rendszerszintű akadályokból fakadnak.

2.5. JÓ GYAKORLATOK GYŰJTÉSE, MINT KÖZÖSSÉGI TANULÁSI FOLYAMAT

Az adaptáció további pozitív hozadéka volt a résztvevők kutatócsoportjaiban működő jó gyakorlatok szisztematikus összegyűjtése. Ezek között olyan elemek szerepeltek, mint:

- a jelöltek és témavezetők párosítására szolgáló (formális vagy informális) *matching* folyamatok,
- közös kutatást tervező rendszeres meetingek,
- kétirányú, strukturált értékelési alkalmak,
- „publikációs terv” készítése doktoranduszonként,
- heti informális kutatói beszélgetések a csoporton belül.

A jó gyakorlatok megosztása csökkentette azt az elterjedt hiedelmet, hogy a mentorálás személyiségfüggő tevékenység; ehelyett rávilágított arra, hogy jól kialakított struktúrákkal és tanulható módszerekkel jelentősen fejleszthető.

2.6. TOVÁBBGONDOLÁSRA ÉRDEMES TERÜLETEK

Diszciplináris sokszínűség

A képzések során kiderült, hogy a homogén (azonos területről érkező) csoportokban könnyebb a közös nyelv és a közös problémák megtalálása, míg a heterogén azaz multidiszciplináris csoportok, például természettudományos, bölcsész és társadalomtudományi kutatók együtt, gazdagabb perspektívákat adnak, de több időt kívánnak a fogalmi egyeztetéshez. Például egy biológusból, szociológusból és neveléstudósból álló csoport egészen eltérően értelmezte a kutatói függetlenség támogatását: míg a természettudományokban ez sokszor technikai önállóságot jelent, a bölcsészet- és társadalomtudományokban egy teljes kutatási projekt önálló megtervezését.

Fiatal kutatók felkészítése

A képzés rávilágított arra is, hogy a fiatal, pályakezdő kutatók gyakran egyik napról a másikra válnak témavezetővé vagy mentorrá, anélkül, hogy bármilyen felkészítést kapnának erre. Sokuk számára nehézséget jelentett a határok kijelölése („barát vagy kolléga?”), a túlzott bevonódás vagy éppen a túlzott távolságtartás.
A hatékony mentorálás egyik kulcskérdése tehát a megfelelő szakmai határok kialakítása: a mentorálási kapcsolatnak egyszerre kell elég közelinek lennie ahhoz, hogy bizalmi és fejlődést támogató legyen, ugyanakkor elegendő távolságot is meg kell tartania ahhoz, hogy a mentorált önállósodása, döntési felelőssége és szakmai identitása erősödjön. A képzés során világosan látszott, hogy ez az egyensúly korántsem intuitív: a túlzott közelség függőséget vagy szerepzavart eredményezhet, míg a túlzott távolság bizonytalansághoz és izolációhoz vezethet. A formális mentorképzés strukturált módon segítheti a mentorokat abban, hogy felismerjék és tudatosan szabályozzák saját bevonódásukat. A tréning során megjelenő konkrét dilemmák - például „mennyire vezessem kézen a doktoranduszt?”, vagy „hol húzódik a határ a támogatás és a túlzott kontroll között?” - rávilágítottak arra, hogy a határképzés tanulható kompetencia, amelyre a fiatal kutatók esetében fokozott figyelmet kell szentelni.

A mentorok tanulási folyamatai

A tréning utáni önértékelési kérdőív válaszai azt jelzik, hogy a képzés szemléletformáló hatással volt a résztvevőkre. Többen kiemelték, hogy a képzés hatására jobban látják a saját szerepüket, világosabban felismerik a korábbi hibákat, és tudatosabban érzékelik a témavezető-témavezetett/mentor–mentorált kapcsolatban szükséges határkijelölés és szereptisztázás fontosságát. Ez arra utal, hogy a képzés segített elválasztani, hogy mi a mentorálás és mi a témavezetés, valamint, hogy milyen felelősségi határok szükségesek a kutatók kölcsönösen hatékony és támogató mentorálásához.

Egy résztvevő külön kiemelte: „ki kell jelölnöm a közös munka határait” – ez a kompetencia a modulok egyik alapüzenete. Ez különösen figyelemre méltó egy olyan kontextusban, ahol a mentorálási gyakorlatok sokszor informálisak és nem tartalmaznak explicit szerepmeghatározást. A képzés egyik leggyakrabban említett haszna éppen a megfelelő szakmai távolságtartás és bevonódás egyensúlyának megértése volt: több válaszadó fogalmazta meg, hogy tudatosabban szeretné szabályozni, meddig terjed a mentor felelőssége, és hogyan támogatható egyszerre a biztonság és az önállósodás.

A gyakorlati hasznosíthatóság szintén kiemelt szerepet kapott a visszajelzésekben. A résztvevők konkrét eszközöket és módszereket vittek magukkal, például a mentori szerződés elemeit, a strukturált visszajelzés technikáit vagy az elvárások közös meghatározásának és újratárgyalásának módszereit. Többen jelezték, hogy a képzés után azonnali változtatásokat vezetnek be a saját mentorálási gyakorlatukban, legyen szó a kommunikáció tudatosabb strukturálásáról, a határok meghúzásáról vagy a mentoráltak igényeire való érzékenyebb reagálásról.

A képzés erősségeként szinte minden résztvevő a közösségi tanulást, a kiscsoportos beszélgetéseket és a tapasztalatcsere lehetőségét emelte ki. A különböző tudományterületekről érkező témavezetőknek/mentoroknak alkalma volt összevetni gyakorlataikat, megismerni egymás dilemmáit, és reflektálni a saját működésükre. Ezek a helyzetek erősítik a szakmai önismeretet és a mentorálási döntések mögött álló implicit mintázatok tudatosítását. Többen hangsúlyozták, hogy a képzés „nagyon őszinte légkört” teremtett, amelyben valódi párbeszéd és közös gondolkodás jöhetett létre. Ez számunkra azt jelzi, hogy a közösségi tér lehetővé tette a saját dilemmák megosztását biztonságos környezetben, más kutatási kultúrák és gyakorlatok megismerését, valamint az önreflexió biztonságos használatát.

Az előzetes részeredmények alapján összességében elmondható, hogy a résztvevők olyan aktív kutatói mentorok, akik jelen voltak már a mentorálás tereiben, ám főként informális és intuitív módon végezték ezt a munkát. A képzés számukra egyszerre adott rendszerezett elméleti keretet, gyakorlati eszközöket és reflektív közösségi tanulási élményt. A folyamat eredményeként tudatosabbá vált a témavezető helyett a kutatói mentor szerepfelfogásuk, megerősödött az önreflexió, és kialakult a szakmai határkijelöléshez, autonómiatámogatáshoz és közös tervezéshez szükséges nyelv és szemlélet. A konkrét gyakorlatok beépülésének és a reflektivitás szisztematikus alkalmazásának utánkövetése féléves ciklusokban zajló interjúsorozat keretében történik. Felmerült igényként továbbá a pilot tréning közösség közép- és hosszútávon megtartó szakmai közösséggé történő fejlesztése és bővítése is.

3. FEJLESZTÉSI IRÁNYOK ÉS AJÁNLÁSOK

3.1. A STRUKTURÁLT MENTORTRÉNING BEVEZETÉSE

A kutatói mentorok professzionalizálásának egyik legfontosabb lépése a strukturált mentorképzés beépítése az oktatói–kutatói támogatórendszerbe, a kutatásetikai képzésekhez hasonlóan. A CIMER-modell pilot adaptációja megmutatta, hogy a modulok (kommunikáció, elvárás-egyeztetés, visszajelzés, kulturális érzékenység, függetlenség támogatása, szakmai fejlődés és mentorfilozófia) tartalmi és nyelvi finomítása jelentősen növeli a képzés hazai relevanciáját. A modulokba javasolt beépíteni a magyar példákat és dilemmákat – a témavezetési gyakorlatok, hallgatói terhelések és intézményi struktúrák sajátosságaira reagálva – valamint rendszeresen frissíteni őket a résztvevői visszajelzések alapján. Indokolt továbbá a mentortréningek kreditálható továbbképzésként való intézményi integrálása. A strukturált tréning nemcsak kompetenciafejlesztést, hanem a mentorálási kultúra tudatos, reflektív és tervezett szakmai tevékenységgé alakítását is támogatja.

3.2. INTÉZMÉNYI SZINTŰ STRATÉGIÁK

A kutatók mentorálásának hatékonysága nagymértékben függ az intézményi környezet támogatásától, ezért a fenntarthatósághoz elengedhetetlen a szervezeti szintű stratégiai tervezés. Ennek egyik kulcsa a mentorközösségek létrehozása, amelyek rendszeres szakmai találkozási teret biztosítanak a tapasztalatmegosztásra, az esetfeldolgozásra és a jó gyakorlatok terjesztésére (Wiedman et al., 2001). A strukturált párbeszéd csökkenti a mentorok izolációját, erősíti az intézményi kohéziót, és hosszú távon hozzájárul a mentorálási normák egységesedéséhez (Pusztai et al., 2022; Sverdlik et al., 2018).

Az intézményi szintű megerősítéshez a mentortréningek rendszeressé tétele és elismerése is szükséges, mivel az egyszeri képzések nem hoznak tartós változást (Michalkó et al., 2021; Gube et al., 2017). Fontos, hogy a részvétel értéket jelentsen az előmeneteli rendszerekben, és a mentori tevékenység megjelenjen az intézményi stratégiákban és minőségbiztosítási dokumentumokban.

Az intézményi elismerés révén a mentorálás nem „rejtett munka”, hanem megbecsült, stratégiai jelentőségű feladattá válhat. A mentorközösségek és a rendszeres képzések együtt olyan támogató ökoszisztémát hoznak létre, amely erősíti a mentorok szakmai fejlődését, javítja a kutatói utánpótlás minőségét és hozzájárul a tudományos közösségek fenntartható működéséhez.

3.3. KUTATÁSI IRÁNYOK

A CIMER-modell továbbfejlesztéséhez elengedhetetlen a rendszeres empirikus vizsgálat, különös tekintettel a mentoráltak igényeire, fejlődési útjaira és autonómiájuk alakulására. Indokolt a diszciplináris különbségek feltárása is, mivel a kutatási és publikációs kultúrák jelentősen befolyásolják a mentorálási gyakorlatokat. Emellett vizsgálni szükséges az adminisztratív, finanszírozási és szervezeti feltételek hatását is, valamint azt, hogy a mentorálás miként járul hozzá az intézményi tanulás folyamatához.

4. ÖSSZEGZÉS

A tanulmány rámutat, hogy a mentorálás a felsőoktatásban – különösen a kutatói pályaszakaszokban – alapvető tanulási és fejlődési forma, amely a tudásátadásra, a kapcsolati tőkére és a pszichoszociális támogatásra épül (Bozeman, & Feeney, 2007). A doktori és posztdoktori kutatói mentorálás sajátosságai – az identitásfejlődés, az autonómia kialakítása és a szervezeti elvárások közötti navigáció – olyan kihívásokat teremtenek, amelyek tudatos szakmai jelenlétet és fejlett mentori kompetenciákat igényelnek (Lunsford, 2012). A hazai helyzetelemzés szerint a magyar felsőoktatásban a témavezetés jellemzően informális, kevéssé szabályozott és egyéni gyakorlatokra épül (Pusztai, 2009), ami lassítja a mentori szerep tudatos fejlődését. A CIMER-modell adaptációja ezért fontos lépés egy kutatásalapú, kompetenciaközpontú mentorálási rendszer felé.

A pilot eredményei azt mutatják, hogy a résztvevők számára a legnagyobb hozzáadott értéket a szereptisztázás, az elvárások tudatosítása és a közösségi reflexió jelentette. A mentorok konkrét eszközöket kaptak a kommunikáció, az elvárás-egyeztetés, a visszajelzés és az autonómia támogatásának fejlesztéséhez, és ezek többségük szerint beépíthetők saját gyakorlatukba. A képzés segítette a résztvevők szerepértelmezésének újragondolását és reflektáltabb mentori működés kialakítását.

A tanulmány három fejlesztési irányt azonosít:

(1) a strukturált mentorképzés rendszeres intézményi bevezetését;
(2) mentorközösségek és szervezeti stratégiák kialakítását;
(3) további empirikus kutatások indítását a mentoráltak igényeiről, a diszciplináris eltérésekről és az intézményi környezet hatásairól.

Összességében a kutatói mentorálás fejlesztése nemcsak az egyéni mentor–mentorált kapcsolatok minőségét javíthatja, hanem a felsőoktatási intézmények versenyképességét és a kutatói utánpótlás fenntarthatóságát is erősítheti; a strukturált mentorképzés intézményi támogatása ezért hosszútávú, rendszerszintű befektetésnek tekinthető.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Addy, T. M., Dube, D., Mitchell, K. A., & SoRelle, M. (2023). *What inclusive instructors do: Principles and practices for excellence in college teaching*. Taylor & Francis.
- Behar-Horenstein, L. S., Kuang, H., Tolentino, L. A., & Zhang, H. (2019). Faculty development in the health professions: a review of the literature. *The Journal of Faculty Development. 33*(2), 77-95.
- Blaney, J.M., Kang, J., Wofford, A.M., & Feldon D.F. (2020). "Mentoring relationships between doctoral students and postdocs in the lab sciences". *Studies in Graduate and Postdoctoral Education. 11*(3), 263–279. https://doi.org/10.1108/SGPE-08-2019-0071
- Bőgel, Gy., Mátyás, L. (2022). Doktori iskolák zsákutcában? Néhány gondolat a magyarországi PhD-képzésről. *Magyar Tudomány. 183*(12). 1541-1560. DOI: 10.1556/2065.183.2022.12.4
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & society. 39*(6), 719-739.
- Brace, I. (2018). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research*. Kogan Page Publishers.
- Byars-Winston, A. M., Branchaw, J., Pfund, C., Leverett, P., & Newton, J. (2015). Culturally diverse undergraduate researchers' academic outcomes and perceptions of their research mentoring relationships. *International journal of science education*. *37*(15), 2533-2554.
- Crisp, G., Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education. 50*, 525–545. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2
- Denard Thomas, J., Gail Lunsford, L., & Rodrigues, H. A. (2015). Early career academic staff support: Evaluating mentoring networks. *Journal of Higher Education Policy and Management*. *37*(3), 320-329.
- Dolan, E. L., & Johnson, D. (2010). The Undergraduate–Postgraduate–Faculty Triad: Unique Functions and Tensions Associated with Undergraduate Research Experiences at Research Universities. *CBE—Life Sciences Education. 9*(4), 543–553. https://doi.org/10.1187/cbe.10-03-0052
- Dorner, H., & Káplár-Kodácsy, K. (2025). Előszó a magyarországi adaptációhoz. In *Tananyag kutatási mentorok felkészítéséhez (*pp.7-9). Eötvös Loránd Tudományegyetem Digitális Oktatási Kompetencia Központ. https://mooc.elte.hu/courses/3893
- Feldon, D. F., Litson, K., Jeong, S., Blaney, J. M., Kang, J., Miller, C., Griffin, K., & Roksa, J. (2019). Postdocs' lab engagement predicts trajectories of PhD students'

skill development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 116*(42), 20910–20916. https://doi.org/10.1073/pnas.1912488116

- Fleming, G. M., Simmons, J. H., Xu, M., Gesell, S. B., Brown, R. F., Cutrer, W. B., Gigante, J., & Cooper, W. O. (2015). A facilitated peer mentoring program for junior faculty to promote professional development and peer networking. *Academic Medicine. 90*(6), 819–826. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000705
- Fox, A., Stevenson, L., Connelly, P., Duff, A., & Dunlop, A. (2010). Peer-mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to learning and academic performance. *Active learning in higher education*. *11*(2), 145-156.
- Gube, J., Getenet, S., Satariyan, A., & Muhammad, Y. (2017). Towards "operating within" the field: Doctoral students' views of supervisors' discipline expertise. *International Journal of Doctoral Studies*. *12*, 1-16. https://doi.org/10.28945/3641
- Handelsman, J., Pfund, C., Lauffer, S. M., & Pribbenow, C. M. (2005). *Entering mentoring. A Seminar to Train a New Generation of Scientists. Resources*.
- Johnson, W.B., & Ridley, C.R. (2018). *The elements of mentoring: 75 practices of master mentors* (3rd ed.). St. Martin's Press.
- Káplár-Kodácsy, K. & Fillingim, R. & Dorner, H. (2025). Transforming mentor practices and identity through structured research mentor training: "I am as a mentor still under construction". *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 1-18. https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2025-0049
- Káplár-Kodácsy, K., & Dorner, H. (2022). Rebuilding faculty capacities in higher education: An alternative for relational mentoring. *Innovations in Education and Teaching International*. *59*(3), 359-369. https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1850318
- Káplár-Kodácsy, K., Dorner, H., & Rónay, Z. (2025). Navigating the realm of online faculty mentoring: From a network to the creation of a holding environment. *Innovations in Education and Teaching International*. *62*(6), 1745-1760. https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2436045
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Scott, Foresman.
- Lengyel, I. (2025). Doktori iskolák: kutatók és/vagy oktatók képzése?. *Magyar Tudomány*. *186*(3), 566-579. https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.3.19
- Lunsford, L. (2012). Doctoral Advising or Mentoring? Effects on Student Outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 20*(2), 251–270. https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678974

- Lunsford, L.G., G. Crisp, E.L. Dolan & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. In D.A. Clutterbuck, F.K. Kochan, L.G. Lunsford, et al., (Eds.) *The Sage Handbook of Mentoring*. 316–334. Sage.
- Maxwell, B., Káplár-Kodácsy, K., Hobson, A. J., & Hotham, E. (2024). Effective mentor training, education and development: a qualitative multilevel meta-synthesis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. *13*(4), 422-440.
- Michalkó, G., Havran, D., Galgóczi, E. Petrovics, N. (2021). Doktori képzés 2.0: a hazai tudományos utánpótlás-nevelés verzióváltásának mezsgyéjén. *Magyar Tudomány. 182*(4). 449-461. DOI https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.4.2
- Pfund, C., Spencer, K. C., Asquith, P., House, S. C., Miller, S., & Sorkness, C. A. (2015). Building national capacity for research mentor training: an evidence-based approach to training the trainers. *CBE—Life Sciences Education*. *14*(2), ar24.
- Pusztai, G. (2009). Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In Pusztai G, Rébay M (szerk.) *Kié az oktatáskutatás?: Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára.* Csokonai Kiadó. 337-353.
- Pusztai, G., Fináncz, J., & Tóth, D. A. (2022). A doktori képzés nemzetközi és hazai átalakulása. *Educatio*. *31*(1), 85-103. https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.7
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies. 13*, 361–388. https://doi.org/10.28945/4113
- van der Weijden, I., Belder, R., van Arensbergen, P. *et al.* (2015). How do young tenured professors benefit from a mentor? Effects on management, motivation and performance. *Higher Education. 69*, 275–287. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9774-5
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report. 28(3). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

ABSTRACT

THE PLACE AND ROLE OF RESEARCHER MENTORING IN HUNGARY

This study examines the place and role of researcher mentoring in Hungarian higher education, with particular regard to the challenges of training the next generation of doctoral and postdoctoral researchers. It demonstrates that in Hungarian practice, mentoring is typically informal, embedded within the concept of thesis supervision, and lacks structured, evidence-based mentor training. Drawing on international literature and empirical evidence, it interprets researcher mentoring as a complex process involving pedagogy, relationships, and identity formation. The study focuses on the Hungarian adaptation of the CIMER model, which offers a competency-based and reflective framework for the development of mentoring practice. The experiences from the pilot training conducted at ELTE PPK highlight the relevance of structured mentor training in Hungary and its impact on shaping perspectives. The authors argue that the professionalization of researcher mentoring at the institutional level can also contribute to strengthening the quality and sustainability of the next generation of scholars.

Keywords: researcher mentoring; CIMER model; mentor training
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2620
Network:Higher Education

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

Dr. habil. Dorner Helga, egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
dorner.helga@ppk.elte.hu.

Káplár-Kodácsy Kinga, egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
kaplar-kodacsy.kinga@ppk.elte.hu

Kovácsné Biczó Klaudia, egyetemi tanársegéd
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
biczo.klaudia@ppk.elte.hu

Antesberger Klára, PhD hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
klara.antesberger@web.de

Frank Tamás

REPRESSZIÓ ALATT – A NÉPSZAVA TANÍTÓSÁGRÓL SZÓLÓ PUBLIKÁCIÓI 1922-BEN

ABSZTRAKT

A szociáldemokrata Népszava az I. világháború megítélése okán is a hatalom célkeresztjében volt, de Horthy Miklós kormányzóvá választása után különösen nehéz helyzetbe került: a kormányzat minden eszközt igénybe vett a lap ellehetetlenítése érdekében, illetve akkor sem avatkozott közbe, amikor a főszerkesztőt, Somogyi Bélát meggyilkolták. A későbbiekben többször betiltották, és a kolportázsjogot is megvonták. Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a hatalom által presszionált politikai lap miként jelenítette meg a tanítóságot. Milyen témák mentén érezte szükségesnek a szerkesztőség a tanítóság reprezentálását? Ezek milyen narratívát közvetítettek az újságolvasók felé? Kérdés, hogy a hatalom sikeresen érvényesítette az akaratát, és ezáltal a publikációs stílus és témaválasztás vonatkozásában szubmisszív szerepre kényszerítette az ellenzéki orgánumot akár a tanítóságot érintő konfrontatív ügyek kerülésével vagy a Népszava felelős közpolitikai ágensként felvállalta a tanítók ügyeit? megállapítható, hogy a Népszava a tanítóság nehézségeinek, a szakpolitikai problémáknak hangot adva kormánykritikus véleményt fogalmazott meg.

Kulcsszavak: Népszava, tanítóság, hatalom, sajtóelemzés
Szakosztály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály

1. JOGSZABÁLYI KÖRNYEZET

Az 1912. évi LXIII.[1] törvénycikk gyakran lesz a későbbi években hivatkozási alap a renitens sajtó megregulázásakor. A háború alatti cenzúrázott sajtóéletet követte a Tanácsköztársaság sajtóklímája, mely először megengedő, aztán igen gyorsan a polgári lapok ellen forduló attitűddel kívánta érvényesíteni a népkormány döntéseit támogató újságokat.

[1] Az 1912. évi LXIII. tc. A háború esetére szóló kivételes intézkedésekről 11. § külön is említi a sajtóra vonatkozó különleges eljárásokat, előírásokat: megjelent a sajtórendészeti kötelespéldány előzetes megküldésének előírása. Továbbá, ha felmerül a sajtó által történő bűncselekmény elkövetése, a lapszámot akár be is tilthatják. Az ügyészségen kívül a rendőrhatóság is megbízható cenzori feladattal (1912. évi LXIII. törvénycikk a háboru esetére szóló kivételes intézkedésekről*, https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=91200063.TV#).

Ezt követően az ellenforradalmi erők ismét visszanyúltak az 1912. és az 1914. évi szabályozáshoz (XIV. tc. a sajtóról), majd a 4680/1919. ME rendelet nyíltan szűkítette a kormánykritikus orgánumok mozgásterét. Bevezetésre került az 5499/1919. ME rendelet is, mely ismét az előzetes kötelespéldány benyújtását írta elő. Az egymást váltó kormányzatok a kommunista restaurációtól való félelmükben újabb és újabb sajtórendészeti jogszabályokat alkalmaztak. Elfogadták az 1920. évi VI. tc.-t., a háború esetére szóló kivételes hatalom idejének meghosszabbítását, majd 1920 nyarán az 4578/1920. ME rendelet az újságnyomtatás alapját képező rotációs papír beszerzését centralizálta. A kormányzat kontrollját a miniszterelnök által delegált személyek biztosították a rotációs papír elosztásáról döntő bizottságban is. Az előbbi rendelet büntetőjogi következményeket is kilátásba helyezett a terjedelmi korlátokat vagy a lapindítási moratóriumot kijátszani szándékozó sajtó számára. 1921. évi III. tc. 5. és 7. §-a fogalmazta meg a politikai célú izgatás tényállását, valamint, hogy ha valaki hazugság vagy utóbb tévesnek bizonyuló információ sajtó általi közlésével megsérti a magyar államot, a nemzetet, akkor többéves börtönbüntetés is kiszabható (Paál, 2013). Az állami érdeket közvetlenül sértő tartalmakat továbbra is cenzúrázhatta a kormány, és bár ekkor már nem volt elvárás az előzetes kötelespéldány megküldése, ha a közvádló utóbb nemzetellenesnek minősített egy cikket, szankcionálták. Bethlen István kormányfővé választását követően a 10.501/1921. ME rendelet ugyan megszüntette a cenzúra lehetőségét, de más sajtórendészeti eszközöket viszont aktivált: a belügyminiszter hatáskörébe utalt lapbetiltás és a kolportázsjog megvonása, valamint a lapindítási jog miniszterelnöki hatáskörbe helyezése biztosította a sajtó ellenőrzését, és fenntartotta a fenyegetettség érzetét (Klein, 2012).

2. SAJTÓÉLET – SAJTÓVISZONYOK

A 19–20. század fordulójától a lapkiadás a társadalmi-politikai ágenseknek jól felfogott érdekévé vált. Az előfizetőkért folytatott küzdelem egyes lapok esetében a nyereségről, a politikai újságok esetében pedig főleg a politikai tábor tájékoztatásáról, az elköteleződés erősítéséről szólt. A politikai lapok szerkesztői is követték a piac által diktált szerkesztési elveket, ugyanis egy-egy orgánum közismertsége a pártok küzdelmében hatékony fegyvernek számított. A verseny velejárója volt a konkurenciaharc, mely az angolszász lapszerkesztésből és -terjesztésből vett át megoldásokat és alkalmasint ezek az etikai normákat is megsértették (Honigmann, 1974). Ennek következtében a diskurzus részét képezte a sajtó szabályozásának kérdése, a sajtó közvéleményformáló szerepe (Moravcsik, 1900), illetve a sajtószabadság kérdésköre. Mindezekkel kapcsolatos vélemények megosztották a teoretikusokat (Ormos, 1912) és a politikusokat is.

Az I. világháborús kormányok, a forradalmi hullám vezetői, majd a fehérterror prominensei a sajtó megzabolázására tettek kísérletet. Utóbbiak egészen nyíltan már az első világháború elvesztését és a Tanácskormány hatalomra jutását is a sajtónak rótták fel, így a Tanácsköztársaság restaurációjától való félelem alapozta meg a Horthy-korszak viszonyulását az ellenzéki pártokhoz, különösen a liberális és szociáldemokrata sajtóhoz és ez éreztette hatását a korszak miliőjében is. 1919 augusztusától a fehérterror alatt Horthy hallgatólagos támogatását élvezve paramilitáris szervezetek kedvelt célpontjai voltak ellenzéki és zsidó szervezetek, személyek (Kántás, 2023). Szerkesztőségeket, újságírókat is értek támadások. Az Ébredő Magyarok Egyesülete már nappal is inzultálta, bántalmazta az általa nemzetellenesnek tartott polgárokat, mely egyértelmű üzenet volt mindenki – főleg a sajtó munkatársai – számára. 1920 februárjában megverték Miklós Andort, Az Est főszerkesztőjét, majd meggyilkolták a Népszava szerkesztőjét, Somogyi Bélát és a lap újságíróját, Bacsó Bélát. A szociáldemokrata lap elleni hadjárat felbujtóinak szála – az Ostenburg-különítmény révén – egészen a kormányzóig értek. 1921-ig 73 olyan gyilkosság történt, melyet zömükben zsidók, kommunisták, exponált baloldaliak ellen követtek el (Zinner, 1989, p. 71). 1922. április 3-án Rassay Károly liberális nemzetgyűlési képviselő és szimpatizánsai ellen követtek el merényletet.

A lapokkal szembeni dichotóm álláspont is érezhető volt: mennyire támogató vagy represszív a hatalom, melyet a kormányzópárt és gyakran Horthy Miklós személyes vagy éppen aktuális politikai érdeke határozott meg (Paál, 2019). A „destruktív sajtó” bojkottja beépült az államigazgatásba is, melynek magyarázata, hogy az érintett szélsőjobboldali szervezetek tagjai közül sokan az állami és helyhatósági intézményrendszer tagjai lettek. 1921-ben több település vezetője a helyhatósági döntésükre hivatkozva tiltotta meg a Népszava eljutását az előfizetőkhöz. A Népszava ellen más típusú aknamunka is folyt. Többször felmerült egy másik ellenzéki orgánum melletti kiállás lehetősége, ezzel is megosztva a liberális-szociáldemokrata színezetű ellenzéket és gyengítve a Népszava mögött álló politikai platformot. Kevés szó esik azon nyomásgyakorlási módról, mellyel az aktuális hatalom tagjai és a politikai szféra további entitásai éltek: peres eljárások százait kezdeményezték újságok, újságírók ellen. A sajtóperek egyik állandó alperese a Népszava volt (Paál, 2019, p. 228).

3. OKTATÁSPOLITIKAI SZCÉNA

Az első világháború befejezését követő turbulens időszak nem kedvezett az oktatáspolitikának, bár egyértelmű volt, hogy a kiút mind gazdasági, mind morális szempontból az oktatási szektor lesz. Trianon következtében bekövetkező térvesztés területileg és az európai szintű politikai álmokat szövögető társadalmi rétegek számára is jelentős érvágás, az egész országnak komoly trauma volt.

Az oktatás előtt is sorjáztak a megoldandó feladatok. Az iskolaépületek állapota, az oktatásban résztvevő tanítók és tanárok fizikai és lelki traumája, a háborús helyzet miatti iskolázatlan fiatalság létszáma komoly kihívás volt.
Az ország különböző régiójában dolgozó tanítók munkakörülményei is igen eltérőek voltak. Szinte összehasonlíthatatlan egy tanyai tanító munkakörülménye egy budapesti többtanítós iskola pedagógusáéval. Az iskolafenntartó szempontjából is komoly különbségek adódtak akár felekezeti, akár községi, állami fenntartóra gondolva. A gazdasági helyzet kritikus volt. Oktatási beruházásra a háborút követő években egészen az iskolaépítési törvény elfogadásáig nem tellett az egyházaknak, így például a református felekezetnek sem (Rébay, 2025). A tanítóság soraiban ezek a problémák mind feszültséget okoztak és a különböző tanítószervezetek – például az Állami Tanítók és Óvónők Országos Egyesülete, a Katolikus Tanítóegyesületek Egyetemes Szövetsége – egymástól függetlenül próbáltak meg a kormányzatnál eredményt elérni.
Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi minisztersége politikai szinten változást hozott, hiszen deklaráltan az oktatást nevezte meg a nemzeti összetartozás alapjának és egyben a revíziós oktatáspolitika, a kultúrfölény-program sarokkövének. Az 1920-as évek első évei a gazdaság talpra állítását szolgálták. Konfliktusforrás volt az állami költségvetés deficitje, a növekvő infláció, amelyet tetézett a közszférát érintő létszámleépítés, az anyagi megbecsültség hiánya, illetve a Tanácsköztársaságban tevékenykedők, köztük tanítók és tanárok elszámoltatása, a B-listázás, melyek a napilapok címoldalán is visszaköszöntek (Frank, 2024b).

4. KUTATÁSI KERET

Kutatási kérdések: Milyen kontextusban jelentek meg a tanítók a Népszavában? A konfliktusos témák (javadalmazás, B-listázás) kapcsán megfogalmazódott-e kormányzati kritika a lap részéről?
A sajtókutatások, akár a regionális lapok vonatkozásában (Maisch, 2024), akár az egyesületi újságok (Rébay, 2020), akár a pedagógiai szaklapok esetében (Nóbik, 2025) érvényes kutatási eredményekkel szolgáltak eddig is. A tartalomelemzés, mint feltáró és értelmező módszer kvalitatív és kvantitatív paradigma mentén is végrehajtható (Szima &Valentné Albert, 2025). Korábbi kutatásaimban kísérletet tettem arra, hogy a két világháború közötti politikai sajtó oktatási témait feltárjam, interpretáljam és a korszak közpolitikai diskurzusai mentén kontextualizáljam (Frank, 2023, 2024a, 2024b). A Népszava-kutatás ezt egészíti ki. A kutatás során keresőszavas feltárás zajlott: a ’tanító’ kifejezés által a korpuszba került cikkek szűrése után kvalitatív elemzés történt. A vizsgálat limitációja, hogy egyedüli szociáldemokrata lapként más MSZDP-orgánummal az összevetés nem valósítható meg. A kvalitatív elemzésre kiválasztott év: 1922.

5. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A tanulmány kronologikus tárgyalási módot követ, melynek magyarázata, hogy általa jobban érzékelhető a naptári év tanítókat érintő és az oktatáshoz kapcsolódó dinamikája, akár egy-egy téma repetitív megjelenése.

A Népszava 1922-es évindító cikkében kérte ki Pfeifer Ignác műegyetemi tanár véleményét az ország előtt álló feladatokról, aki sajnálatát fejezte ki, hogy három évvel a Tanácsköztársaság után is tanítóknak, mérnököknek igazoló eljárásban kell részt venniük. A tanítók kiszolgáltatott helyzetére világított rá egy másik oktató, aki a tanítói érdekképviselet hiányát említette: „itt vannak a tanítók, akiknek nem engedik meg a szabad szervezkedést." (Népszava, 1922. jan. 4, p. 1). Szükséges megjegyezni, hogy a tanítóegyesületek valós érdekérvényesítése ritkán valósulhatott meg, gyakran szembesültek olyan előterjesztésekkel, melyek esetében csak látszólagos feladatuk volt (Donáth, 2022a). A lap a kormányzat felelősségét firtatta az új választójogi törvény (2200/1922. M.E.) tervezetének azon pontjainál, amelyek a választójog és a négy elemi elvégzését kapcsolta össze: „A háború alatt a legtöbb falusi és tanyai iskola tanító nélkül volt és még ma sem kezdődött meg a rendszeres tanítás. (…) A négy elemi osztályhoz kötött választójog tehát a jövő nemzedéket is meg akarja fosztani a választójogtól". (Népszava, 1922. jan. 22, p. 5). A kormányzat változtatási szándéka abból a félelemből eredt, hogy tartottak a Tanácsköztársaság restaurációjától. Az 1920-as választásokon az MSZDP ugyan nem indult el, de a jelentős érvénytelen szavazat egyértelműen jelezte a párt valós erejét (Ignácz, 2014). Éppen ezért a kormányzat az 1922-es választásokra már felkészülten kívánt nekivágni és a nemzetgyűlést is megkerülve a miniszterelnök adta ki a rendeletet.

A tanítók elszámoltatásának fonákját exponálta egy január végi publicisztika, amely az elszámoltatást végzőkkel kapcsolatosan megjegyezte: „láttuk a diktatúra bukása után a magas hivatalokat viselő és a szovjettől fizetést hozó különböző rangú és rendű urak mint vedlettek át bősz isten ostorává és kérlelhetetlen üldözőivé ama (…) tanítóknak (…), akik szintén belesodródtak ugyan az árba, de szerepük is, hangjuk is jóval kisebb volt mint a kiirtásukra átalakult kurzusférfiaké". (Népszava, 1922. jan. 31. p. 4.) A főváros oktatási ügyosztálya különösen aktív volt az elszámoltatás és a destruktív tanárok, szaktanítók elűzése terén. Zilahi-Kiss Jenő oktatási tanácsnok tevékenysége kiemelt célpontja a lapnak, mivel gyűlöletkeltő, szakmaiatlan vezetőnek tartották. Zilahi-Kiss a szélsőjobboldali Ébredő Magyarok Egyesület tagja is volt és a Keresztény Községi Párt elnökének, Wolff Károlynak a protezsáltjaként gyors karriert futott be. A tisztogatás nem csendesedett 1922 tavaszára sem.

A Fővárosi Alkalmazottak Nemzeti Szövetsége (FANSZ) is elismerte, hogy a Tanácskormány ideje alatt a „köztisztviselői kar csupán a kenyérért dolgozott, mert ha a munkát megtagadta volna, akkor éhen pusztul családjával együtt", és olyan társadalmi osztályt nem mutatott fel a kommunista korszakban az ország, amely szembehelyezkedett a kommunista terrorral. A lap hozzáfűzte, hogy „értékes és érdemes embereket (…) kirugdosta az iskolákból és hivatalokból ugyanazért, amiért jómaguknak menlevelet biztosítottak" (Népszava, 1922. márc. 9. p. 5).

A szaktanítónők elbocsájtása ürügyén Mosdóssy Imre fővárosi tanfelügyelő is pellengérre került, amikor a főváros bizottsági ülésén nem védte meg az elbocsájtott szaktanítókat, sőt a lap véleménye szerint, ellenük szavazott. Sipőcz Jenő polgármester márciusi beszámolójában külön kitért a tanítókkal szemben indított fegyelmi ügyekre és – a lap beszámolója szerint – büszkén említette, hogy „korrektül folynak" és már csak 26 ügy vár befejezésre. Mosdóssy szerint a véletlen műve, hogy „az elmozdított tanítók egy felekezethez tartoznak" (Népszava, 1922. márc. 31, p. 3.). Állítása egyértelműen cinikus, hiszen a főváros oktatási bizottsága célul tűzte ki a budapesti tanítóság, szaktanítóság körének nemzetibbé tételét, mely szándékát nem is titkolta. A Népszava bemutatta azon tanítónő esetét, aki ellen szociáldemokrata párttagsága miatt indított a főváros fegyelmit. Ügye tárgyalásakor Zilahi-Kiss kijelentette, hogy minden tanítóval így fog eljárni. Az Állami Tanítók Országos Egyesülete is aktivizálta magát, amelynek „elnöki székiben a tudásáról és egyéb kvalitásairól oly jól ismert Budavári László ült" – fogalmazott pikírt stílusban a lap és a Tanácskormány alatti és jelenlegi viselkedését rója fel az elnöknek (Népszava, 1922. ápr. 12. p. 7), hasonlóan Zilahi-Kisshez: mindketten 180 fokos fordulattal szolgálják az új érát. A '22-es választásokat megelőzően egy programbeszéd keretében vázolta a lap, hogy a kormány szerint a „destruktívak" hibáztathatók mindenért, ami a múltban megtörtént, a nemzeti keresztények pedig mindenkinek a sikert hozták el. Ennek ellenére – érvelt a Népszava – „lesülyesztették az iskolák színvonalát, megcsúfolták a tudományt, a kultúrát (…) a főváros iskoláiból a jó tanítókat távolították el" (Népszava, 1922. máj. 14. p. 1–2).

Az 1922. május-júniusi nemzetgyűlési választás előtti kampány időszakában a Népszava egyik narratívája volt, hogy a tanítókat a kormányzópárt – a törvény tilalma ellenére – bevonja a hadjáratba, gyakran kényszerítve őket a kormányjelölt melletti kiállásra, szervezőmunkára, aggitálásra.

1922. június 20-án az orgánum idézte a VKM-hivatalát elfoglaló Klebelsberg szavait, aki szerint „a magyar hazát nem a kard, hanem csak is a kultúra teheti ismét naggyá", melyhez hozzáfűzték, a költségvetési tárgyaláskor is szeretnék ezt érzékelni a miniszternél (Népszava, 1922. jún. 20. p. 3). A választások után még nagyobb elánnal vetette bele magát a főváros oktatásirányítója a nemkívánatos tanerők kiszorításába.

Erre a feladatra a minisztérium is talált egy elhivatott alkalmazottat, dr. Benes Jenő személyében, aki köztörvényes bűncselekmény elkövetőjévé vált, amit a lap kormánykritikaként interpretált. Klebelsberg is hamar részesült az ellenzéki lap kritikájából, amikor a középiskolai tanárság problémái mellett a tanítóság megbecsültségének hiányát rótta fel és jelezte, elfogadhatatlan, ha a „kultuszminiszter érzéketlen a tanárság panaszaival szemben, (…) és még arra sem hajlandó, hogy hosszabb ideig tartó kihallgatáson fogadja őket" (Népszava, 1922. júl. 1. p. 5).

A nyári nemzetgyűlési ülésszak is tartogatott tanítósággal kapcsolatos felszólalást: Haller István korábbi közoktatásügyi miniszter, keresztényszocialista politikus tiltakozott, hogy 8000 tanítóból 2500 főt B-listára kívánnak helyezni és kérdi, hajlandó-e felülvizsgálni a döntést, illetve a pályáról kiszorított tanerők átképzéséről gondoskodik-e a kormány? Az indemnitási törvény (1922. évi I. tc.) keretén belül javasolta az ellenzék, hogy az állami alkalmazottak, valamint az állami és községi népiskolai tanítók esetében függesszék fel az elbocsájtásokat. A lap a témát a következő napokban is felszínen tartotta a nemzetgyűlési felszólalások idézésével. Párhuzamot vont az újság egy tanító által elkövetett iskolai botbüntetés – mely büntetőüggyé vált – és a tanítóság soraiban végrehajtott tisztogatás között. Úgy vélte, ismét felemlegetve Zilahi-Kiss munkásságát, hogy a hatalomnak „egyetlen gondja a jó, kipróbált, régi tanítók kidobálása volt" (…). Ezek a tanítók nem botoztak, de tanítottak" (Népszava, 1922. júl. 21. p. 5–6.). Az iskolai agresszió másik olvasata is megjelent: egy felső kereskedelmibe járó diákot megbuktattak, ezért megpofozta igazgatóját. A szerkesztőség úgy vélte, a közállapotok romlásáért a kormányzat a felelős, mely szemet huny az „atrocitásokat majmoló, mulatóhelyeken dorbézoló kisdiákok" viselkedése felett. „A kereskedelmista diák támadása ezekbe a visszaélésekbe kapcsolódik (…). Az iskola tekintélyének lerombolása a tanítók és a tanárok politikai üldözésével kezdődött" és a közelmúlt és a jelen uszításaiért egyértelműen a kormány felelős – véli a lap (Népszava, 1922. szept. 8. p. 7).

Kéthly Anna szakmai oldalról világította meg az elbocsájtások következményeit, amikor a csökkenő tanítói létszámot összekötötte az egy tanítóra jutó diáklétszámmal és figyelmeztetett, „vannak iskolák, ahol egy tanító keze alá 100-150 s még több gyerek jár, és így lehetetlenség kultúráról beszélni". A szociáldemokrata képviselőnő rámutatott a tanügy lokális problémáira is, valamint az oktatás költségvetésének csökkenése szerinte szembe megy a nemzeti érdekkel (Népszava, 1922. júl. 26. p. 5). Az augusztusi nemzetgyűlési ülésen Vass József előző VKM-miniszter reflektált Kéthly – az egy tanítóra jutó diáklétszámmal kapcsolatos – kijelentésére és közölte, hogy a leépítések után tanítónként 40 iskolaköteles jut, majd Kállay pénzügyminiszter hangsúlyozta, figyelni fognak, hogy politikai és felekezeti szempontok ne érvényesüljenek a leépítéskor (Népszava, 1922. aug. 1. p. 4.)

Vezércikkben kritizálta a lap a numerus clausus és a tanítók leépítésének kultúrára, oktatásra gyakorolt hatását, és elítélte a politikai alapú tisztogatást, melyhez az új oktatási kormányzat továbbra is asszisztált (Népszava, 1922. aug. 8. p. 1.). A kormányzat oktatáshoz való viszonyát Várnai Dániel (MSZDP) újabb oldalról világította meg, amikor az iskolai tankönyvek drágaságát említette és egyértelművé tette, hogy a korábban 60 fillérbe kerülő első osztályos tankönyv 44 koronás ára éppen a szegényebb rétegek számára teszi lehetetlenné az iskoláztatást. A felszólalás tovább részletezte a magasabb osztályfokon tanulók tankönyvdíjait is és arra jutott, hogy Klebelsbergnek elemi érdeke átgondolni a tankönyvellátás és -árképzést, ha valós reformot szeretne (Népszava, 1922. aug. 19. p. 3.).

A szeptemberi iskolakezdésre időzítve ismét megjelent a lapban a tanítók elbocsájtása mögött felsejlő pártszimpátia, az iskolák fűtési nehézsége, a tankönyvdrágaság, utóbbi leginkább a sanyarú sorsú családokat érintette, amelyre a lap szerint az oktatási kormányzat nem adott megoldást (Népszava., 1922. szept. 8. p. 7.).

Az iparostanoncoktatás tavasszal megjelent problémája őszre is áthúzódott, mivel a főváros által fizetendő 12 koronás óradíj a 15 koronás viteldíjra sem elégséges, ezért sem vállalta a tanítók többsége a munkát. A főváros egyébként a viteldíjat az év során többször módosította. A tanítók megnyilvánulásának további magyarázata az, hogy a főváros által elfogadott új óradíjat a VKM jelentősen csökkentette, melyet a tanoncoktatásban részt vevő tanítók nem fogadtak el. A főváros legújabb kezdeményezése az, hogy önálló, csak a tanoncoktatásban dolgozó tanítókkal látná el a képzést. A Népszava üdvözölte a javaslatot. Nem sokáig tartott a pozitív hangulat. A lap információi szerint a Wolff-párt javaslata az esti és a vasárnapi tanoncoktatás visszaállítása. A szociáldemokrata lap szerint nem elég, hogy „az iskolákba bevonult a gyűlölet szelleme, érdemes tanerőket megfosztottak a kenyerüktől" (…) A tanoncoktatást is még jobban tönkre akarják tenni." (Népszava, 1922. okt. 13. p. 2). A vita lényege, hogy a tanoncmesterek érdeke és az elméleti képzést nyújtó tanítóság oktatásszervezési érdekei ütköztek. Míg a mesterek a praxisközpontú képzést óhajtották és azon oktatási időpontot támogatták, mely a mester és tanonca számára praktikus, addig a tanítók alapvetően az elméleti oktatás bővítését és a délutáni időtávot preferálták. Az 1922. évi XII. tc. módosította az 1884. évi XVII. tc.-t, az úgynevezett ipartörvényt, de a széttartó szakmai érdekek miatt egységes szemlélet és irány nem alakult ki később sem (Illyefalvi, 1936).

Az orgánum a Pesti Izraelita Hitközség tanítóinak bérmozgalmát támogatva szégyenletesnek nevezte, hogy a tanszemélyzet tagjai a községi tanítóknál is kevesebbet kapnak, továbbá egyértelmű, hogy amennyiben a felekezetek iskolákat kívánnak fenntartani, akkor annak anyagi vonzatáért vállaljanak felelősséget (Népszava, 1922. okt. 21. p. 6.). Az eset hátterében az iskolák finanszírozásának nehézsége állt.

Az állam egyre kisebb mértékben kívánta finanszírozni a felekezeti iskolák költségeit (Rébay, 2022).
A lap novemberben két sajtóper miatt ismét kritizálta Zilahi-Kisst. Mind a Népszava, mind Az Újság beszámolt a tanácsnok iskolai ünnepi beszédéről, melyben antiszemita mondatai voltak, ráadásul utóbbi a lap felemlegette az Új Nemzedékben megjelent cikket, melyben Zilahi-Kiss kommunista múltját pedzegették. A „kurzus tanügyi zsenijeként" aposztrofált Zilahi-Kiss a Népszava újságírója elleni sajtóperét megnyerte, a másikat elnapolták. (Népszava, 1922. nov.15. p. 5.)
A naptári év zárásaként terjedelmes publicisztikában elemezte a Népszava a tanítóságot ért politikai inzultusokat és arra a jutott, a tisztogatás két célt szolgált. A kormányzat szemében megbízhatatlan tanítókat eltávolította a pályáról, és egyben a szabaddá vált álláshelyekre a potentátok a „leányaikat, fiaikat, rokonaikat könyörögték be, vagy a hatóságok politikai kreatúráikat helyezték el". Következménye látható: az oktatásügy presztízsének csökkenése, a minőségi munka hanyatlása (Népszava, 1922. dec. 24. p. 7-8).

6. ÖSSZEGZÉS

1922. év vizsgálata több szempontból különleges a Horthy-korszak, azon belül a bethleni konszolidáció vizsgálata szempontjából. Az 1920-as nemzetgyűlési és törvényhatósági választásokkal szemben az 1922 május–júniusi országos választásokon már elindult az MSZDP. Az érintett év első felében még Vass József, második felében már a később korszakos oktatáspolitikus, Klebelsberg Kuno az oktatásügyi miniszter, aki a meghirdetett oktatáspolitikai koncepciójának fókuszába helyezte az oktatást, a tanítóságot, miközben komoly gazdasági visszaesés érzékelhető. A kormányzat a választójogi törvény által szűkítette a választásra jogosultak számát, a B-lista alkalmazásával (Donáth, 2022b) a Tanácskormány idején érintett tanítók elszámoltatásával deklaráltan a szociáldemokrata bázis meggyengítését célozta meg, valamint a zsidó tanítók eltávolításával az általuk megbízhatatlannak tartott tanítók számát csökkentette (Hatos, 2025). A praxis is komoly kihívásokat élt át (Pornói, 2019). Mindezek tükrében azt vizsgáltam, hogy a szociáldemokrata orgánum a tanítóságot érintő tartalmaival – ismerve a politikai klímát – mennyire konfrontálódott a hatalommal. A szerkesztőség a témaválasztásaival felvállalta a konfrontatív ügyeket vagy inkább elfogadta a hatalom üzenetét, belesimult – a továbbélés érdekében – a fősodorbeli kommunikációba?
A vizsgálat egyértelműen afelé mutat, hogy a periodika nemcsak publikálta a nehézségeket, hanem kiállt a tanítók érdekeiért, és hangsúlyos oktatás- és kormánykritikát fogalmazott meg általuk. A vizsgálat egyértelműen afelé mutat, hogy a periodika nemcsak publikálta a nehézségeket, hanem kiállt a tanítók érdekeiért, és hangsúlyos oktatás- és kormánykritikát fogalmazott meg általuk. A témák sporadikusak, de erőteljesen jelentek

meg. A lap kiemelten foglalkozott a tanítók fegyelmi ügyeivel, kiváltképp a főváros oktatási tanácsnokának szerepével, az elbocsájtások jogszerűségével, a megélhetési nehézségekkel. Az oktatás minőségét meghatározó osztálylétszám is megjelent, mely a lap interpretációjában összekapcsolódott az elbocsájtásokkal. A szociális érzékenység a tankönyvdrágaság terén is érzékelhetővé vált és szorgalmazta az újság az ingyenes oktatást. A szakpolitikai szegmens főleg a tanoncoktatás problémáin keresztül vált érzékelhetővé az olvasók számára. Az orgánum erőteljes állásfoglalásainak a következményei hipotetikusak, de közismert tény, hogy a kormányzat komoly apparátust mozgatott meg – a jogszabályi keretek segítségével – azért, hogy a Népszava olvasótábora csökkenjen, a lap kommunikációs felületként kevésbé érvényesülhessen. Ebben komoly segítséget nyújtott a kolportázs megvonása, a szerkesztőség és az újságíróik elleni sajtóperek sokasága.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Elsődleges források

- *1912. évi LXIII. törvénycikk a háboru esetére szóló kivételes intézkedésekről*,* https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=91200063.TV#.
- s.n. (1922. 1. 4.) Vass miniszter és a szervezkedés szabadsága. *Népszava*, 1.
- s.n. (1922. 1. 22.) Vigyázzon a falu! *Népszava*, 5.
- s.n. (1922. 1. 31.) Szociáldemokrata testvérek. *Népszava*, 4.
- s.n. (1922. 3. 9.) Egyenlő mértékkel. *Népszava*, 5.
- s.n. (1922. 3. 31.) Sipőcz beszámolója a városházi kurzus múltjáról és terveiről. *Népszava*, 3.
- s.n. (1922. 4. 12.) Ahol még mindig Budavárit éljenzik? *Népszava*, 7.
- s.n. (1922. 5. 14.) Destruktívok munkája. *Népszava*, 1–2.
- s.n. (1922. 6. 20.) Az ellenzék távolmarad a nemzetgyűlés „ünnepélyes megnyitásától”. *Népszava*, 3.
- s.n. (1922. 7. 1.) Kulturális fölényünk a gyakorlatban. *Népszava*, 5.
- s.n. (1922. 7. 21.) Deres az iskolában. *Népszava*, 5–6.
- s.n. (1922. 7. 26.) Kéthly Anna elvtárs az igazi fajvédelemről. *Népszava*, 5.
- s.n. (1922. 8. 18.) Mert szocialista… *Népszava*, 1.
- s.n. (1922. 8. 19.) Várnai Dániel elvtárs interpellációja a tankönyv drágaságáról. *Népszava*, 3.
- s.n. (1922. 9. 8.) A beteg iskola. *Népszava*, 7.
- s.n. (1922. 10. 13.) A tanoncoktatás „reformja". *Népszava*, 2.
- s.n. (1922. 10. 21.) Az izraelita hitközség tanítóinak bérmozgalma. *Népszava*, 6.
- s.n. (1922. 11. 15.) Zilahi-Kiss megint sajtópörölt. *Népszava*, 5.

Másodlagos források

- Donáth, P. (2022a). *A „bűnös, liberális Budapest" községi iskolái államosításának kísérlete 1919–1920-ban*. Trezor Kiadó.
- Donáth, P. (2022b). Imre Sándor memoárja az 1918–1919. évi forradalmakat követő felelősségre vonásokról. *Múltunk*, *67*(3), 74–110. https://doi.org/10.56944/multunk.2022.3.3
- Frank, T. (2023). Frank Tamás: Tanítóság sajtóreprezentációja a kurrens politikai lapokban (1926). In *Tudomány és Hivatás Évkönyv 2021*, 39–70.
- Frank, T. (2024a). Férjezett tanítónők ne tanítsanak! *Tudomány és Hivatás*, *2*, 52–60.
- Frank T. (2024b). Népiskolai tanítók sajtómegjelenésének mintázata a kurrens politikai napilapokban 1921-ben. *Iskolakultúra*, *34*(6), https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.6.31
- Hatos, P. (2025). *Hideg polgárháború: Csonka-Magyarország születése 1919-1922*. Jaffa Kiadó.
- Honigmann, G. (1974). *Hearst, a sajtókirály*. Kossuth Könyvkiadó.
- Ignácz, K. (2014). Séta Budapest 20. századi választásai körül. *Tekintet*, *27*(4), 106–117.
- Illyefalvi, L. (Szerk.). (1936). *Adalékok a tanoncoktatás fejlődéséhez a székesfővárosban* (Köt. 1). Budapest Székesőváros Házinyomdája.
- Kántás, B. (2023). *Ébredés. Dokumentumok az Ébredő Magyarok Egyesülete, a Horthy-korszak első felének legjelentősebb radikális jobboldali, félkatonai szervezetének történetéből*. Horthy-Korszak Történetének Kutatásáért Társaság, Budapest.
- Klein, T. (2012). Adalékok a Horthy-korszak sajtórendészeti szabályozásához I. (1919–1931). *Medias Res*, *1*(2), 182–198.
- Maisch, P. (2024). A pozsonyi egyetem Pécsre költözésének lenyomata a Dunántúl című napilapban. In *Tanulmányok a 19-20. század neveléstörténetének köréből* (pp. 74–87). MTA PAB.
- Moravcsik, E. E. (1900). A századvégi degeneratio. *Huszadik Század*, *1*(1), 13–25.
- Nóbik, A. (2025). Néptanítók a medikalizáció és pedagogizáció metszéspontjában. Diskurzus az önfertőzésről a Néptanítók Lapjában (1873). In *Új kutatások a neveléstudományokban 2024—A nevelés és oktatás kihívásai a válságok korában*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Ormos, E. (1912). Zágrábi jegyzetek. *Huszadik Század*, *12*(1), 627–634.
- Paál, V. (2013). Sajtószabályozás és sajtószabadság a Horthy-korszakban. In *Magyar sajtószabadság és -szabályozás 1914–1989* (pp. 7–19). Médiatudományi Intézet.
- Paál, V. (2019). *Tanulmányok a magyar sajtószabadság történetéhez 1867–1944*. Médiatudományi Intézet.

- Pornói, I. (2019). Magatartási nehézségek kezelése a XX. század első felének magyar népiskoláiban. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat-Különszám*, *5*(2), 41–54. https://doi.org/10.18458/KB.2019.2.41
- Rébay, M. (2020). A természet A Magyar Cserkész című folyóiratban 1920-ban. In *A neveléstudomány aktuális diskurzusai* (pp. 259–269). ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó.
- Rébay, M. (2022). Élethalálharc az anyagiakkal: A református oktatás helyzete a Tiszántúli Egyházkerületben az 1920-as években. In *Értékközvetítés és iskola: Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére* (pp. 117–137). CHERD.
- Rébay, M. (2025). *Református oktatáspolitika a Horthy-korszakban*. Debreceni Egyetem Kiadó.
- Zinner, T. (1989). *Az Ébredők fénykora 1919-1923*. Akadémiai Kiadó.

ABSTRATCT

UNDER REPRESSION – NÉPSZAVA'S PUBLICATIONS ABOUT TEACHERS IN 1922

The social democratic newspaper Népszava was also targeted by the authorities for its assessment of World War I, but after the election of Miklós Horthy as regent, it found itself in a particularly difficult situation: the government used every means at its disposal to disablite the newspaper, and did not intervene even when the editor-in-chief, Béla Somogyi, was murdered. Later, they banned it several times and revoked its distribution license. In my research, I searched for the answer to the question of how a political newspaper pressured by the authorities portrayed the teaching profession. What topics did the editorial staff feel needed to be represented by the teaching profession? What narrative do these topics convey to newspaper readers? The question is whether the authorities successfully imposed their will, and thereby forced the opposition media into a submissive role in terms of publication style and choice of topics, even in confrontational issues affecting teacher or did Népszava, as a responsible public policy agent, take up the cause of teachers? It can be concluded that Népszava, by addressing the difficulties faced by teachers and policy issues, it has expressed an opinion critical of the government.

Keywords: Népszava, teachers, power, press analysis

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2622

Network: History of Education and Comparative Education

Frank Tamás, PhD, adjunktus

Semmelweis Egyetem Pető András Kar

frankta72@yahoo.com

Molnár Nikoletta

PEDAGÓGUSOK SZORONGÁSSZINTJE HÁBORÚS KRÍZISHELYZETBEN

ABSZTRAKT
A 2022 elején kitört orosz-ukrán konfliktus jelentősen átalakította az Ukrajnában élők mindennapjait. A hirtelen bekövetkező krízishelyzet az oktatásra, így a pedagógusokra is hatást gyakorolt (Lagvilava, 2023; Чичук, Кучай, Гуттерер, & Візавер, 2024). Mivel a tanórán a pedagógusé az irányító szerep, így a tanórai események alakulását is nagyban befolyásolja a pedagógus, annak lelkiállapota (Kelemen, 1970; N. Kollár & Szabó, 2004). A disszertációs kutatásom keretein belül a tanórai tanár-diák kommunikációt vizsgálom, annak lehetséges változásait a krízishelyzet befolyásoltsága alatt. Általánosan elmondható, hogy a krízishelyzet hatással van az ember lelkiállapotára, viselkedésére, így a kommunikációjára is (Szecskő, 2000; Bolgár & Szekeres, 2009). Feltételezésem szerint a pedagógusok szorongásszintje meghatározó a tanórai tevékenységet, így a kommunikációt illetően. Egy kérdőíves felmérés keretein belül arra voltam kíváncsi, milyen szorongásszint mutatható ki a háború befolyásoltsága alatt dolgozó pedagógusok körében. A vizsgálat standard pszichológiai mérőeszközzel, a Spielberger-féle állapot- és vonásszorongás kérdőív kérdéseinek felhasználásával történt. Összesen 83 (66 kárpátaljai és 17 belső-ukrajnai), közoktatásban tevékenykedő pedagógus válaszai kerültek kiértékelésre. A válaszok kiértékelése és elemzése pszichológusi szupervízióval történt. Az összegyűjtött válaszok, részeredmények, partikuláris képet adnak a kárpátaljai és belső-ukrajnai pedagógusok lelkiállapotáról háborús krízishelyzet alatt. A tanulmány célja a részt vevő pedagógusok szorongásszintjének bemutatása a háborús krízis okozta nyomás alatt folytatott oktatói-nevelői tevékenység során.
Kulcsszavak: tanár-diák kommunikáció, tanórai kommunikáció, háborús krízishelyzet, szorongásszint
Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

Az emberi élet általános velejárója a krízishelyzet. Többféle megközelítésből is értelmezésre került. Áttekintve ezeket nem egymásnak ellentmondó megfogalmazások. Meglátásom szerint sokkal inkább egymást kiegészítő, a krízis természetének megértését segítő felosztások, nézőpontok.

Erikson (1950) a freudi fejlődésmodellt a felnőttkor eseményeire is kiterjesztve alkotta meg a krízisleméletét. Az egyén antropogenezisét átfogó, ismétlődő eseménysorozatként vizsgálja a krízist. Olyan eseményként tekint rá, mely teljes egészében a személyiségen belül történik, a személyiségben a krízis során zajló belső folyamatain keresztül értelmezi. A személyiségfejlődés által produkált normatív krízisek minden ember számára elkerülhetetlen krízisek. Freud nyolc szakaszos pszichoszexuális fejlődésmodellje alapján, az egyes szakaszokhoz kötődően Erikson megalkotta a normatív -fejlődési- krízis fogalmát. A normatív krízisek során egyrészt a coping (megküzdés), másrészt a reziliencia (lelki rugalmasság, ellenállóképesség) jelentős szerepet játszik (Erikson, 1950; Hajduska, 2010). A véletlenszerű krízishelyzeteket azonban nem éli át minden ember. A véletlenszerű krízisek szociális, demográfiai és egyéb külső tényezők (akár több tényező együttes hatása) által előidézett szituációk. Cumming-Cumming (1962) a krízishelyzetek három csoportját különbözteti meg, alapvetően azok elkerülhetősége vagy elkerülhetetlen (lényegében törvényszerű bekövetkezte) alapján. Az első a biológiai okuk miatt nem elkerülhető krízishelyzetek, így mindenképpen lezajlanak, pl. az olyan, fejlődéssel járó krízisek, mint a serdülőkor. A második csoportba a részben elkerülhető olyan kríziseket sorolja, mint például a gazdasági válság. A harmadik csoportba a véletlenszerű, egyén által előre nem látható és így nem elkerülhető kríziseket sorolja. A külső körülmények okozta, véletlenszerű krízisek azonban nagyban függenek az ember szociális helyzetétől, lakóhelyétől, a körülvevő társadalmi tényezőktől. Akcidentális krízisnek számít egy természeti katasztrófa. például árvíz, vihar. Ide tartoznak még a társadalmi tényezők által előidézett krízisek (háború, merénylet, terrorcselekmény vagy akár egy nem szándékosan előidézett, de társadalmi tényezők révén történő világjárvány), érzelmi katasztrófák (családtag, szeretett személy elvesztése, válás), balesetek. Az akcidentális krízisek közös eleme az egyén által átélt tárgyvesztés. Ez akár halmozottan is megtörténhet, így fokozva az átélő személy által a helyzetre adott érzelmi reakcióit. A háborús krízishelyzet olyan külső hatások által előidézett, az egyén által nem befolyásolható krízishelyzet, ami hatással van a személyes lelkiállapotra, viselkedésére. Ezzel párhuzamosan az oktatást, annak körülményeit nagymértékeben megváltoztatja. A különböző megközelítésekből adódó krízisértelmezések közös pontja, hogy mind az Erikson által megfogalmazott fejlődési (normatív) krízis időszakában, mind a külső, véletlenszerűen átélt krízisek során az egyén sérülékenyebb, egyfajta átmeneti, lelkileg instabil szakaszban tartózkodik (Hajduska, 2010; Cumming & Cumming, 1962).

Caplan (1964) definíciója alapján kritikus helyzet, mely során lelkileg instabillá válik az egyén. Maga a krízishelyzet átélése nem elkerülhető, és mivel mindenképpen szembe kell nézni a fennálló krízissel. Ezalatt az egyén erejét, figyelmét, erőforrásait a krízishelyzet megoldására irányítja annak lezárásáig.

Kiemelt sajátossága, hogy a mindennapi vagy megszokott, problémamegoldásra irányuló módszerek és tevékenységek a krízishelyzet megoldása során nem hatékonyak. Valamilyen új, sajátos eljárást kell az egyénnek kidolgoznia a krízishelyzet feloldására, megoldására (Hajduska, 2010; Bóna, 2015; Caplan, 1962). A külső tényezők által előidézett és fennálló krízishelyzet során a szakirodalom kiemeli a reziliencia jelentőségét. A lelki rugalmasság segíthet az elhúzódó krízishelyzetben a megküzdésben és a lelki egészség megőrzése során (Szabó, Máth, & Sztancsik, 2019; Szokolszky & V. Komlósi, 2015). Gordon a rezilienciát a nehéz körülmények kontextusában értelmezi. Egyfajta képességként tekint rá. Az erőt próbáló időkben a kiemelkedő eredmények, jó teljesítmény elérését támogató tényező (Urbán & Kovács, 2016.). A krízis, mivel hatást gyakorol az egyén lelkiállapotára, kihat a viselkedésre is. Ezáltal befolyásoló erővel bír a kommunikációra, ezen belül a tanórai tanár-diák kommunikációra is (N. Kollár & Szabó, 2004; Szecskő, 2000; Bolgár & Szekeres, 2009).

Egy nem várt, hirtelen bekövetkező és tartósan jelen levő krízishelyzet szorongást idézhet elő az emberekben, így az oktatásban részt vevőkben is. A szorongást nehezen kezelő vagy az azzal való megküzdésre nem képes egyéneknél akár zavarokat is okozhat (Hanák, 2024). A háború és eseményei (bombázások, támadások, menekülés vagy elbújni kényszerülés) jelentősen ronthatják nem csupán az életminőséget, de a mentális jóllétet is (Lagvilava, 2023).

Spielberger a szorongást a személyiség, annak általános jellemzői szempontjából közelíti meg. Ez alapján megkülönbözteti az állapot- és vonásszorongást. Az állapotszorongás a pillanatnyi szorongás mértékéről ad képet. A vonásszorongás az egyén általános, személyiségéből, annak jegyeiből fakadó szorongását jelenti. Ezek mérésére standard tesztet dolgozott ki (Hanák, 2024; Dr. Perczel Forintos, Kiss, & Ajtai, 2007).

A COVID-19 világjárvány idején az oktatásszervezés alapjaiban változott meg. A lezárások, a jelenléti oktatás távoktatássá való átalakítása alapjaiban változtatta meg a tananyag átadásának és elsajátításának módját, új nehézségekkel és problémákkal szembesítve az oktatás szereplőit. Mindazonáltal a bevezetett oktatási platformok, módszerek jelentős szereppel bírtak a kritikus helyzetben. Nagyban hozzájárultak az oktatás folytonosságának fenntartásához a megváltozott körülmények között. A pandémia alatt az oktatás szervezés során előtérbe került a tanulók és tanárok egészségügyi biztonsága. (Anger & Plünnecke, 2020; Hochstaffl, 2023; Lagvilava, 2023). A COVID-19 során számos oktatási platform használata épült be az oktatási tevékenységbe. Ezek később megkönnyítették a háború sújtotta Ukrajnában a krízishelyzet bekövetkezte után is az oktatás folytonosságának fenntartását (Lagvilava, 2023).

Az oktatás hosszútávú hatásai révén kulcsszerepet játszik az egyén egész életében. Carl Rogers szerint csak abból válhat képzett ember, aki „megtanul tanulni”.

A változás az élet részeként állandó, így kiemelten fontos a folyamatos alkalmazkodás és az új tudás elsajátításának képessége (Lagvilava, 2023). Ez alátámasztja az oktatás fenntartásának fontosságát a nehezített vagy akár a háborús helyzetben szinte ellehetetlenített körülmények között is. Az oktatás során a tanulók egyrészt folyamatosan fejlődnek, másrészt az oktatás az állandóságot is képviseli a tanárok és a tanulók életében. Az oktatás folytonosságának fenntartása támogatja az alkalmazkodást a krízis nehezítette élethelyzethez.

2. A FELMÉRÉS ELŐZMÉNYEI

Az orosz-ukrán konfliktus az élet számos területét, így az oktatást is jelentős mértékben befolyásolta, sőt átalakította (Lagvilava, 2023). Háromból két tanulót érint a belső vagy külső (Ukrajna határain kívülre történő) migráció (Чичук, Кучай, Гуттерер, & Візавер, 2024). A harcok által érintett régiókban az oktatás (jelenléti és online formában is) nehézségekbe ütközött, ütközik. A lakóhelyüket elhagyni kényszerülő diákok és tanárok számos nehézséggel kell megküzdeniük. Ugyanígy nem várt kihívásokkal néznek szembe a lakóhelyükön maradó, ám embert próbáló körülmények között élők. A háború jelentős károkat okozott az infrastruktúrában, ami egyrészt az oktatási helyszín (iskola), másrészt az áram- és internetszolgáltatást ért károk. A bombázások által érintett területeken a lakosság a mindennapi tevékenység, munka, tanulás terén akadályokba ütközik. Mindemellett az általános biztonság hiánya a lelkiállapotot is megingatja. Ez nem csupán a már említett általános lelki jóllétre, de a teljesítményre, ezáltal a rövid- és hosszútávú előrehaladásra (tanulmányi, munkahelyi) is jelentősen kihat (Lagvilava, 2023; Konovalenko, 2023). A belső migráció által áttelepülő, valamint a lakóhelyét nem elhagyó diák és tanár egyaránt szembesül az ország instabilitása okozta nehézségekkel. A más tanintézmény vagy a megváltozott tanulási környezet hasonlóképpen hatással van az oktatás folyamatára a tanórán, mint a tanuló és a tanár krízishelyzet befolyásolta lelkiállapota (Lagvilava, 2023).

A 2021/2022-es tanév elején Ukrajnában 14 873 általános és középiskola működött, 4,2 millió tanulóval és 441 ezer pedagógussal. 2023-ban -a felmérésem tervezési szakaszában Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma 3245, a háború következtében megsérült oktatási-nevelési intézményt tartott számon. A hivatalos jelentés szerint ez a szám 2025 novemberére 3958-ra emelkedett, amiből 400 intézmény teljesen lerombolódott. Az adat tartalmazza az óvodákat, általános és középiskolákat, valamint a felsőoktatási intézményeket. A hivatalos adatbázis szerint a háborús tevékenység által közvetlenül érintett területeken nem minden tanintézmény működik aktívan.

Az intézmények státuszát áttekintve viszonylag gyakran lehet találkozni a „felfüggesztve” vagy „szüneteltetve” jelentésű kifejezéssel (призупинено) (Konovalenko, 2023; Єдина державна електронна база з питань освіти, 2025; Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Заклади загальної середньої освіти.) A 2025/2026-os tanévben 14483 iskola működik aktívan, a tanévet pedig 3,5 millió tanulóval kezdték (Лісовий, 2025; Єдина державна електронна база з питань освіти, 2025).

Az országos oktatásra vonatkozó statisztikai adatok bár csak nagy vonalakban mutatják, mégis érezhetővé teszik a háború oktatásra, ezen belül a pedagógiai folyamatokra gyakorolt hatásait. Tény, hogy az orosz-ukrán konfliktus a lakosság testi és lelki épségét egyaránt veszélyezteti, így a lelki tényezők mindennapi tevékenységre való lehetséges hatásainak vizsgálata nagyon is aktuális és releváns kutatási terület. Ezt felismerve a disszertációs kutatásom során általános célom feltérképezni a tantermi kommunikáció jellegzetességeit krízishelyzetben, ukrajnai iskolákban. Hosszútávú célom a kutatás egészének lefolytatása eredményeként olyan kommunikációs stratégia/tréning/ kidolgozása, mely a krízishelyzet befolyásolta tantermi kommunikáció során hasznos lehet.

3. A KUTATÁSI ADATOK ÉS AZ EREDMÉNYEK

A kutatás részeként a szorongást, mint a lelkiállapot és a viselkedést nagymértékben meghatározó tényezőjét mértem. A felmérés 2025 tavaszán zajlott belső-ukrajnai és kárpátaljai területeken egyidejűleg. A területek értelmezése a háború általi érintettségből fakad, mivel Kárpátalja a harcok által legkevésbé érintett, azonban a háború által közvetett módon befolyásolt régió. A belső-ukrajnai területeket sajnos közvetlenül, akár a mindennapokat gyökeresen átalakító mértékben érintik a harcok, dróntámadások. A megkérdezettek célcsoportja elsősorban a belső-ukrajnai pedagógusok voltak. A háborús helyzet okán fellépő infrastrukturális, kapcsolatfelvételi problémák megnehezítették a célcsoport elérését. Az nehezített elérés és a kutatásban való részvétel vállalása együttesen jelentősen leszűkítette a válaszadók körét. A felmérés során 83 (66 kárpátaljai és 17 belső-ukrajnai), közoktatásban dolgozó pedagógus válaszait elemeztem. A kapott válaszok elemzése és kiértékelése pszichológusi szupervízió mellett zajlott. Hosszútávú célom a kutatás egészének lefolytatása eredményeként olyan kommunikációs stratégia/tréning/ kidolgozása, mely a krízishelyzet befolyásolta tantermi kommunikáció során hasznos lehet.

A kérdőívek kiküldése és megválaszolása online történt. A kapott eredmények áttekintése kárpátaljai és a belső-ukrajnai területekre vonatkozóan elkülönítve zajlott. Kíváncsi voltam, lesz-e érdemi eltérés a szorongásszint tekintetében a harcok által földrajzilag kitettebb régiók és a nagyrészt háború közvetett hatásaitól szenvedő terület között.

A standardok (1. táblázat) és a kapott eredmények (2. és 3. táblázat) áttekintése során látható, hogy összességében az állapot- és a vonásszorongás is határértéken belül van. Ennek ellenére némileg a belső-ukrajnai minta mégis magasabb szorongásszintet mutat a kárpátaljai mintához képest.

1. táblázat: STAI standard értékek

	Állapot szorongás		***Vonás szorongás***	
	átlag	***szórás***	***átlag***	***szórás***
Férfi	38,4	10,66	40,9	7,78
Nő	42,6	10,79	45,3	7,97

2. táblázat: a kárpátaljai válaszadó pedagógusok állapot-és vonásszorongás értékeinek összesített átlaga

Kárpátaljai pedagógusok	***Átlag állapotszorongás***	***Átlag vonásszorongás***
Férfi	40	35,7
Nő	47	47,2

3. táblázat: a kárpátaljai válaszadó pedagógusok állapot-és vonásszorongás értékeinek összesített átlaga

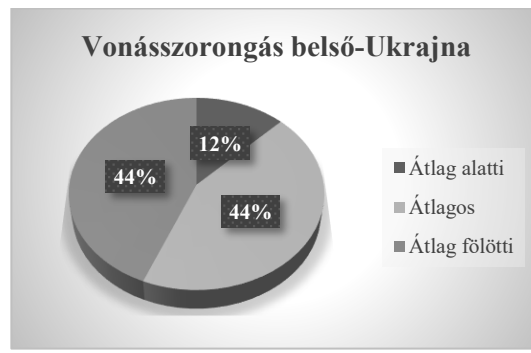
Belső-ukrajnai pedagógusok	***Átlag állapotszorongás***	***Átlag vonásszorongás***
Férfi	0	0
Nő	49,5	49,25

A területeket külön is megvizsgálva a kárpátaljai és a belső-ukrajnai pedagógusok átlag értékei szintén határértéken belül vannak. Érdemesnek tartottam egyenként is áttekinteni a pedagógusok szorongásszintjét a standardhoz képest. Az 1. ábrán látható, hogy a válaszadó pedagógusok felének válaszai átlag fölötti állapotszorongást mutatnak.

1. ábra: belső-ukrajnai válaszadó pedagógusok állapotszorongásának százalékos aránya

A belső-ukrajnai válaszadó pedagógusok vonásszorongása (2. ábra) is viszonylag magas, 44 százalékukra igaz ez a jellemvonás.

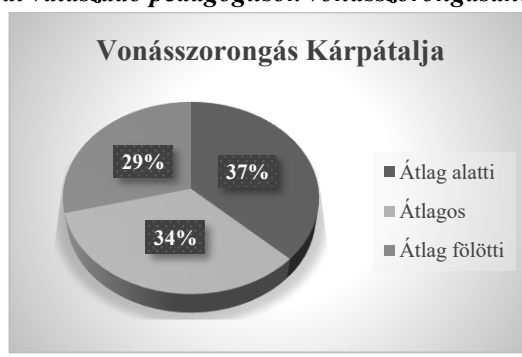
2. ábra: belső-ukrajnai válaszadó pedagógusok vonásszorongásának százalékos aránya



A kárpátaljai válaszadók körében nincsenek kirívó eltérések állapotszorongás tekintetében a belső-ukrajnai mintához képest (3. ábra). Ami érdekes, hogy bár az állapotszorongás hasonló értékeket mutat, addig a vonásszorongás esetében már egyenlő arányban oszlanak el az átlag alatti, átlagos és átlag fölött szorongásszintet mutató válaszok (4. ábra).

3. ábra: a kárpátaljai válaszadó pedagógusok állapotszorongásának százalékos aránya

4. ábra: a kárpátaljai válaszadó pedagógusok vonásszorongásának százalékos aránya



A kapott adatok részeredmények. A kutatás a közeljövőben a tervek szerint kiterjesztésre kerül több régióra, iskolára. Ezek túl a kérdőíves adatok alapján félig strukturált interjúkkal kísérlem meg feltárni a kapott válaszok mögött húzódó okokat. Az interjúk jó alkalmat szolgáltathatnak a válaszok megfelelő értelmezésére. Érdemes figyelembe venni, hogy a felmérés idején a háború már három éve zajló esemény, feltételezhetően az élet részévé kezd válni. A válaszok megfelelő értelmezése szempontjából figyelembe kell venni a háborús krízishelyzet állandósult voltát. Emellett nem tekinthetünk el az időről időre feszültségteljesebb, majd újra nyugodtabb periódusok váltakozásától a háború árnyékában zajló mindennapokban. Remélhetően az interjús szakasz során kapott eredmények segítenek megérteni az adatok mögött húzódó dinamikákat és összefüggéseket.

4. ÖSSZEGZÉS

A krízishelyzet széles körben kutatott téma. A szakirodalom az emberi élet természetes velejárójaként tartja számon. A háborús krízishelyzet az ember által nem elkerülhető, -az azt átélő egyén szempontjából - véletlenszerűen bekövetkező krízisek közé tartozik. Felmérésemben a 2022-ben kialakult ukrajnai háborús krízishelyzet egyénre gyakorolt hatását vizsgálom. Arra voltam kíváncsi, az ott élő és dolgozó pedagógusok körében mérhetően megjelenik-e a szorongás és amennyiben igen, az milyen mértékű. A megkérdezettek kárpátaljai és belső-ukrajnai pedagógusok. A két területen élő pedagógusok szorongásszintjét a háborús eseményekben való eltérő módon való kitettség okán hasonlítottam össze. Az eredmények alapján elmondható, hogy bár kiugró eltérés vagy teljes eltolódás nem figyelhető meg szorongás tekintetében, mégis a belső-ukrajnai mintán arányaiban kisebb eltérés mutatkozik az pillanatnyi (állapot) és a vonásszorongás viszonylataiban, míg a kárpátaljai minta nagyobb fokú eltolódást mutat az átlagos és az átlag fölötti állapotszorongás irányába. A kapott eredmények mélyebb értelmezésére és a mögöttük álló lehetséges okok feltárására a későbbi interjúk adnak lehetőséget.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Anger, C., & Plünnecke, A. (2020). Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*.
- Antalné Szabó, Á. (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv- Pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-Pedagógia* .
- Antalné Szabó, Á., & Raátz , J. (2002). *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv az 56. évfolyam számára.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Bolgár, J. P., & Szekeres, G. (2009). Katasztrófa és kríziskommunikáció lélektani alapjai. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar.
- Bóna, A. (2015). A krízis lélektana. In E. C. Kiss, & H. Sz. Makó , *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana* (old.: 123-137). Pécs: Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Caplan, G. (1962). *Principles of preventive psychiatry.* New York: Basic Books.
- Cumming, J., & Cumming, E. (1962). *Ego and milieu.* New York: Atherton Press.
- Dr. Perczel Forintos, D., Kiss, Z., & Ajtai, G. (szerk.). (2007). *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában.* Budapest: Országos Pszichológiai és Neurológiai Intézet.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society.* New York: W.w. Norton and Company, Inc.
- Hajduska, M. (2010). *Krízisélektan.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Hanák, Z. (2024). Állapot és vonás szorongás vizsgálata egyetemi hallgatók körében. In E. Berghauer-Olasz, É. Hutterer, I. Greba, & K. Pallay, *Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban. Nemzetközi tudományos konferencia Beregszász, 2023. március 30-31. Tanulmánykötet.* (old.: 545-551). Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Hochstaffl, T. (2023). Krise als Chance für den Wirtschaftsunterricht. Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Kelemen, L. (1970). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Konovalenko, A. (2023. 5. 26.). How War Impacts Education in Ukraine. *Schule verantworten*. Letöltés dátuma: 2025. 11 1, forrás: https://borgenproject.org/education-in-ukraine-wartime/?fbclid=IwAR3mXZpqDxpNchNgykJez5LdsJmFEJZ89CzAcGvWlhxt-P4PBQoM1srVzik
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Lagvilava, L. (2023). The consequences of the Russian-Ukrainian War. *Future Human Image*, (20)84-96.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Szabó, R. K., Máth, J., & Sztancsik, V. (2019). A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata. 19(4). 73-99.
- Szecskő, T. (2000). Köznapi kommunikáció. In S. Dr. Balázs, *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. Szöveggyűjtemény.* Budapest: OKKER kiadó.
- Szokolszky, Á., & V. Komlósi, A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás" felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia, 15 (1).* , 11-26.
- Urbán, N., & Kovács, L. (2016.). A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédorvos*, 43-50.
- *Єдина державна електронна база з питань освіти.* (2025. 11 25). Forrás: https://registry.edbo.gov.ua/schools/: Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Заклади загальної середньої освіти.
- Лісовий, О. (2025. 09 1). Сьогодні 3,5 млн школярів розпочинають новий навчальний рік. Більшість дітей навчатиметься офлайн. Forrás: https://mon.gov.ua/news/sohodni-35-mln-shkoliariv-rozpochynaie-novyi-navchalnyi-rik-bilshist-ditei-navchatymutsia-oflain-oksen-lisovyi
- *Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. Заклади загальної середньої освіти.* (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2025. 11 2, forrás: https://registry.edbo.gov.ua/schools/.
- Чичук, А., Кучай, О., Гуттерер, Є., & Візавер, В. (2024). Необхідність застосування дистанційного навчання в Україні в умовах пандемії і воєнного стану. In B.-O. E. (szerk.), *Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban. Nemzetközi tudományos konferencia Beregszász, 2023. március 30-31. Tanulmánykötet.* (old.: 167-171). Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

ABSTRACT

TEACHERS' ANXIETY LEVELS DURING WARTIME CRISIS

Against the backdrop of the Russian–Ukrainian conflict that broke out in early 2022, the study of classroom communication in Ukraine has gained a sombre relevance. Although classroom teacher–student communication can be considered specific due to its institutional nature, it nevertheless constitutes part of the broader social system (Kozma, 2001; Hochstaffl, 2023). Consequently, the potential effects of external societal events warrant attention. Within the framework of my doctoral research, I examine classroom teacher–student communication and its potential changes under the influence of crisis conditions. In general, crisis situations affect individuals' mental states and behaviour and, consequently, their communication (Szecskő, 2000; Bolgár & Szekeres, 2009). Since the teacher holds the leading role during lessons, classroom discourse is strongly influenced by the teacher and their psychological state (Antalné Szabó & Raátz, 2002; Antalné Szabó, 2008; Antalné Szabó, 2013; Kelemen, 1970; N. Kollár & Szabó, 2004). My assumption is that teachers' anxiety levels significantly shape classroom activities and thus communication.

In a questionnaire-based survey, I sought to explore the levels of anxiety detectable among teachers working under the influence of the war. The study employed a standard psychological measurement tool, the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) by Spielberger. In total, the responses of 83 teachers (66 from Transcarpathia and 17 from inland Ukraine), all working in public education, were evaluated. The evaluation and analysis of the responses were carried out under psychological supervision. The collected responses yield partial results, offering a fragmentary picture of the mental state of teachers in Transcarpathia and inland Ukraine during the wartime crisis. The aim of the presentation is to introduce the anxiety levels of the participating teachers as they conduct their instructional and educational activities under the pressure of the war-induced crisis.

Keywords: teacher–student communication, classroom communication, wartime crisis situation, anxiety level

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2623

Network: Continuous Professional Development and Public Education

Molnár Nikoletta, PhD hallgató

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

molnarn506@gmail.com

Pallay Katalin

AZ UKRAJNAI FELSŐOKTATÁS HELYZETE A HÁBORÚ ÁRNYÉKÁBAN: TENDENCIÁK ÉS KIHÍVÁSOK

ABSZTRAKT

A tanulmány az ukrajnai felsőoktatás átalakulását vizsgálja a 2014 utáni nyelvpolitikai változások és a 2022-ben kirobbant orosz–ukrán háború összefüggésében. Elemzi az oktatási és nyelvi jogszabályok módosulását, különös tekintettel a kisebbségi nyelvű oktatás beszűkülésére és annak felsőoktatási következményeire. A kutatás bemutatja a háború hatását az intézményrendszerre, az egyetemek áttelepítésére, a felvételi eljárások rendkívüli átalakítására, valamint a hallgatói összetétel jelentős megváltozására. Statisztikai adatok alapján rávilágít arra, hogy a könnyített felvételi rendszer és a hadiállapot következtében ugrásszerűen megnőtt az idősebb, különösen a férfi hallgatók aránya, ami hosszú távon a felsőoktatás minőségére és munkaerőpiaci szerepére is kockázatot jelenthet. A tanulmány megállapítja, hogy az ukrajnai felsőoktatás a súlyos strukturális és demográfiai kihívások ellenére továbbra is az európai felsőoktatási térhez való igazodás irányába halad, ugyanakkor a háborús környezet tartós bizonytalanságot teremt a rendszer fenntarthatósága szempontjából.

Kulcsszavak: *ukrajnai felsőoktatás; nyelvpolitika; orosz–ukrán háború; felsőoktatási reform; hallgatói mobilitás*

Szakosztály: HERA Felsőoktatás-kutató szakosztály

1. AZ UKRAJNAI NYELVPOLITIKA ÁTALAKULÁSA ÉS ANNAK HATÁSA A KISEBBSÉGI OKTATÁSRA

2014. február 23-án a Majdan-tüntetések után hatalomra került ukrán törvényhozás a 2012-ben elfogadott nyelvtörvény[2] eltörlését szavazta meg. A határozatot azonban – külés belföldi tiltakozások hatására – nem írta alá Turcsinov ideiglenes államfő. A kisebbségi nyelvhasználati jogok szűkítésének felvetődése miatt az ország nemzeti kisebbségei, elsősorban az orosz ajkú állampolgárok felemelték hangjukat.

[2] A Viktor Janukovics elnök idején hatályba lépő (2012. augusztus 10.) nyelvtörvény az ukrán, mint államnyelv mellett 18 regionális vagy kisebbségi nyelvet – köztük a magyart – sorol fel. A törvény lehetőséget ad a regionális vagy kisebbségi nyelv állami és önkormányzati hivatalokban való használatára, amennyiben az adott közigazgatási egységben a jogszabályban feltüntetett „nyelvek közül egy (vagy több) anyanyelvi beszélőinek aránya eléri a 10%-ot” (Csernicsko & Fedinec, 2015).

Ennek nyomán Oroszország a helyi orosz közösség jogainak védelmezőjeként ürügyet talált az ukrajnai beavatkozásra. Fontos megjegyezni, hogy a Kijevből induló Euromajdan-mozgalom elsősorban az ország nyugati megyéire terjedt át, míg a *Régiók Pártja* szavazóbázisának számító Krímre és Kelet-Ukrajnára (Donbász) ez a folyamat nem volt annyira jellemző. A putyini vezetés felségjelzés nélküli alakulatokkal elfoglalta a Krímet, majd ezt követően támogatta a kelet-ukrajnai szakadár megyék (Donyeck és Luhanszk) ukrán kormányerőkkel szembeni fegyveres harcát, előidézve ezzel a máig is tartói „ukrán válságot" (Csernicskó, 2016 vö. Fedinec, 2015; Laruelle, 2015; Rutland, 2015; Rácz, 2015).

A Majdan óta az Ukrajnában zajló hivatalos nyelvpolitika arról szól, hogy az ukrán vagy az orosz nyelv használatát előmozdítsák a másik nyelv háttérbe szorításával. Az országban a nyelvi jogszabályokat nem következetesen használják. A kérdés folyamatosan kampánytémává vált, elterelve ezzel a figyelmet az országban jelenlévő gazdasági és szociális problémákról. Ennek hatására az átpolitizált nyelvkérdés 2014-ben a politikai válság és a fegyveres konfliktus kitörésének egyik indoka volt. A fent említett tényezők hatására szükségessé vált az ukrajnai oktatásügy megreformálása. Új oktatási törvényt dolgoztak ki, amely 2016 áprilisában került a törvényhozás napirendjére. Az ukrán parlament első olvasatban 2016. október 6-án, második olvasatban 2017. szeptember 5-én fogadta el az új oktatási törvényt[3]. Ennek értelmében a 11 éves középiskolai oktatást 12 évesre alakítják át. Az új struktúra 4+5+3 szerkezetű és változott a megnevezésük is. Az 1–4. osztály továbbra is elemi iskola, az 5–9. osztályt gimnáziumnak hívják, ez az általános iskola. A teljes középiskolai képzés harmadik fokozata a 10–12. osztály, ezt líceumnak nevezik. Az új törvény elírásait fokozatosan vezetik be, a legfontosabb változások beindítása 2018. szeptember 1-től indultak el (Fedinec – Csernicskó, 2017).

A törvény 7. cikkelye foglalkozik a tannyelvvel. Ez a passzus drasztikus módon csökkenti a kisebbségek nyelvén folyó oktatási jogot. A 7. cikkely értelmében a nemzeti kisebbségek tartozók, úgy mint a bizonyos területen tömbben élő oroszok, magyarok, románok stb. számára csak az 1–4. osztályban, tehát elemi szinten garantált az a jog, hogy anyanyelvükön tanuljanak. Ötödik osztálytól kezdve folyamatosan bővítik az ukránul tanult tantárgyak arányát. Kilencedik osztályra a tárgyak hatvan, a líceumi szinten pedig a tárgyak nyolcvan százalékát kell ukrán nyelven oktatni. A szükséges ismereteket a kárpátaljai magyar fiataloknak – az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségi sorstársaikhoz hasonlóan – egy számukra idegen nyelven kell elsajátítaniuk. Ennek bevezetése az állampolgárok közötti esélyegyenlőség látszatát is megszüntetné. A versenyképes tudás megszerzése csak az ukrán nyelv megfelelő szintű ismeretével valósulhatna meg.

[3] https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/

Az új törvény szellemiségét markánsan képviselő Lilija Hrinevics, akkori ukrán oktatásügyi miniszter úgy vélte, ennek módja az, hogy az ötödik osztálytól kezdve az államnyelv válna az oktatás nyelvévé, függetlenül attól, hogy az adott iskola tanulói ukránok, oroszok, magyarok, románok, szlovákok, lengyelek (Hodinka Intézet, 2017). A törvény 7. cikkelyét a kisebbségek elfogadhatatlannak tartották és számos nemzetközi fórumnál tiltakoztak.

Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa 2019. április 25-én elfogadta az *„Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról*[4]*”* című törvényt. A törvény nem oldotta fel a nyelvi kérdés körül kialakuló társadalmi feszültséget, a jogszabály további konfliktusok forrása. A nyelvtörvény szerint, miután az új oktatási törvény kimondta, hogy Ukrajnában minden állami intézmény ukrán, azok falain belül mindenki köteles ukránul beszélni, a személyi kommunikációk szintjén is, és a hivatali kommunikációban is. Ez azt jelenti, hogy a tanári és szülői értekezleteken, az iskolai rendezvényeken, az osztályfőnöki órákon is ukránul kell beszélni, még abban az esetben is, ha mindenki ismeri a kisebbségi nyelvet. Az iskolai dokumentációt is ukrán nyelven kell vezetni, és a szemléltetőket is ukránul kell kirakni. A Velencei Bizottság is élesen reagált az elfogadott törvényre, felszólítva Ukrajnát, hogy helyezze hatályon kívül a kisebbségek nyelvhasználatáról szóló azon rendelkezéseket, amelyek nem objektív elveken alapszanak (Csernicskó et al. 2020).

Az oktatási minisztérium adatai szerint Ukrajnában a tanulók 89,9%-a ukrán tannyelven tanul. Csupán az ukrajnai tanulók 10,7%-a tanul más tannyelven. Mégis azt feltételezik, hogy az ukrán nyelv fejlődését, az anyanyelv funkcióit az ország tanulóinak tizedrésze veszélyezteti.

A 2017-ben elfogadott oktatási törvény 7. cikkelye több jogi normával is szembemegy: ellentmond a Moldáviával, Romániával és Magyarországgal kötött kétoldalú szerződéseknek s azon ukrán törvénycikkelyeknek, amelyek biztosítják a nemzeti kisebbségek nyelvi jogainak védelmét. Ezen kívül az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségekre vonatkozó törvényben szerepel, hogy az ukrán állam minden etnikum számára garantálja a nemzeti kulturális autonómiát. Mindez magába foglalja az anyanyelv használatát és az azon való tanulást az állami intézményekben. Ukrajna számos nemzetközi jogegyezményt ratifikált, amelyek közvetlen hatással vannak a nemzeti kisebbségek nyelvére. *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája* magába foglalja a nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezményt, a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szóló nyilatkozatot, az emberi és alapvető szabadságjogok védelméről szóló egyezményt. Az oktatási törvény szembemegy az ország nemzetközi szerződésekben vállalt kötelezettségeivel, amelyek megtalálhatók Ukrajna Alkotmányában.

[4] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text

2. AZ OROSZ-UKRÁN HÁBORÚ HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA

2021-ben Oroszország erőteljesen növelni kezdte katonai jelenlétét a kelet-ukrajnai határ orosz oldalán. Az ukrán és az európai vezetők aggodalmát fokozta Vlagyimir Putyin 2022. február 21-i döntése, melynek értelmében elismerte a két szakadár ukrán közigazgatási egység, Donyeck és Luhanszk függetlenségét. Február 24-én az orosz hadsereg megtámadta Ukrajnát, ezzel kezdetét vette az orosz-ukrán háború. A nyugati országok, köztük az Európai Unió határozottan elítélte az orosz agressziót, kiállt Ukrajna területi integritása mellett és szankciókat léptetett érvénybe a támadó féllel szemben (az EU Tanácsának és az Európai Tanácsnak a hivatalos honlapja).

A fegyveres konfliktus jelentős kihívások elé állította az ukrajnai felsőoktatási rendszert. A háború kitörését követő két hétben leállt az oktatás, majd márciustól a tavaszi szemeszterben távoktatás valósult meg Ukrajna legtöbb felsőoktatási intézményében. A háború az ukrajnai felsőoktatási intézmények egy részét megsemmisítette. A közvetlenül érintett intézményeket több szempontból is veszteségek érték: infrastrukturális, anyagi és humánerőforrás terén. Egyre nő azoknak az egyetemeknek a száma, amelyeket az ún. "száműzött" intézmények közé sorolnak. Számos felsőoktatási intézmény, melyek eredetileg Luhanszkban, Hersonban, Zaporizzsjában és a Krími régióban működtek, most más ukrajnai megyében folytatják tevékenységüket. Az intézmények áttelepülése jelentős változást hozott az érintett régiók addigi oktatási intézményrendszerében. Csökkent az áthelyezett intézmények versenyképessége, megnövekedett a felsőoktatási intézmények regionális egyenlőtlensége (Lugovyi et al. 2023).

A hadiállapot bevezetését követően felismerték, hogy a felvételi eljárást nem lehet lebonyolítani az addig megszokott módon. Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa a rendkívüli helyzetre hivatkozva 2022. március 24-én törvénymódosítást[5] hajtott végre a könnyített felvételi eljárásról. Április végén rendeletet[6] fogadtak el az új felvételi eljárásról. A legfontosabb újítás az volt, hogy az alapképzésbe az addigi külső független tesztelést nemzeti multiteszt váltja fel. A nemzeti multiteszt egy olyan komplex vizsga, ami három tantárgyból tevődik össze: ukrán nyelv, matematika és Ukrajna történelme. A komplex tesztvizsga online formában zajlott, s tantárgyanként jóval kevesebb tesztkérdésből tevődött össze, mint a korábbi külső független tesztvizsga.

Az orosz invázió következtében több millió ukrán állampolgár kényszerült elhagyni otthonát. A külföldre menekülők többsége az Európa Unió valamely szomszédos országa felé vette az irányt. Mindezt figyelembe véve 23 ország 46 helyszínén (21 Európai Uniós tagállamban, az Egyesült Királyságban és Moldáviában) hoztak létre ukrán vizsgaközpontokat.

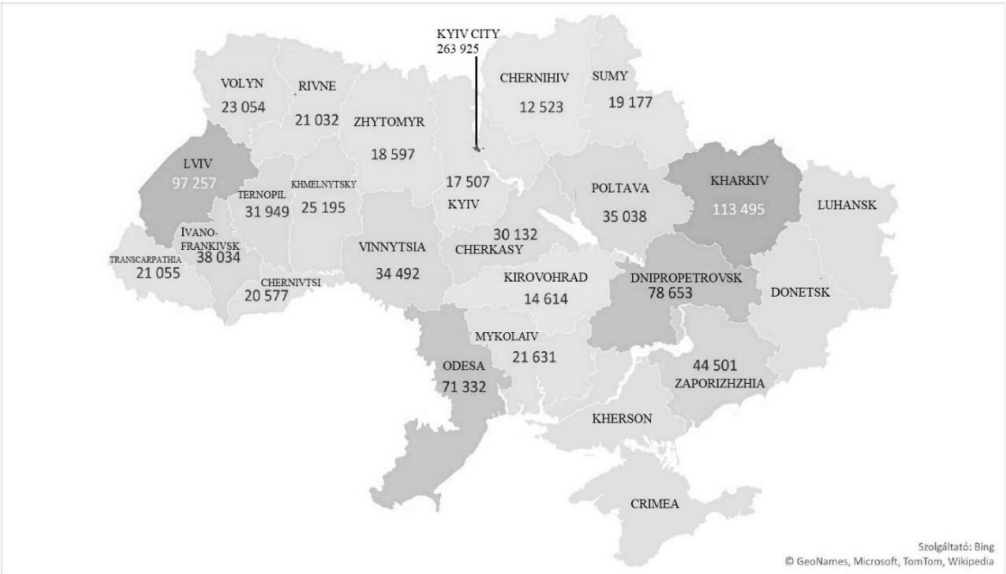
[5] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2157-20#Text
[6] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0487-22#Text

A kiegészítő vizsgaidőszak pedig 26 ország 35 helyszínén (19 EU-tagállamban, az Egyesült Királyságban, Grúziában, Kanadában, Moldovában, Svájcban, Törökországban és az Egyesült Államokban) zajlott.[7] A multiteszt eredményeivel az államilag támogatott helyekre pályáztak a felvételizők. A költségtérítéses helyekre, illetve a magán fenntartású felsőoktatási intézmények szakjaira, néhány presztízsszak kivételével – úgy mint az orvosi, jogi – motivációs levéllel lehetett felvételizni. A multiteszten meghatározott alacsony ponthatár és a motivációs levelek bevezetését követően az előző évekhez képest jelentősen csökkentek a felvételizőkkel szemben támasztott követelmények. Ennek ellenére drasztikusan nem csökkent és nem is emelkedett a hallgatói létszám Ukrajnában. Ez annak tudható be, hogy azokon a területeken, ahol jelenleg is aktív harcok zajlanak, továbbra is engedélyezett a távoktatás online formában, továbbá az országban dúló háborús helyzet miatt számos fiatal valamely külföldi országban kezdte meg tanulmányait.

Kijev a legmagasabb hallgatói létszámmal rendelkező város Ukrajnában. A fővárost Harkiv követi, amely szintén jelentős egyetemi központként szolgál. Ezt követik Dnyipropetrovszk, Odessza és Lviv, amelyek szintén fontos felsőoktatási központok Ukrajnában. Ezek a városok nem csupán a hallgatók számát tekintve, hanem az itt található kiváló felsőoktatási intézmények terén is kiemelkednek az országban. Az orosz megszállás alatt lévő területek hallgatói létszámáról nem közölnek statisztikai adatokat (1.ábra).

[7] https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/10/Zvit_NMT_2022.pdf

1. ábra: A 2022/23-as tanév hallgatói létszáma területenként[8]

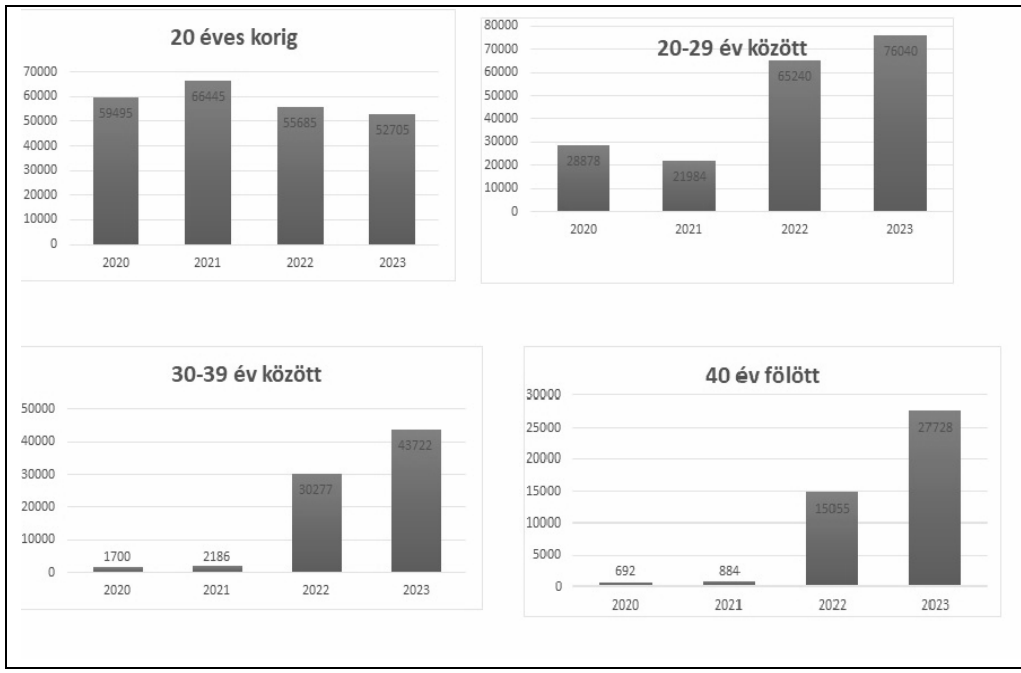


Forrás saját szerkesztés az Ukrajnai Statisztikai Hivatal adatai alapján

Az országban bevezetett hadiállapot és a könnyített felvételi eljárás jelentős hatást gyakorolt a felsőoktatás hallgatói összetételére. Több olyan idősebb hallgató használta ki a lehetőséget, akik a korábbi felvételi eljárásban nem jártak sikerrel. A férfi hallgatók számának megnövekedése a hadkötelezettség alóli mentesítésnek köszönhető. A korcsoportok szerinti bontásban szembetűnő, hogy a 20 éves korig tartó korosztályban a felsőoktatási arányuk 2021-ről 2022-re 17%-kal, 2023-ra pedig 21%-kal csökkent. A 20-29 éves férfiak aránya jelentős mértékben nőtt: 2022-ben közel háromszorosára emelkedett a korábbi évhez képest. A 30-39 éves korosztályban ez a növekedés még markánsabb, ugyanis 2022-re 15-szörösére nőtt az arányuk, a 40 év felettiek esetében a részvételi arány 2022-re 17-szeresére, 2023-ra pedig 31-szeresére nőtt 2021-hez képest (3. ábra). Luhovyi és munkatársai tanulmányukban (2023) megállapítják, hogy a hallgatói kontingens ilyen jellegű megváltozása negatívan hathat az ukrajnai felsőoktatás minőségére és a későbbiekben kockázatot jelenthet Ukrajna gazdasága számára is.

[8] A jelenleg orosz megszállás alatt lévő területekről nem rendelkezünk adatokkal az aktuális hallgatói létszámot illetően.

2. ábra: A férfi hallgatók számának növekedése az elmúlt négy évben korcsoportos lebontásban



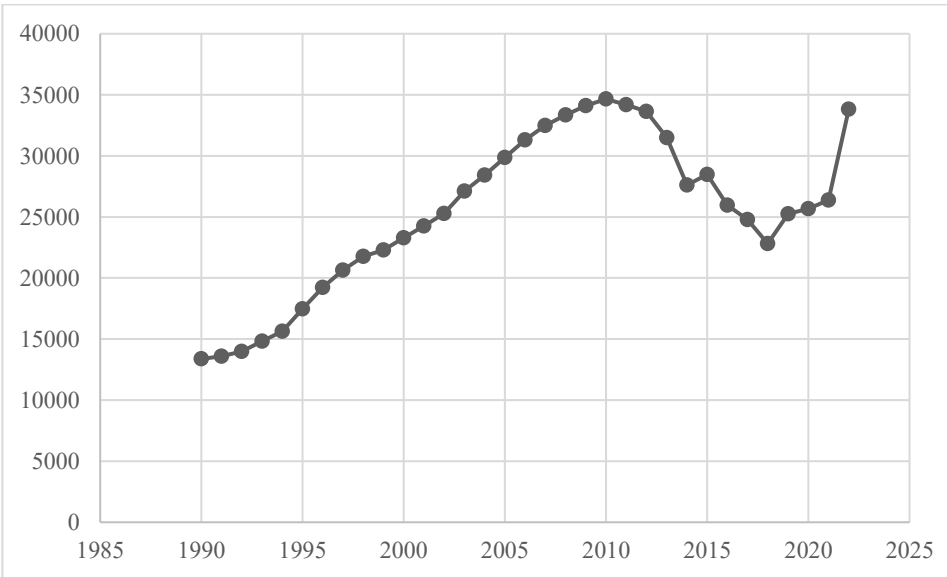
Forrás: saját szerkesztés Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának statisztikai adatai alapján

Az orosz–ukrán háború kitörése után nem csupán az alap- és mesterképzésen nőtt meg a férfi hallgatók száma, hanem a doktori képzés (aspirantúra) területén is megfigyelhető. 2022-ben 13 386 PhD-hallgató kezdte meg tanulmányait, közülük mindössze 2 231 nő. A rendszerváltástól a 2010-es évek közepéig Ukrajnában a doktori képzést követően kandidátusi fokozatot lehetett szerezni. A felsőoktatás terén itt is tapasztalható volt, hogy a rendszer illeszkedik az európai uniós standartokhoz, de még érezhető a szovjet oktatási rendszer hatása (Nataliya et al., 2018). A jelenleg hatályos, 2014-ben elfogadott felsőoktatási törvény változásokat eredményezett a doktori fokozatok terén. A törvény hatálybalépése után a tudományok kandidátusa fokozat egyenértékűvé vált a PhD-fokozattal, s hagyományos kandidátusi fokozat rendszeréről a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő PhD fokozatra tértek át. Ezzel elsősorban az volt a cél, hogy harmonizálják Ukrajna doktori képzését az európai és nemzetközi szabványokkal. Az új rendszer bevezetése elősegíti az ukrajnai doktori fokozatok nemzetközi elismerését, ami fontos lépés a tudományos közösség és a kutatók nemzetközi együttműködése szempontjából.

Akik 2014 után kezdték meg tanulmányaikat, PhD-fokozatot szereztek, a korábbi kandidátusi helyett. Ugyanakkor azok, akik tanulmányaikat már korábban elkezdték, de disszertációjukat 2014 után védik meg, továbbra is kandidátusi fokozatot szereznek (Ukrajna felsőoktatási törvénye).

Jelenleg Ukrajnában 384 olyan felsőoktatási intézmény működik, ahol doktori képzés is működik nappali és levelező tagozaton, államilag támogatott és költségtérítéses formában. A PhD-képzésben résztvevők aránya a rendszerváltástól 2010-ig emelkedő tendenciát mutat, amely részben az ukrajnai felsőoktatási expanziónak köszönhető. Az egyre tömegesedő felsőoktatás egyre több oktatót igényelt, melynek köszönhetően fokozatosan emelkedett a PhD-hallgatók száma. A 2014-es események a felsőoktatásban is bizonytalan helyzetet teremtettek, s a PhD hallgatók számát illetően fokozatos csökkenés figyelhető meg. A háború kitörésének évében ugrásszerű emelkedés mutatkozik. Mint fentebb említettük, ennek hátterében a nappali jogviszonnyal járó katonai behívás előli mentesség is szerepet játszik.

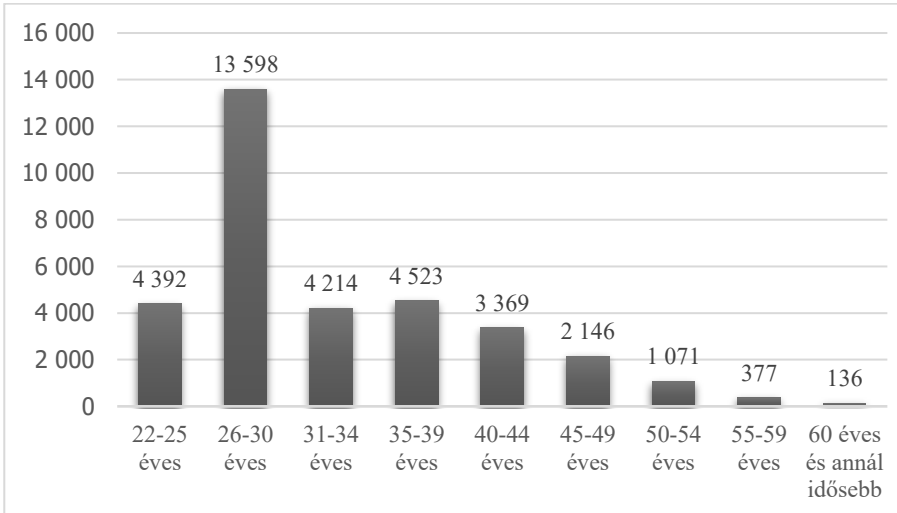
3. ábra: Az ukrajnai PhD-hallgatók száma a rendszerváltástól napjainkig



Forrás: saját szerkesztés az Ukrajnai Statisztikai Hivatal adatai alapján

A PhD-hallgatók életkorát tekintve elmondható, hogy körükben magas a fiatalok aránya. 4392 fő 22-25 év közötti, ami arra utal, hogy közvetlenül tanulmányaik befejezése után kezdték meg doktori tanulmányaikat. A hallgatók 40 százaléka, azaz 13 598 fő, 26 és 30 év közötti korosztályba tartozik. 136 fő 60 évnél idősebb korában kezdte meg doktori tanulmányait. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti.

4. ábra: Az ukrajnai PhD-hallgatók korcsoportonként



Forrás: saját szerkesztés az Ukrajnai Statisztikai Hivatal adatai alapján

3. ÖSSZEFOGLALÁS

A 2014-es Majdan-téri tüntetéseket követően a felsőoktatási rendszer igyekezett még jobban illeszkedni az Európai Felsőoktatási Térség sztandardjaihoz. Az egyre eszkalálódó orosz-ukrán konfliktus azonban negatívan hatott az ukrajnai felsőoktatásra. Számos esetben az oroszok által megszállt területeken működő egyetemek ún. *száműzött egyetemekké* váltak, ami azt jelenti, hogy az ország más területén folytatják működésüket. További kihívást jelent a felsőoktatás számára, hogy Oroszország 2022 februárjában megtámadta Ukrajnát. Mindez egy olyan demográfiai hullámot indított el, melynek következtében a felsőoktatási intézmények és oktatók száma is lecsökkent. A világjárvány és háború miatt könnyített felvételi eljárást alkalmaztak, melynek következtében olyan hallgatók is be tudtak jutni a felsőoktatásba, akik nem tudták megugrani a korábbi felvételi követelményeket.

A könnyített felvételi eljárás ellenére nem nőtt tömegesen a felsőoktatásba jelentkezők száma, mert magas a fiatal kivándorlók aránya. A háború kitörése óta az idősebb férfi hallgatók száma ugrásszerűen megemelkedett, melynek hátterében feltehetően a nappali tagozattal járó katonai felmentés áll. A nehézségek ellenére az elmúlt tíz évben az ukrajnai felsőoktatás egyre inkább igazodik az európai felsőoktatási trendekhez: nagyobb az elvárás az oktatókkal szemben, meg kell felelniük a licenzációs szabályoknak, az adott képzési programokhoz és az oktatott tantárgyakhoz fűződő követelményekhez, s bevezették a teljesítményértékelést. Az oktatók bérezése különböző bérkategóriák alapján történik, melyben plusz juttatásokat számolnak fel a tudományos fokozatokért, tudományos címekért, a szakmában eltöltött időért. Mindennek ellenére az ukrajnai oktatók bére így is jelentősen elmarad az európai uniós, de még a visegrádi országokban oktatók bérétől is.

Az orosz-ukrán háború kimenetele feltehetően jelentős változásokat fog eredményezni az ukrajnai felsőoktatásban. A háború miatt az ország komoly gazdasági és társadalmi kihívásokkal néz szembe, melyek az oktatási rendszert is jelentős mértékben befolyásolják. Már most tapasztalható, hogy lecsökkent a felsőoktatási intézmények, az oktatók és az államilag támogatott helyek száma.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Csernicskó I. (2016). *Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában.* Ungvár, Autdor-Shark.
- Csernicskó I. & Fedinec Cs. (2015) Nyelvpolitika határon: a 2012-es ukrajnai nyelvtörvény elő- és utóéletéről. Márku A. & Hires-László K. (szerk.) *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból.* Ungvár. Autdor-Shark. 206–238.
- Csernicskó I., Hires-László K., Karmacsi Z., Márku A., Máté R. &Tóth-Orosz E. (2020): *Tévút az ukrán nyelvpolitikában: Ukrajna törvénye „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról" (elemző áttekintés).* Törökbálint, Termini Egyesület.
- Fedinec Cs. & Csernicskó I. (2017). A 2017-es ukrajnai oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *REGIO* 25(3)., 278–300. DOI: http://dx.doi.org/10.17355/rkkpt.v25i3.184
- Fedinec Cs. (2015). A háború, melyet ukrán válságnak neveznek. In: *Új Egyenlítő 2–3*., 45–48.
- Hodinka Intézet, 2017 = Szn: Van mit veszítenünk: Porosenko aláírta az oktatási törvényt. In: *Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont honlapja.* http://hodinkaintezet.uz.ua/van-mit-veszitenunk-porosenko-alairta-az-oktatasi-torvenyt. Publikálás ideje: 2017. 09. 25. [Letöltés ideje: 2025. 01. 10.]
- Laruelle, M. (2015): The Ukrainian Crisis and its Impact on Transforming Russian Nationalism. Pikulicka-Wilcewska, A. – Sakwa, R. (eds.): Ukraine and Russia: People, Politics, Propaganda and Perspectives. Bristol, E-International Relations Publishing. 123–128.
- Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z. & Vlasov, I. (2023). Transformation of higher education in Ukraine: Impact of the war and objectives for post-war recovery. *European Journal of Education. Research, Development and Policy.* Special Issue:Wartime and postwar education in Ukraine. *58*(4), 611–628.
- Rácz, A. (2015): *Russia's Hybrid War in Ukraine. Breaking the Enemy's Ability to Resist*. Helsinki, The Finnish Institute of International Affairs.
- Rutland, P. (2015): An Unnecessary War: The Geopolitical Roots of the Ukrainian Crisis. In: Pikulicka-Wilcewska, Agnieszka – Sakwa, Richard (eds.): *Ukraine and Russia: People, Politics, Propaganda and Perspectives.* Bristol, E-International Relations Publishing. 129–140.

Hivatkozott dokumentumok

- *2022. március 24-i törvénymódosítás*: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2157-20#Text [Letöltés ideje: 2025. 03. 11.].
- *Beszámoló a 2022-es Országos Multidiszciplináris Teszt eredményeiről*:https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/10/Zvit_NMT_2022.pdf [Letöltés ideje: 2025. 03. 12.].
- *EU Tanácsának és az Európai Tanácsnak a hivatalos honlapja*: https://www.consilium.europa.eu/hu/european-council/ [Letöltés ideje: 2025. 03. 11.].
- *Miniszteri rendelet a 2022. évi felsőoktatási felvételi rendről* 2022.04.27. № 392: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0487-22#Text [Letöltés ideje: 2025. 03. 12.].
- *Ukrajna Oktatási Törvénye (2017):* https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/ [Letöltés ideje: 2024. 12. 12.].
- *Ukrajna Törvénye „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról:* https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text [Letöltés ideje: 2025. 02. 17.].

ABSTRACT

THE STATE OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE SHADOW OF WAR: TRENDS AND CHALLENGES

This study examines the transformation of Ukrainian higher education in the context of post-2014 language policy changes and the Russian–Ukrainian war that erupted in 2022. It analyses modifications in educational and language legislation, with particular attention to the narrowing of minority-language education and its implications for higher education. The paper explores the impact of the war on the institutional system, including the relocation of universities, the introduction of extraordinary admission procedures, and significant shifts in student composition. Based on statistical data, the study highlights a sharp increase in the proportion of older students—especially male students—resulting from the simplified admission system and the introduction of martial law, a trend that may pose long-term risks to the quality and labour-market role of higher education. The findings indicate that, despite severe structural and demographic challenges, Ukrainian higher education continues to align with the European Higher Education Area, while the wartime environment generates persistent uncertainty regarding the system's sustainability.

Keywords: Ukrainian higher education; language policy; Russian–Ukrainian war; higher education reform; student mobility
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2621
Networks: Higher Education

Pallay Katalin (PhD), docens, intézetvezető
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék, Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont
pallay.katalin@kme.org.ua

Pető Áron – Váradi Judit

TANÁRI PÁLYA NÉGY HÚRON: PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS ZENETANÁRI IDENTITÁS VONÓS HANGSZERT OKTATÓ PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

A pályaszocializáció identitásformáló folyamat, amely a zenetanári pályán különösen jelentős. Jelen tanulmány pilot jelleggel Szabolcs-Szatmár-Bereg és Békés vármegye alapfokú művészetoktatási intézményeiben dolgozó, klasszikus és népi vonós hangszert oktató pedagógusok (N = 24) pályaszocializációját, pályaképét és zenetanári identitását vizsgálta online kérdőíves adatfelvétellel. Eredményeink szerint a zeneiskolai főtárgytanár hatása több változóval szignifikáns összefüggést mutatott, és erőteljesebbnek bizonyult, mint a középiskolai vagy a felsőoktatási főtárgytanárokhoz köthető hatások. A hatékonyságérzet szignifikánsan együtt járt a zeneiskolai főtárgytanár hatásával és emberi értékeinek megítélésével, míg a jólképzettség-érzet esetében a középiskolai főtárgytanár emberi értékei, valamint a felsőoktatási főtárgytanár általános hatása és emberi értékei mutattak szignifikáns kapcsolatot. A pályakezdési nehézségek és a hatékonyság-, illetve jólképzettség-érzet között nem találtunk statisztikailag igazolható összefüggést. Az identitás dimenzióit tekintve a zenetanári létre vonatkozó büszkeség szignifikáns kapcsolatban állt a zeneiskolai főtárgytanár pályaválasztásra gyakorolt hatásával, továbbá a „mindig is tanár/zenetanár akartam lenni" állítások elsősorban a zeneiskolai és felsőoktatási főtárgytanár szakmai értékeinek hatásával jártak együtt. Eredményeink a zeneiskolai főtárgytanárok meghatározó szerepére hívják fel a figyelmet a pályaorientáció és a pályaszocializáció folyamatában, és gyakorlati támpontot adhatnak a zenetanárképzés és az intézményi támogatás fejlesztéséhez. A vizsgálat egyúttal ráirányítja a figyelmet a zenetanárok meghatározó felelősségére a zenei pályaorientációban.

Kulcsszavak: pályaszocializáció, pályaválasztás, zenetanári identitás, főtárgytanár hatása

Szakosztály: Zeneművészet

1. BEVEZETÉS

A pályaszocializáció során az egyén identitása fejlődik és megszilárdul; ebben a folyamatban a képző intézmények szerepe kiemelt jelentőségű (Szentes, 2016). A tanulmány Szabolcs-Szatmár-Bereg és Békés vármegye alapfokú művészetoktatási intézményeiben dolgozó, klasszikus és népi hangszert tanító vonós pedagógusok kérdőíves vizsgálatának eredményeit ismerteti a pályaszocializáció, a pályakép, valamint a zenetanári önmeghatározás/identitás témakörében.

Tanulmányunk célja kettős. Egyrészt áttekintjük a pályaszocializáció és az identitás kapcsolatát, valamint a pedagógus életpálya tagolására vonatkozó meghatározó életpályamodelleket. Másrészt az elméleti keretet követően bemutatjuk pilot kutatásunk empirikus eredményeit, különös tekintettel a pályakezdés során megjelenő nehézségekre és támogatási formákra, a pályaválasztásra ható tényezőkre – ezen belül a főtárgytanárok szerepére, valamint a zenetanári identitás jellemzőire. A vizsgálat eredményei várakozásaink szerint hasznos információkkal szolgálhatnak a képző intézmények számára a zenetanári pályára készülő hallgatók felkészítéséhez, a pályakezdők számára a pályára lépés kihívásainak értelmezéséhez, valamint a foglalkoztató intézmények vezetői számára a támogatási és beillesztési folyamatok tervezéséhez.

A zenetanári pálya sajátossága, hogy a zenei képzésben gyakran hangsúlyos az előadóművészeti orientáció, miközben a pedagógiai pályára lépés és a tanári identitás kialakulása komplex szocializációs folyamat eredménye. Éppen ezért a már pályán lévő vonóstanárok vizsgálata egyszerre járulhat hozzá a pályaszocializációs mintázatok feltárásához, a pályakép és az életpálya-szakaszok önészlelésének megértéséhez, valamint ahhoz, hogy a zenetanári hivatás identitásformáló és pályaorientációs szerepét pontosabban értelmezhessük.

A nemzetközi kutatások elsősorban a hallgatókra és a pályakezdő tanárokra fókuszálnak, a pályán lévő tanárok vizsgálata, különösen a közép- és kelet-európai régióban kevésbé hangsúlyosan jelenik meg. Magyarországon a zenetanárok, azon belül is a vonós tanárok identitásvizsgálata és pályaszocializációjának empirikus feltárása alulkutatott terület. Jelen tanulmányunk nemzetközi kutatásokra építve a gyakorló tanárok pályaszocializációját és önmeghatározását vizsgálja a meghatározó pedagógiai minták hatására fókuszálva. Mivel hazánkban alulkutatott területet vizsgálunk, pilot kutatásunk eredményei a téma értelmezését gazdagíthatják.

2. PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS IDENTITÁS

„A karrier, azaz a pályafutás egy absztrakció. Soha nem lehet általában pályafutásról beszélni, mert minden életpálya a különböző életszakaszokon keresztül, különböző munkaterületeken való tevékenységekből, egyéni preferenciákból és a környezet nyújtotta lehetőségekből áll össze egy folyamattá” (Szilágyi, 2003: 60). Az életpálya az egyén szakmai életútját jelöli, amely a munkavégzéssel összefüggő szerepek és tevékenységek időbeli alakulását foglalja magában. A munkavégzéshez meghatározott képzés szükséges, valamint az egyén választott hivatásában való kiteljesedéséhez elengedhetetlen, hogy képességei és elvárásai összhangban legyenek a pálya által kínált lehetőségekkel (Páskuné, 2015).

A pályaszocializáció *„annak a folyamatnak a támogatása, amely a társadalmi munkamegosztás rendszerébe saját igényeinek és személyiségének megfelelő módon betagozódni képes személyiség kialakítását eredményezi”* (Páskuné, 2015: 26). Más megfogalmazásban a választott pályán való elköteleződés folyamatát jelenti, amelyben az önmeghatározásnak kulcsszerepe van (Ritoók, 1992). E személyiség kialakulásához az identitás formálódása is elengedhetetlen.

Az identitás a tanári pálya meghatározó eleme, kialakítása megkerülhetetlen a pályaszocializáció és a pályakép vizsgálata során (Day et al., 2006). Az identitás meghatározása lehetővé teszi, hogy különböző szerepeinkben értelmezzük önmagunkat; e meghatározás a szerepekkel és az élethelyzetekkel összhangban folyamatosan változik. A tanári életpálya során új szerepek jelennek meg, így az identitás e területen is dinamikus jellegű. Az identitás alakulása belső és külső tényezők kölcsönhatásán alapul, amely kapcsolatba hozható a pályaválasztással és az életpályával is (Bögre, 2020).

A zenetanárok identitásának vizsgálata a szakirodalomban egyrészt az általános tanári identitás kutatási eredményeire épül, másrészt a zenész–tanár szerepkettősségből fakadó konfliktusok feltárására irányul (Wagoner, 2012). Mivel a zenetanári identitás fluiditást mutat (McClellan, 2017; Kálmán, 2019; Mories és Coleman, 2019), a szakirodalomban megjelent a művész–tanár identitás fogalma (Dubaz-Bükülmez, Ece és Eren, 2022), amely e kettősség kölcsönösségét hangsúlyozza. Wagoner (2012) szakirodalomelemzése alapján a zenetanári identitás meghatározásakor öt aspektus különíthető el: az önhatékonyság, a zenei elkötelezettség, a zenetanári szerep, a zenetanári kollektívához való tartozás, valamint a zenész–tanár identitás teljessége. A kutatásokban nem egyenlő mértékben jelenik meg a pályakezdő és a már gyakorló zenetanárok identitásának vizsgálata (Wagoner, 2012), ezért tartjuk fontosnak a pályán lévő, tapasztalattal rendelkező tanárok bevonását is a vizsgálatokba (Pellegrino, 2009).

3. PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYA TAGOLÁSA

Orgoványi-Gajdos (2019) négy összefoglaló életpályamodellt ismertet (2. táblázat). Az egyes elméletek közös jellemzője, hogy az életpályát különböző szakaszokra bontják, és az egyes életszakaszokhoz olyan feladatokat rendelnek, amelyek a pályaív kibontakozását és fejlődését támogathatják.

1. táblázat: Életpálya-modellek csoportosítása

modell elnevezése	*leírás*	*elmélet*
vízszintes modell	egyenes fejlődési modell, tapasztalatok gazdagodnak, rutinos munkavégzés, nincs leszálló ág	Bolam, 1990
felfelé ívelő modell	egyenes fejlődés, kezdőtanár besorolástól a mestertanárig, önközpontúságból diákközpontúvá válik	Berliner, 1988
haranggörbe alakú modell	a legmagasabb pontig felfelé tart a pályaív, majd azt követően nyugvó ívet ad	Sikes, Measor & Woods, 1985; Burke et al., 1987
hullámzó pályamodellek	kihívásokhoz való igazodás	Day et al., 2006

Forrás: Orgoványi-Gajdos, 2019; a táblázat saját szerkesztés

A különböző életpályamodellek összegzése alapján megállapítható, hogy az egyes elméletek nem egymást kizárva, hanem egymás mellett léteznek, ezért nem indokolt egyetlen modell kizárólagos alkalmazása. A kutatások célja és tárgya határozza meg, hogy mely életpályamodell szolgál leginkább a vizsgálat keretéül. Bár saját modellünk kialakításakor alapvetően a haranggörbe alakú pályaívet leíró modellekre (Sikes et al., 1985; Burke et al., 1987) támaszkodtunk, kutatásunk során a hullámzó pályakép szemléletét alkalmazzuk. Ennek keretében azt vizsgáljuk, hogy a megkérdezettek milyen okok mentén azonosítják magukat az általuk megjelölt életpályaszakasszal. A hullámzó pályakép értelmezésében hangsúlyt kap a folyamatos megújulás, valamint a zenei képzésben érzékenyen megjelenő tanulói összetétel változása.

4. KEZDŐ ZENETANÁROK PÁLYASZOCIALIZÁCIÓJA

Szabó, Földi és Józsa (2023) kutatásukban összehasonlították a bolognai rendszer bevezetése előtt, illetve azt követően végzett zenetanárok pályamotivációját. Eredményeik szerint a vizsgálatban részt vevők kisebb része eredetileg nem kívánt tanítani, míg nagyobb részük pályaválasztását a színpadi léttől való elzárkózás, korábbi tanáraik hiányosságai, a gyermekek segítésének igénye, a gyermekek iránti elköteleződés, valamint a társadalmi hasznosság motiválta. Tekintettel arra, hogy a magyar zenei képzés elsősorban a szólistaléthez szükséges attitűdöket, készségeket és képességeket fejleszti, nem meglepő, hogy a pályaválasztással kapcsolatos kérdésekre nagy arányban jelentek meg előadói jövőképre vonatkozó válaszok, különösen a már pályán lévő tanárok körében. A bolognai képzésben részt vevők esetében a kutatók tudatosabb pályaválasztást és célirányosabb felkészülést tapasztaltak (Szabó et al., 2023).

Barnes (2010) hat kezdő pedagógussal készített interjúelemzése során több nehézségi területet azonosított, többek között a diákok magatartását, zenei problémáit, az adminisztrációs terheket, a diákokkal való kapcsolat alakulását, az önértékelést, a nem zenész tanárokkal való együttműködést, a korábbi tanár hatását, a tanulók társadalmi hátterét, a szülőkkel való kapcsolatot, az órarendkészítést, valamint a pszichés jutalmazás kérdését. E kategóriák mentén fogalmazódott meg bennünk a kutatási kérdés, hogy a magyar vonós tanárok milyen nehézségekkel szembesültek pályájuk kezdetén, illetve milyen támogatási lehetőségek álltak rendelkezésükre ebben az időszakban.

5. KUTATÁS

Pilot kutatásunk adatfelvétele 2024 tavaszán, online kérdőíves módszerrel történt Szabolcs-Szatmár-Bereg és Békés vármegye azon tankerületi fenntartású intézményeiben (N = 11), ahol klasszikus hegedű- és gordonkaoktatás zajlik. A mintavétel során törekedtünk az érintett intézmények teljes vonós tanári populációjának elérésére, azonban az önkéntes részvétel biztosítása miatt ez nem valósult meg teljeskörűen.

A kérdőív demográfiai adatokat, a pályaszocializációra, a szubjektív pályaképre, valamint a zenetanári identitásra vonatkozó kérdéseket tartalmazott. Az alkalmazott kérdéstípusok között zárt végű (feleletválasztós és négyfokozatú Likert-skálás), valamint nyitott végű kérdések egyaránt szerepeltek.

A kutatás során az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

K1: Mely intézményi szinten tanító főtárgytanár hatása járul hozzá leginkább a zenetanári pályán való előrehaladáshoz?

K2: Kimutatható-e összefüggés a hatékonyság és a jólképzettség érzete, valamint a főtárgytanárok hatása és a pályakezdés során tapasztalt nehézségek között?
K3: A zenetanári identitás meghatározásában a zenészszerep vagy a tanári szerep dominál?

A kutatási kérdésekhez az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Azok a pedagógusok jutottak magasabb szintre a zenetanári életpályán, akik esetében a középfokon tanító főtárgytanár emberi és szakmai hatása volt a legmeghatározóbb az alap- és felsőfokon tanító főtárgytanárok hatásához képest.

H2a: Azok a tanárok érzik magukat hatékonyabbnak és jól képzettebbnek, akik pályájuk kezdetén elsősorban didaktikai nehézségekkel szembesültek.

H2b: Azok a tanárok érzik magukat leginkább hatékonynak és jól képzettnek, akik pályaválasztásukban a középiskolai főtárgytanár hatását tartják a legmeghatározóbbnak.

H3: Azok a tanárok, akik pályaválasztását a középiskolai főtárgytanár határozta meg, erősebb tanári identitást észlelnek, mint azok, akiknél a zeneiskolai főtárgytanár hatása volt domináns.

5.1. MÉRŐESZKÖZ BEMUTATÁSA

A mérőeszköz bemutatása során kizárólag azokat az elemeket ismertetjük, amelyek közvetlenül kapcsolódnak kutatási kérdéseink megválaszolásához. A pályaválasztás témakörében a zenetanári pályaválasztás időpontját és okait vizsgáltuk, különös tekintettel a főtárgytanár szerepére. Mivel a hangszeres oktatás személyes, intenzív pedagógiai kapcsolatot feltételez, valamennyi oktatási szinten négyfokozatú Likert-skála segítségével mértük a főtárgytanár szakmai és emberi hatását (Pető és Józsa, 2024).
A pályakép vizsgálatához a magyar pedagógus életpályamodell szerinti besorolás mellett egy általunk kidolgozott, nyolc állítást tartalmazó életpályamodellt alkalmaztunk. A válaszadók feleletválasztás útján jelölték meg, hogy jelenleg mely életpályaszakaszba sorolják magukat (képzési szakasz, kezdő szakasz, aktív fejlődési szakasz, karriercsúcs, elbizonytalanodás, stagnálás, professziótól való eltávolodás, kilépő szakasz), majd nyitott kérdésben indokolták választásukat.
A pályaszocializáció vizsgálatának elengedhetetlen eleme a pályakezdés során tapasztalt nehézségek feltárása. Ennek érdekében didaktikai, szervezési, adminisztratív és kapcsolati kategóriákat határoztunk meg, „egyéb” válaszlehetőség biztosításával, amely lehetőséget adott a tapasztalatok részletesebb kifejtésére.

A zenetanári identitás erősségét szintén négyfokozatú Likert-skála segítségével mértük, olyan tényezők mentén, mint a zenetanári létre való büszkeség, a tanári pályaválasztás belső motiváltsága, valamint a tanári pálya identitásformáló ereje (Chua, 2018; Dubaz-Bükülmez et al., 2022). A tanári identitás szerves részét képező hatékonyság- és jólképzettségérzetet ugyancsak ezen skálán vizsgáltuk (Szontagh, 2021).
A beérkezett adatokat az SPSS statisztikai programcsomag segítségével, kereszttábla-elemzéssel és khi-négyzet próbával dolgoztuk fel. Az adatbázist a tanulmány címe alapján NH_2024 néven rögzítettük.

5.2. A MINTA BEMUTATÁSA

Szabolcs-Szatmár-Bereg és Békés vármegyékben összesen 47 pedagógus elérését tűztük ki célul. A mintában a jelenleg aktív tanárok mellett olyan pedagógusok is szerepelnek, akik gyermekvállalás miatt ideiglenesen távol vannak a pályától, illetve olyanok is, akiknek alapdiplomája valamely vonós hangszer oktatására irányul, ugyanakkor a kérdőív kitöltésének időpontjában nem azt a hangszert tanították a legmagasabb óraszámban. Ennek következtében előfordulhatott, hogy egyes pedagógusok nem érezték magukat érintettnek a válaszadásban.
Összesen 25 kitöltött kérdőív érkezett vissza, amelyek közül egyet az adattisztítás során kizártunk. Az elemzésbe így Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéből 9 fő, Békés vármegyéből 10 fő, valamint 5, intézmény szerint nem beazonosítható válaszadó adatai kerültek be.
A 24 fős mintát 21 nő és 3 férfi alkotta, az átlagéletkor 50,96 év volt. A válaszadók közül a legtöbben az 51–60 éves korosztályba tartoztak (n = 11). Tizennégyen párkapcsolatban élnek, tízen egyedülállóak, öt fő esetében a szülők között is találunk hivatásos zenészt. Végzettség szerint két fő kategóriát különítettünk el: tanárképzésben 11-en, művészképzésben (illetve az ahhoz kapcsolódó tanárképzésben) 13-an részesültek. A minta 15 hegedű-, 8 gordonkatanárból, valamint egy olyan pedagógusból állt, aki két hangszert is oktat. Közülük a legtöbben (n = 13) a magyar pedagógus életpályamodell szerinti Pedagógus II. besorolásban vannak.

5.3. EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

Első hipotézisünk teszteléséhez a magyar pedagógus életpályamodell szerinti besorolás kategóriáit vetettük össze a főtárgytanárok pályaválasztásra gyakorolt hatásával mindhárom oktatási szinten. Az általános főtárgytanári hatás mellett külön vizsgáltuk a főtárgytanárok emberi és szakmai értékeinek hatását is. A főtárgytanári hatások és az életpályabesorolás közötti szignifikáns összefüggéseket a 3. táblázat összegzi.

3. táblázat: Életpálya és főtárgytanári hatás kapcsolata

független változó	*függő változó*	*df*	*p*
életpálya besorolás	zeneiskolai főtárgytanár hatása a pályaválasztásra	9	0,034
	zeneiskola főtárgytanár emberi értékeinek hatása a pályaválasztásra	9	0,034
	zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékeinek hatása a pályaválasztásra	9	0,024
	középiskolai főtárgytanár hatása a pályaválasztásra	9	0,031
	felsőoktatási főtárgytanár szakmai értékeinek hatása a pályaválasztásra	6	0,028

Forrás: NH_2024 adatbázis; saját szerkesztés

A zeneiskolai főtárgytanár pályaválasztásra gyakorolt hatása és az életpályabesorolás összevetése alapján a mesterpedagógusok ítélik legmagasabban a zeneiskolai főtárgytanár hatását (83,3%). Az eredmények tendenciája szerint minél magasabb életpályaszinten helyezkedik el a pedagógus, annál erősebbnek ítéli meg a zeneiskolai főtárgytanár szerepét. Hasonló mintázat jelent meg a zeneiskolai főtárgytanár emberi értékeinek vizsgálatakor is. A zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékei esetében szintén a mesterpedagógusok értékelik legmagasabbra a tanári hatást (83,3%). Az, hogy a zeneiskolai főtárgytanár emberi és szakmai értékei több dimenzióban is együttjárnak az életpályabesorolással, összhangban áll azzal, hogy a pályaszocializáció során a szakmai önkép és identitás részben a korai, intenzív pedagógiai kapcsolatokban formálódik és szilárdul (Szentes, 2016). Ez az eredmény összhangban áll a pályaszocializáció azon megközelítésével, amely a szakmai szerepbe való betagozódásban kiemeli a jelentős mentorok, példaképek támogatását és mintaközvetítő szerepét (Páskuné, 2015; Ritoók, 1992).

A középiskolai főtárgytanár hatása és az életpályabesorolás közötti kereszttábla-elemzés alapján a Pedagógus I. besorolásban lévők esetében mutatkozott a legerősebb összefüggés (100%). Ugyanakkor a középiskolai főtárgytanár emberi és szakmai értékeinek hatását külön vizsgálva az életpályabesorolással nem találtunk statisztikailag kimutatható kapcsolatot.

A felsőoktatási főtárgytanár esetében kizárólag a szakmai értékek mutattak szignifikáns összefüggést az életpályabesorolással; a legerősebb kapcsolat a Pedagógus I. és a mesterpedagógus besorolásban jelent meg (100%).

Az általunk kialakított, nyolcfázisú életpályamodell esetében ugyanakkor egyetlen változókapcsolatban sem találtunk statisztikailag igazolható összefüggést. Ez a nem szignifikáns eredmény értelmezhető úgy is, hogy az életpálya nem szükségszerűen írható le egységes, lineáris szakaszolással; a szakirodalomban bemutatott modellek (pl. hullámzó pályaképek) a pályaalakulás heterogenitására és a kontextusfüggőségre hívják fel a figyelmet (Day et al., 2006; Orgoványi-Gajdos, 2019).
Mivel a tanári identitás egyik lényegi összetevőjeként jelenik meg a hatékonyság és a felkészültség szubjektív megélése (Szontagh, 2021), második hipotézisünk tesztelése során a hatékonyságérzetet és a jólképzettség-érzetet vetettük össze a főtárgytanári hatásokkal, valamint a pályakezdés során tapasztalt nehézségekkel. A szignifikáns összefüggéseket a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat: Hatékonyság- és jólképzettség-érzet és főtárgytanári hatás kapcsolata

független változó	***függő változó***	***df***	***p***
hatékony zenetanár vagyok	zeneiskolai főtárgytanár hatása a pályaválasztásra	6	0,025
	zeneiskolai főtárgytanár emberi értékeinek hatása a pályaválasztásra	4	0,006
	felsőoktatási főtárgytanár emberi értékeinek hatása a pályaválasztásra	6	0,03
jól képzett zenetanár vagyok	középiskolai főtárgytanár emberi értékeinek hatása a pályaválasztásra	6	<0,001
	felsőoktatási főtárgytanár hatása a pályaválasztásra	6	<0,001
	felsőoktatási főtárgytanár emberi értékeinek hatása a pályaválasztásra	6	<0,001

Forrás: NH_2024 adatbázis; saját szerkesztés

A hatékonyságérzet vizsgálata alapján azok, akik inkább hatékony zenetanárnak érzik magukat, szignifikánsan magasabb zeneiskolai főtárgytanári hatásról számoltak be (teljes mértékben: 100%). A zeneiskolai főtárgytanár emberi értékeinek hatása esetében a hatékonyság tekintetében „inkább igen” választ adók körében jelent meg erős főtárgytanári hatás (teljes mértékben: 80%). A középiskolai főtárgytanár hatása ugyanakkor nem mutatott statisztikailag igazolható kapcsolatot a hatékonyságérzettel. Az, hogy a hatékonyságérzet inkább a korábbi, alapfokú mintákhoz kapcsolódik, értelmezhető

a pályaszocializáció korai szakaszának hangsúlyával, amikor a szakmai önkép elemei a személyes pedagógiai minták révén stabilizálódnak (Páskuné, 2015; Bögre, 2020).

A felsőoktatási főtárgytanár esetében a hatékonyságérzettel kizárólag az emberi értékek mutattak kapcsolatot: a hatékonyságra „inkább igen" választ adók 88,2%-a teljes mértékben a felsőoktatási főtárgytanár emberi értékeinek hatását érzékelte a pályaválasztására.

A jólképzettség-érzet esetében szignifikáns összefüggést találtunk a középiskolai főtárgytanár emberi értékeivel, valamint a felsőoktatási főtárgytanár általános hatásával és emberi értékeivel. A középiskolai főtárgytanár hatása kapcsán az emberi értékek és a jólképzettség-érzet összefüggése különösen markáns: az „inkább igen" és a „teljes mértékben" kategóriákban a pozitív válaszok domináltak. A felsőoktatási főtárgytanár hatásának és a jólképzettség-érzetnek az összevetése alapján azok, akik teljes mértékben jól képzett tanárnak tartják magukat, egységesen magasnak ítélték a felsőoktatási főtárgytanár hatását (100%). A felsőoktatási főtárgytanár emberi értékeinek hatását a teljes mértékben jól képzettnek vallók 83,3%-ban, míg az „inkább igen" választ adók 70,6%-ban jelezték. A felsőoktatási főtárgytanár szakmai értékeinek hatása ugyanakkor nem mutatott statisztikailag igazolható kapcsolatot a jólképzettség-érzettel.

A pályakezdési nehézségek és a megfelelő tapasztalat vizsgálata során a khi-négyzet próba nem jelzett szignifikáns összefüggést. Fontos ugyanakkor, hogy a leíró eredmények alapján a pályakezdés során megjelenő didaktikai nehézségek a mintában jelen vannak, még ha ezek nem is mutattak statisztikailag igazolható kapcsolatot az önészlelt hatékonyság- és jólképzettség-érzettel. Ez a minta sajátosságaival és a pilot jelleggel is összefügghet, ugyanakkor a pályakezdés támogatási igényének kérdését továbbra is indokolttá teszi.

Harmadik hipotézisünk teszteléséhez a főtárgytanárok mindhárom oktatási szinten értelmezett hatásait vetettük össze a tanári identitás és elhivatottság dimenzióival (tanári létre való büszkeség, a pályaválasztás mélyebb motivációi, a tanári pálya identitásformáló hatása, valamint a tanári identitás erőssége). A szignifikáns összefüggéseket az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat: A tanári elhivatottság és főtárgytanári hatás kapcsolata

független változó	***függő változó***	***df***	***p***
büszkeséggel tölt el, ha zenetanárként mutatkozom be	zeneiskolai főtárgytanár hatása a pályaválasztásra	4	0,048
mindig is tanár akartam lenni, függetlenül a zenei pályától	zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékeinek hatása a pályaválasztásra	9	0,005
mindig is zenetanár akartam lenni	zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékeinek hatása a pályaválasztásra	9	0,041
	felsőoktatási főtárgytanár szakmai értékeinek hatása a pályaválasztásra	6	0,009

Forrás: NH_2024 adatbázis; saját szerkesztés

A „mindig is tanár akartam lenni, függetlenül a zenei pályától", illetve a „mindig is zenetanár akartam lenni" állítások az elhivatottság mélyebb dimenzióit ragadhatják meg. A zeneiskolai főtárgytanár hatása és a zenetanári létre való büszkeség között kimutatható kapcsolat alapján azok, akik teljes mértékben meghatározónak ítélték a zeneiskolai főtárgytanár hatását pályaválasztásukban, 75%-ban teljes mértékben büszkék zenetanári mivoltukra. A középiskolai és felsőoktatási főtárgytanár esetében ugyanakkor nem találtunk statisztikailag igazolható kapcsolatot e változóval.

A zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékeinek pályaválasztásra gyakorolt hatása és a „mindig is tanár akartam lenni" változó összevetése alapján azok, akik az elhivatottságra „inkább igen" választ jelölték meg, 100%-ban „inkább igen" választ adtak a zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékeinek hatására is. Hasonló összefüggés rajzolódott ki a „mindig is zenetanár akartam lenni" változó esetében: azok körében, akik teljes mértékben a zeneiskolai főtárgytanár szakmai értékeinek hatását érzékelték, 77,8% jelezte, hogy teljes mértékben mindig is zenetanár szeretett volna lenni. Az identitás dimenzióinak ilyen jellegű együttjárása illeszkedik ahhoz a szakirodalmi megfigyeléshez, hogy a zenetanári identitás többkomponensű, és a zenész–tanár kettősségből adódó hangsúlyváltások vagy egyensúlyozások az életpálya során is megjelenhetnek (Wagoner, 2012; McClellan, 2017; Dubaz-Bükülmez et al., 2022).

A felsőoktatási főtárgytanár szakmai értékei és a „mindig is zenetanár akartam lenni" változó kapcsolatában azt láttuk, hogy akik teljes mértékben meghatározónak ítélték a felsőoktatási főtárgytanár szakmai értékeinek hatását a pályaválasztásukra, 100%-ban teljes mértékben jelezték a zenetanári elhivatottságot.

Nem mutatható ki statisztikailag igazolható kapcsolat a főtárgytanári hatások és a „nem akartam tanár lenni, de a pályán eltöltött idő tett önazonossá” változó, illetve az „elsősorban tanár, másodsorban zenész” állítás között. Az állítás fordított megfogalmazásának vizsgálata szintén nem eredményezett szignifikáns összefüggést.

6. ÖSSZEGZÉS

Első hipotézisünk a középiskolai főtárgytanár emberi és szakmai értékeinek dominanciáját hozta összefüggésbe a zenetanári pályán elért életpályabesorolással. A vizsgálati logika illeszkedik ahhoz a szakirodalmi kiindulóponthoz, amely szerint az életpálya több életszakaszon átívelő folyamat, és a pályaalakulásban a környezet – így a jelentős személyek – szerepe meghatározó (Szilágyi, 2003; Páskuné, 2015). Elemzéseink alapján ugyan kimutatható kapcsolat a középiskolai főtárgytanár pályaválasztásra gyakorolt hatása és az életpályabesorolás között, ugyanakkor a zeneiskolai főtárgytanár szerepe markánsabbnak bizonyult, mivel mindhárom vizsgált dimenzióban (általános hatás, emberi értékek, szakmai értékek) szignifikáns összefüggés jelent meg. A felsőoktatási főtárgytanár hatása és az életpályabesorolás között szintén azonosítottunk statisztikailag igazolható kapcsolatot, azonban ez az összefüggés – a középiskolai szinthez hasonlóan – kevésbé tűnik meghatározónak, mint a zeneiskolai főtárgytanár esetében. Ennek megfelelően az első hipotézis nem nyert igazolást. Mivel a megkérdezettek alapfokú intézményekben tanítanak, értelmezhető, hogy életpályájuk során erősebben tudnak azonosulni a zeneiskolai főtárgytanár mintájával; eredményeink egyúttal a korai zenei szocializáció meghatározó erejére is rámutatnak.

Második hipotézisünk a középiskolai főtárgytanár pályaválasztásra gyakorolt hatását és a pályakezdés során tapasztalt didaktikai nehézségeket hozta összefüggésbe a hatékonyságérzettel és a jólképzettség-érzettel. Az első alhipotézist a khi-négyzet próba nem támasztotta alá, mivel nem mutatott statisztikailag igazolható kapcsolatot a pályakezdési nehézségek és a vizsgált önészlelési változók között. A második alhipotézis esetében a hatékonyságérzet vonatkozásában nem a középiskolai, hanem a zeneiskolai főtárgytanár hatása mutatkozott hangsúlyosabbnak, így e rész nem nyert igazolást. Ezzel szemben a jólképzettség-érzet esetében szignifikáns összefüggés rajzolódott ki a középiskolai főtárgytanár emberi értékeinek hatása és a jólképzettség-érzet között, miközben a felsőoktatási főtárgytanár hatása több dimenzióban is megjelent. Ennek alapján a hipotézis jólképzettségre vonatkozó része részben igazoltnak tekinthető. Értelmezésünk szerint a középfokú képzés a vonós hangszeres képzésben kiemelt „híd szerepet” tölthet be (Eckhardt, 2009), amely hozzájárulhat a szakmai felkészültség szubjektív megéléséhez; ezt a folyamatot a felsőoktatás tovább erősítheti, ahol a hallgatók befogadóbb attitűddel integrálhatják a tanultakat szakmai repertoárjukba.

Harmadik hipotézisünk a középiskolai főtárgytanár pályaválasztásra gyakorolt hatását kapcsolta a tanári önmeghatározás (tanári identitás) erősségéhez. A tanári elhivatottság mutatói és a középiskolai főtárgytanár hatása között egyetlen vizsgált változó esetében sem találtunk statisztikailag igazolható kapcsolatot, ezért a harmadik hipotézist elvetettük. Eredményeink alapján ezzel szemben a zeneiskolai főtárgytanár szerepe értelmezhető első, meghatározó zenetanári mintaként. Tekintettel arra, hogy alapfokon tanító pedagógusokat kérdeztünk meg, nem meglepő, hogy identitásuk és elhivatottságuk alakulásában a zeneiskolai élményekből merítenek. A minta sajátosságai alapján azt is feltételezhetjük, hogy a válaszadók korábbi tanulóként a tehetségesek körébe tartoztak (Sára, 2015), így képzésükben fokozott pedagógiai figyelem és személyes mintaadás érvényesülhetett.

Összességében kutatásunk arra mutat rá, hogy a zenetanári elhivatottság és pályaszocializáció alakulásában a személyes pedagógiai minták – különösen a zeneiskolai főtárgytanárok emberi és szakmai értékei – kulcsszerepet játszanak, és e hatás a pálya különböző szakaszaiban is következetesen megjelenik. A kérdőíves vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a zenetanárképző intézmények képzési fejlesztéséhez, a pályakezdőket foglalkoztató alapfokú művészetoktatási intézmények vezetői számára pedig támpontot adhatnak a beilleszkedést és szakmai támogatást segítő gyakorlatok kialakításához.

A vizsgálat gyakorlati jelentőségét mutatja, hogy az eredmények visszajelzést adhatnak arról, hogy a szakmai és emberi minták milyen tartósan épülnek be az önmeghatározásba, mindez közvetve ráirányítja a figyelmet a zenei pályaorientációban betöltött tanári felelősségre is.

6. LIMITÁCIÓ

Annak ellenére, hogy elemzéseink több esetben szignifikáns összefüggéseket jeleznek, az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni az alacsony elemszámot. Ennek megfelelően következtetéseink elsősorban tendenciaszerűek. A jelen vizsgálat eredményei ugyanakkor fontos támpontot nyújtanak egy későbbi, nagyobb mintán megvalósuló kutatás megtervezéséhez és a mérőeszköz továbbfejlesztéséhez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barnes, G. V. (2010). Teaching music: The first year. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *185*, 63-76. https://doi.org/10.2307/41110366
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of College for Teacher Education. Washington DC.
- Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales. In: Joyce, B. (ed)*: Changing School Culture through Staff Development*. Yearbook of the ASCD. ASCD. Alexandria VA. 147-167
- Bögre, Zs. (2020). Az identitás két történelmi modellje és a narratív identitás. In.: Gergely, András et al. (szerk): *Kultúra, közösség és társadalom*. Tanulmányok Tibori Tímea tiszteletére. Társadalomtudományi Kutatóközpont. Magyar Szociológiai Társaság. Budapest, 241-255.
- Burke, P. J. et al (1987). The Teacher Carrier Cycel: Model Development and Research Report. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington
- Chua, S. L. (2018). *Growing Music Teacher Identity and Agency – Influencers and Inhibitors* Disszertáció. UCL Institute of Education
- Day, C. et al (2006). Variations in the Work, Lives of Teachers: Realtive and Realtional Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12(2)* https://doi.org/10.1080/13450600500467381
- Dubaz-Bükülmez, I. & Ece, A, & Eren, A.: (2022). 'Hearing the Multiple Rhythms of Music Teacher Identity': Pre-service Music Teachers' Teacher and Musician Identities. In.: Bay, Erdal (ed.): *International Research in Educational Sciences*, 1:1–50.
- Eckhardt G. (2009) A középfokú zenész-szakképzés, a zeneművészeti szakközépiskolák helyzete az elmúlt 20 évben. In.: *Zeneoktatásunk.* Polifónia különszám. pp. 57–97.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció, 25(1),* 74-97. https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6
- McCellan, E. (2017). A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, *16*(2). https://doi.org/10.22176/act16.2.65
- Morris, J., & Coleman, K. (2019). Fluid identities in multiple cultural practices: How practice changes becoming teachers' perceptions of themselves. *Journal of Aesthetics and Creative Education, 13*(1), 1-14

- Orgoványi-Gajdos, Judit (2019): A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje. In.: Virág, Irén & Ugrai, János (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Új sorozat 42. köt. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica, 101-110.
- Páskuné, K. J. (2015). *A pályaorientáció pszichológiai alapjai.* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, *19*(1), 39-55. https://doi.org/10.1177/1057083709343908 (Original work published 2009)
- Pető, Á. & Józsa, G. (2024). Zeneművészeti szakgimnazisták általános jellemzői, intézményválasztási preferenciái és főtárgytanárképe. In.: Váradi, J. szerk. *Művészettel nevelés generációkon át. Absztraktkötet*. MMA-MMKI
- Ritoók Pálné (1992). Ifjúkori identitás a pályaszocializációval összefüggésben In.: Ritoók & Gillemontné (szerk.): *Pályalélektan*. Tankönyvkiadó, Budapest. 48-68.
- Sára E. (2015). Gitár hangszeres tanításmódszertani jegyzet. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Carreers: Crises and Continuities*. Falmer. Lewes
- Szabó, N.& Földi, F. & Józsa, K. (2023). A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra 33*(8), 36-51. https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.36
- Szentes, E. (2016). *A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata*. Disszertáció. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Szilágyi, K. (2003). *A fiatalok és felnőttek pályaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei.* Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szontagh, P. (2021). *Miért (nem) leszek pedagógus?* L'Harmattan Kiadó.
- Wagoner, C. L. (2012). Defining music teacher identity for effective research in music education. *International Society for Music Education, At Thessaloniki, Greece, Volume: Published Proceedings from ISME 30th International Conference*. 2012.

ABSTRACT

A TEACHING CAREER ON FOUR STRINGS:
CAREER SOCIALIZATION AND MUSIC TEACHER IDENTITY AMONG STRING INSTRUMENT TEACHERS

Career socialization is an identity-forming process that is particularly salient in the music teaching profession. This study examined career socialization, career perceptions, and music teacher identity among teachers of classical and folk string instruments (N = 24) working in primary-level arts education institutions in Szabolcs-Szatmár-Bereg and Békés counties, Hungary, using an online questionnaire survey. The perceived influence of the primary-level specialist instrumental teacher ("main subject teacher") was significantly associated with several outcome variables and proved stronger than influences attributed to main subject teachers at the secondary or higher education levels. Perceived teaching efficacy was significantly related to the influence of the primary-level main subject teacher and to respondents' evaluations of that teacher's interpersonal qualities. By contrast, perceived professional preparedness was strongly associated with the interpersonal qualities of the secondary-level main subject teacher, as well as with the overall influence and interpersonal qualities of the higher education main subject teacher. No statistically significant association was found between early-career difficulties and either perceived teaching efficacy or perceived professional preparedness. Regarding identity-related dimensions, pride in being a music teacher was significantly associated with the perceived influence of the primary-level main subject teacher on career choice. In addition, the statements "I always wanted to be a teacher/music teacher" were primarily associated with the perceived professional qualities of main subject teachers at the primary and higher education levels. Overall, the findings highlight the pivotal role of primary-level main subject teachers in career orientation and career socialization and may inform the development of music teacher education and institutional induction and support practices. The study also underscores music teachers' substantial responsibility in guiding students' musical career choices.
Keywords: career socialization, career choice, music teacher identity, main subject teacher influence string teachers
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2608
Network: Musicpedagogy

Pető Áron
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
petoaron@gmail.com

Váradi Judit, Prof. Dr., egyetemi tanár
Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar
judit.varadi.06@gmail.com

Pethő Villő

DALLAMOK A GYEREKSZOBÁBÓL: A TECHNIKA ÉS A ZENE TALÁLKOZÁSA „AZ ÉN UJSÁGOM” LAPJAIN

ABSZTRAKT

A tanulmány bemutatja, miként jelennek meg a zenehallgatás és zenefogyasztás gyakorlatai Az Én Ujságom c. gyermeklapban a 19–20. század fordulóján. A lap megjelenése egybeesett a hangrögzítés és -közvetítés technikai fejlődésével, amely a Telefonhírmondó, a fonográf, a gramofon és a rádió révén új, ismételhető, rugalmas egyúttal intim zenehallgatási élményt tett lehetővé. A gyermekek számára ebben az időszakban már nemcsak az élő hangversenyek, de a modern technikai eszközök is elérhetővé váltak. Ezt a folyamatot segítette a gyermekkor átértékelődése, a gyermekekhez való viszonyulás megváltozása, a gyermekkultúra, a gyermekekre szabott élettér és eszközök megjelenése. Az Én Ujságom évfolyamainak forráselemzése alapján a lap kiemelt figyelmet szentelt a hangversenyeknek, a zenehallgatásnak és a modern technikai eszközöknek, s fontos szerepet játszott a Telefonhírmondó gyermekhangverseny-sorozat elindításában. Az újság meséi és elbeszélései a technikai újításokat „csodatechnológiaként” jelenítették meg, míg a bemutatott zenei kínálat a városi polgárság zenei műveltségét és fogyasztási mintáit közvetítette a gyermekolvasók felé.

Kulcsszavak: zenehallgatás, gyermekhangverseny, telefonhírmondó, gramofon, rádió,
Szakosztály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A 19. század végére a gyermekkor társadalmi megítélése jelentősen átalakult: a felső- és középső rétegekbe tartozó családok mind érzelmileg, mind anyagilag egyre nagyobb figyelmet fordítottak gyermekeikre. Ez a szemléletváltás nemcsak a szülő-gyermek kapcsolatban és a gyermeki fejlődés tudatosabb követésében, hanem a gyermekek számára kialakított környezetben – például a gyermeki szükségletekhez alkalmazkodó berendezések megjelenésében – is megmutatkozott. Ezzel párhuzamosan indult el a játékipar fejlődése, jelent meg a kifejezetten gyermekeknek szánt irodalom is (Pukánszky, 2001).

E kulturális változások egyik figyelemre méltó példája Az Én Ujságom című gyermeklap, amely 1889. december 15-én indult, és a 6–10 éves korosztályt célozta meg. Alapító szerkesztői Benedek Elek és Pósa Lajos voltak; Pósa 1914-ig egyedül vezette a lapot, majd halála előtt Gaál Mózest kérte fel társszerkesztőnek, aki ezt követően átvette a főszerkesztői posztot (Pintér & Török, 2004). 1936-tól, Gaál Mózes halála után Altay Margit, Farkas István, Zsigray Julianna és Ölbey Irén lettek a médium szerkesztői annak 1944 szeptemberi megszűnéséig. A lap Magyarország egyik legsikeresebb gyermekkiadványává vált, kiemelt célja volt a hazafias nevelés, erősítve ezzel a nemzeti identitást és a magyar nyelv iránti elköteleződést (Balogh, 1999).

A versek és mesék kitüntetett szerepet kaptak a lapban. Ezek pozitív hatással voltak a gyermekek szókincsére, kognitív és érzelmi képességeire, és elősegítették a környezetükkel való kapcsolat elmélyítését (Baloghné, 2011). A lap bemutatta a modern városi élet elemeit, beleértve a technikai újdonságokat, amelyek közül több jelentős hatást gyakorolt a kor zenefogyasztási szokásaira.

A századfordulótól kezdve európai és amerikai viszonylatban is megjelentek a gyermekeknek szánt hangversenyek, amelyek a felnőtt koncertkultúra mintájára, de a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve alakultak ki. Emellett fokozatosan nőtt a technikai eszközök – mint a gramofon, rádió, fonográf és telefonhírmondó – szerepe is, amelyek lehetővé tették az otthoni zenehallgatást.

A tanulmány ezeknek a jelenségeknek a megjelenését vizsgálja Az Én Ujságom 1889–1944 között megjelent számaiban: hogyan reprezentálta a gyermekhangversenyeket és a zenehallgatást, miként mutatta be a korszak technikai eszközeit – a telefonhírmondót, a fonográfot, a gramofont és a rádiót –, valamint milyen zenefogyasztási szokásokat és zenei tartalmakat közvetített a gyermekolvasók felé. Az elemzéshez az Arcanum Digitális Tudománytár adatbázisát használtam, ahol kulcsszavas keresés révén választottam ki azokat a szövegrészeket, amelyekben a hangverseny, a zenehallgatás, illetve annak technikai közvetítői (pl. telefonhírmondó, fonográf, gramofon, rádió) megjelennek. A források feldolgozása kvalitatív tartalomelemzés módszerével történt. Az értelmezés induktív módon, a vizsgált anyag belső logikája és a feltáruló témák alapján alakult ki.

2. GYERMEKHANGVERSENYEK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

A gyermekeknek szóló zenei hangversenyek a 19. század végén jelentek meg Európában és az Egyesült Államokban. Ezek célja az iskolai zeneoktatást kiegészítve a fiatalokat bevezetni a zenehallgatás művészetébe, a nemzeti és egyetemes zenekultúrába, valamint a koncertezés társadalmi rítusaiba. A későbbi évtizedekben ezek a kezdeményezések mindkét kontinensen gyorsan fejlődtek.

Amerikában több kiváló karmester, köztük Walter Damrosch teremtett hagyományt gyermekhangversenyeivel és rádiós zeneismertető műsoraival. Az Angliában, Svájcban, Olaszországban, Csehországban, Franciaországban és a Szovjetunióban megrendezett gyermekkoncertek összekapcsolódtak a legújabb zenepedagógiai elképzelésekkel.
Magyarországon az 1910-es évektől kezdődően találunk adatokat gyermek- és ifjúsági hangversenyekről, ezek azonban hosszú távon nem váltak rendszeressé és nem teremtettek egységes nevelési koncepciót. Az első szervezett, tudatosan szerkesztett pedagógiai célzatú gyermekhangverseny-sorozat az 1938–1944 között működő Kis Filharmónia volt, mely hagyományt teremtett és nagy hatással volt a második világháború után megszervezett koncertekre is (Dallos & Pethő, 2025).

3. GYERMEKHANGVERSENYEK AZ ÉN UJSÁGOM LAPJAIN

A kutatás kiindulása elsődlegesen az volt, hogy a zenehallgatás, zenefogyasztás miként jelenik meg a lap tartalmaiban. Azonban mindehhez érdekes adalékul szolgál az is, hogy Az Én Ujságomban a „hangverseny" kifejezés, illetve a hangverseny téma milyen kontextusban fordult elő.
Legtöbb alkalommal a hangverseny kifejezés az állatok hangjához kapcsolódik: több mese témája az állatok hangversenye: hangversenyt adnak a tücskök, a madarak, békák, még a szelek is. Vers szól a bogarak koncertjéről (Urbán, 1941) és Dalos Dani erdei hangversenyéről (Erdei hangverseny, 1943). A történetekben megjelennek a hivatásos zenészek: a „magyar művész" Milotay Tamás (Gyökössy, 1907) vagy a csodagyerek Jancsi, aki naponta 5 órát gyakorol (ego, 1935). Világhírű zeneszerzőkről – Liszt Ferencről (Benedek, 1935), Beethovenről (Szinetár, 1935) és Georg Friedrich Händelről (Harsányi, 1940) – is szólnak kis történetek. A felsorolt írások közül egyedül a középiskolai dalos egyesületek hangversenyéről szóló cikk különül el (A tanuló ifjúság hangversenye, 1896), mindenekelőtt azért, mert a gyermeklap eleve a fiatalabb korosztályt szólította meg.
A lap szerkesztőségébe több hangversenymeghívó is érkezett, melyekre minden esetben reagáltak. Ezek közül kitűnik az a rövid írás, amely egy meghívóra reagálva megfeddi a küldőt, hogy a hangversenyen csak külföldi szerzők darabjai szerepelnek, nincs köztük egy magyar mű sem: „Megkaptam a hangversenyre szóló meghívót. El is olvastam eleitől végig. S bizony, nagyon szomorúan tettem le a kezemből.[…] Ne csodálkozzál hát, Ibolykám, ha nem telik kedvem a ti meghívótok olvasgatásában sem. Nagyon szomorú, hogy tizenkilencz magyar gyerek közöl senki se mutatja be a magyar zenét." (A szerkesztő bácsi postája, 1908).

4. A TELEFONHÍRMONDÓ MEGJELENÉSE MAGYARORSZÁGON

A modern zenehallgatást lehetővé tevő eszközök a 19. század végétől jelentek meg Magyarországon. A Telefonhírmondó, Puskás Tivadar 1893-as budapesti találmánya, a telefon technológiájára épülő „hangújság" volt, a rádiózás korai előzménye. Önálló vezeték- és stúdióhálózatán keresztül az előfizetők falra szerelt készülékeiken hallgathatták az adást, amelynek közönsége gyorsan bővült: 1893 végén 497, 1895-ben már 4915 volt az előfizetők száma (Lőrinc, 2016). A szolgáltatás sikere a hírek mellett megjelenő interjúknak, majd zenei és irodalmi betéteknek volt köszönhető. Az első esti „hangverseny" 1894-ben került műsorra, monológokkal, ének- és zeneszámokkal. A Telefonhírmondó elsősorban a polgári családokat célozta meg, műsorai között hírek, ismeretterjesztő adások, gyermekdélutánok és különféle zenei programok – szórakoztató és cigányzene, hangversenyek, opera- és operettközvetítések – szerepeltek. Egy 1897-es műsorújság szerint a művészeti és színházi tartalmak 17 órától, a csütörtöki gyermekműsorok 17 órakor, az Operaház vagy a Népszínház előadásai pedig 19 órakor kerültek adásba; ezeket katonazene vagy cigányzene követte (Szabó, 1989). A Telefonhírmondó nemcsak a polgári lakások modern készüléke volt, hanem a gyermekszobákban is megjelent, mint a babaházak elmaradhatatlan tartozéka (Mit hoz a Krisztkindli! 1919). A hírmondó még az 1920-as években is működött, részben már a rádió mellett, majd 1925-től azzal megegyező műsort sugárzott. Működésének a második világháború és a vezetékek pusztulása vetett véget (Lőrinc, 2016).

5. AZ ÉN UJSÁGOM ÉS A TELEFONHÍRMONDÓ HANGVERSENYE

Az első gyermekeknek szánt hangversenysorozat Az Én Ujságom gyermeklap és a Telefonhírmondó együttműködésének köszönhető. A hírmondó igazgatója 1896-ban kérte fel az újság szerkesztőjét, Pósa Lajost egy „mesemondó és daloló est" megszervezésére a Telefonhírmondóra előfizetők gyermekei számára (Pósa, 1897). Az első alkalomra 1896. december 17-én csütörtökön délután öt órakor került sor (Pósa, 1896b).

Az első műsorban ismert színészek és énekesek szavalatai, dalai és meséi szerepeltek. A hangversenyt Blaha Lujza nyitotta a Mi füstölög ott a síkon távolba? kezdetű magyar nótával, majd Vidor Pál Petőfi Szülőföldemen című versének dalváltozatát, illetve közös duettjüket adták elő. Zilahiné Singhofer Vilma két gyermekdalt énekelt (Magyarország az én kedves szép hazám; Gondoljatok őseinkre!), utóbbi szövege Pósa Lajostól származik, és Az Én Ujságom 1896. január 5-i számában jelent meg (Pósa, 1896a). A dallamok és a zeneszerzők nem ismertek. A műsort Zilahi Gyula Nagyapó sípja, Balassa Jenő Sebők Zsigmond Karácsonykor című történetének előadásával folytatták, majd Pósa Lajos mondott mesét és verset. A programot a Rákóczi-induló zárta (Pósa, 1897).

A Telefonhírmondó és Az Én Ujságom hangversenyeiről mindössze két cikket közölt a lap, 1896 decemberében a koncertet beharangozó írást (Pósa, 1896b) és 1897 januárjában az első hangverseny utáni beszámolót (Pósa, 1897).

Noha Az Én Újságom később már nem vett részt gyermekhangversenyek szervezésében, és az eseményeket nem is hirdette, a koncertsorozat mégsem szakadt el teljesen az 1896-os kezdetektől. A Telefonhírmondó keretében tovább zajló hangversenyek önálló formát öltöttek, de több szállal is kapcsolódtak az eredeti koncepcióhoz. A műsorokat Balassa Jenő irányította, aki már az első, még Pósa Lajos nevéhez köthető hangverseny szervezésében is részt vett. Tartalmi és szerkezeti elemeiben a program több ponton is az 1896-os mintát követte.

A Budapesti Napló[9] és a Pesti Napló[10] tudósításait vizsgálva a jelzett műsorokban a zeneszámok mellett versek és mesék is elhangzottak, mégis a lapok következetesen „gyermekhangverseny" megnevezéssel illették az adásokat. Az évek során egyre több hivatásos előadó vett részt a programokban: például színművészek, zenekari muzsikusok, operaházi énekesek, valamint a Vakok Országos Zenekarának tagjai is felléptek. A hangszerek között a zongora és vonósok mellett népi hangszerek, például tilinkó és tárogató is megszólaltak. Bár a teljesen részletes műsorokat nem közölték, az előadók összetétele klasszikus zeneművek jelenlétét is valószínűsíti.

Az adásokat szórakoztató, ugyanakkor tanító jelleggel állították össze, ezek gyakran kapcsolódtak ünnepekhez vagy történelmi évfordulókhoz. Például a márciusi ifjak emlékéhez, Buda visszafoglalásához, Kossuth születésnapjához vagy karácsonyhoz. A hazafias nevelés szempontja tehát erőteljesen jelen volt, noha az adások elsődlegesen a gyermekek szórakoztatását szolgálták. A program 1896-tól csütörtökönként, 1903-tól szerdánként volt hallható. A Budapesti Naplóban az utolsó sajtóemlítés 1902-ben olvasható (Gyermekhangverseny a Telefonhírmondóban, 1902), a Pesti Naplóban 1905 januárjában (Gyermekhangverseny a Telefonhírmondóban, 1905) jelent meg.

Az Én Ujságom gyermeklap ugyan az első koncertet követően nem tudósított a későbbi gyermekhangversenyekről, a Telefonhírmondó 1899–1913 között több mesében is felbukkant. Sebők Zsigmond történetében Maczkó Úr és bocsai először egy vasgyáros otthonában találkoztak vele (Sebők, 1899a), míg más mesében a szürke egér kuckójába vezeti a készüléket, amelyen csárdástól keringőig, operától vásári nótáig hallgathatta a zenét (Zsoldos, 1918).

[9] Legtöbb esetben Gyermekhangverseny címmel írtak a műsorról, de az első évben megjelent például Gyermekest a Hírmondóban (1898), Hangverseny a gyermekeknek (1898) cím is.

[10] Leginkább a Gyermekhangverseny a Telefon Hírmondóban címmel jelentek meg a tudósítások (pl. 1902; 1905), de a tematikus hangversenyekre is felhívták a figyelmet, pl. a Karácsonyi gyermekest a Telefon Hírmondóban (1903).

6. A FONOGRÁF ÉS A GRAMOFON AZ ÉN UJSÁGOMBAN

A fonográf volt az első eszköz, amely mechanikusan rögzítette és visszajátszotta az emberi hangot; Edison 1877-es szabadalma új korszakot nyitott a hangrögzítésben. Bár eredetileg nem szórakoztatási célokra készült, a 19. század végére Európában és Magyarországon is a zenefelvétel és -lejátszás eszközévé vált (Szabó, 2012), és fontos szerepet játszott a korai magyar hangdokumentumok fennmaradásában. A fonográf tette először lehetővé a zene otthoni, ismételhető élvezetét, tartósan átalakítva a hallgatói szokásokat (Máté, 2019).

A fonográf viszonylag kevés alkalommal szerepelt az Én Ujságom lapjain, az első említés az 1899-ben (Sebők, 1899a), az utolsó pedig 1937-ben olvasható (Glass, 1937). Egy mesében a már említett Maczkó Úr és családja vendéglátójuk, a vasgyáros otthonában a Telefonhírmondó után fonográffal is megismerkedik. A szerkezet, amely Rákóczi indulót játszik, verset szaval és visszaismétli a kimondott szavakat, jócskán megijeszti őket (Sebők, 1899a). A fonográfot a vendéglátó így mutatja be a mese folytatásában: „olyan, hogy mit belebeszélnek, beleénekelnek vagy muzsikálnak, azt maga is elmondja bármikor. Akár mindjárt, akár máskor, valahányszor akarjuk." (Sebők, 1899b, 392). A fonográf azonban helyettesíteni tud egy egész zenekart is, a Mulatnak a hangszerszámok mesében „húzza a talpalávalót" a táncoló hangszereknek: „Szolgálok én olyan zenével, a milyet csak parancsolnak: csárdás, rezgő, csoszogó, franczia négyes…[…] Csak a csavarintómat tessék felcsavarni, aztán viaszhengereimet tessék beigazítani, a többi már az én dolgom." (Bodonyi, 1904, 154).

A gramofont Emile Berliner szabadalmaztatta 1887-ben, európai gyártása 1898-ban indult. A kétoldalas lemezek (1904) és az elektromechanikus hangrögzítés (1924 után) gyorsan növelték népszerűségét, különösen a városi polgárság körében (Lőrinc, 2016). A fonográf és a gramofon eltérő technikára és célokra épült: Berliner a klasszikus zene minőségi, sokszor lejátszható lemezfelvételeivel szemben Edison viaszhengerei kezdetben versenyképtelenebbnek bizonyultak, de a 20. század eleje technikai újításainak köszönhetően olcsóbbá váltak. A „gépi zene" alapvetően formálta át a zenészek megélhetését és a zenehallgatást, a gramofon pedig a zongora helyére lépett a háztartásokban (Briggs & Burke, 2004). Magyarországon a fiatalok a dzsesszt, tangót, swinget, az idősebbek az élő nép- és cigányzenét kedvelték (Lőrinc, 2016). Presztízsét a reklámok is mutatják: „Művelt uriházban gramofonnak kell lenni" (1927). A gyerekszobákban is elterjedt, a karácsonyi hirdetésekben külön gyermekgramofonokat is kínáltak.

A gramofon az Én Ujságom hirdetéseiben már 1908-ban megjelent (Az Én Ujságom, 1908), 1909–1943 között pedig számos mesében és versben szerepelt. Ilyen például a zenekedvelő állatokat felsoroló kis írás, amelyben a macska, akinek „már jóval finomabb az ízlése a kutyáénál" nem ijed meg a masinától, mikor az megszólal (Zenekedvelő állatok, 1909).

Egy másik mesében Jónás, a gramofont elnyelő víziló a főszereplő (Szánthó, 1933). Az ötéves Marika születésnapi ajándékai között egy kis gramofon is volt, melynek zenéjére a zsúrra érkező kis vendégek együtt táncoltak (Marika öt gyertyája, 1929). A szerkezet versekben is megjelent: „'A gramofont most eltesszük, Elég volt a muzsika!' Viszi ágyba már Petikét Testvérnénje Zsuzsika" (Peti és a gramofon, 1930, 144).
Az Én Ujságom maga is meglepte olvasóit a gramofon gyermekváltozatával. 1932-ben a nagy szünidei pályázatán, amikor a szép pályamunkákat beküldők között többek között könyveket, bélyegalbumot, ping-pong felszerelést osztottak ki, egy testvérpár egy kis gramofont kapott munkájáért (Szerkesztő, 1932).

7. A RÁDIÓ ÉS AZ ÉN UJSÁGOM

Magyarországon az első kísérleti rádióadások 1923-ban indultak, a rendszeres sugárzás pedig 1925. december 1-jén kezdődött a Telefonhírmondó stúdiójából (Lőrinc, 2016). A Magyar Telefonhírmondó és Rádió Rt. mikrofonvonalakat épített ki több intézménybe – az Operaházba, a Városi Színházba, a Zeneakadémiára és kávéházakba – is, ahonnan zenés műsorokat, színházi előadásokat sugárzott (Romsics, 2010). A rádió kezdetben főként Budapesten és a nagyvárosokban terjedt el (Boros, 2019), a készülékek száma pedig gyorsan nőtt: 1925-ben 16 ezer, 1943-ban már 891 ezer rádiót tartottak nyilván. A műsorpolitika a hírközlés, politikai orientálás, ismeretterjesztés és szórakoztatás együttesére épült. A zenei műfajok közül a cigányzene, magyar nóta, opera-, operett-, sanzon- és dzsesszfelvételek voltak a legnépszerűbbek, míg a komolyzene és tanítóműsorok kevesebb hallgatót vonzottak (Romsics, 2010).
1933–1938 között a klasszikus zenei adásokban az olasz operák domináltak, de egyre gyakrabban csendültek fel Bartók- és Kodály-művek is. A háborús években (1938–1944) a politikai befolyás miatt főként német és olasz zenét sugároztak, míg zsidó szerzők és előadók művei eltűntek az adásból (Fehér, é. n.). 1938-tól közvetítették az Éneklő Ifjúsághoz tartozó gyermekkarok fellépéseit (Pethő, 2011), 1942-ben Ádám Jenő indította el Magyar ének – magyar lélek című népdal félóráit (Miss, 2025). 1943-tól a budapesti rádió a Kis Filharmónia élő hangversenyeit is sugározta (Dallos & Pethő, 2025).
Az Én Ujságomban 1925-től rendszeresen jelentek meg rövid írások és versek a rádióról. Ezek között többségben voltak azok a kis írások, melyek a rádióról, mint új távközlő eszközről, annak működéséről szóltak, illetve bemutatták, hogy akár az állatok, akár családok életében milyen szerepet játszik az eszköz (pl. Péterfy, 1925; Szerkesztői üzenet, 1926; Gyökössy bácsi levelei, 1926). A rádió nagy hatással volt az újság működésére is.

Az 1920-as évek végétől az újság szerkesztői, munkatársai rendszeresen meséltek a rádióban (A szerkesztő bácsi postája, 1932, 1933). A gyermekek számára hirdetett pályázatokon pedig több alkalommal az első díj egy rádió volt (Szünidei pályázat, 1928; Jelentés Az Én Ujságom rejtvénybajnokságáról, 1931).
Néhány írásban azonban a rádió mint zenét sugárzó eszköz jelent meg. Egy 1928-as történetben például egy városi cica rádiót is tud szerelni: „Ezen keresztül lehet hallani mindenféle zenét, beszédet, még más országból is" (Ádám, 1928. o.n.). A rádió élményszerű bemutatása a Petike meg a rádió című történetben is megjelenik. A család otthonába kerül az új eszköz, Peti édesapja pedig „csavart egyet-kettőt a gombokon és egyszerre tündérszép muzsika szólalt meg: Budapestről adtak hangversenyt. […] Amikor az a gyönyörűségesen szép muzsika megszólalt, Petikének majd megszakadt a kis szíve a boldogságtól. Elhallgatta volna holnapután ig." (Szegedi, 1932, 209). 1933-ban a 20-as évek divatos slágere jelent meg Ali basa és a kacsa meséjében. A két főhős, miután hosszú kalandozásuk végére értek, látogatást tettek az Állatkertben, majd onnan a Ligetbe sétálva még hallották a rádió énekesét, amint az A hamburgi menyasszony operettből a „Szép vagy, gyönyörű vagy Magyarország" dalt énekli (Majtényi, 1933).

8. ÖSSZEGZÉS

Az Én Újságom gyermeklapban hangsúlyos szerepet kaptak a hangversenyek, a zenehallgatás, valamint az ezeket lehetővé tevő modern technikai eszközök – a Telefonhírmondó, a fonográf, a gramofon és a rádió. A lap kiemelkedő érdeme, hogy az első hangverseny megszervezésével tulajdonképpen elindítója volt a több évadon át működő Telefonhírmondó gyermekhangversenyeknek, amelyek egyszerre szolgálták a szórakoztatást és a nevelést, gyakran hazafias tematikával. Az újságban megjelenő mesék, versek és elbeszélések az említett technikai eszközöket „csodatechnológiaként" mutatták be, közelebb hozva azokat a gyermeki fantáziához. Ezzel a lap hozzájárult ahhoz, hogy a hangversenyre járás és az otthoni zenehallgatás egyfajta kulturális ideállá váljon a gyermekek számára is. Az újságban bemutatott zenei kínálat a városi középrétegek zeneműveltségét és fogyasztási szokásait tükrözte, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy mind a hangversenyek, mind a technikai eszközök elsősorban e társadalmi réteg számára voltak hozzáférhetőek.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Elsődleges források

- Ádám, É. (1928). A falusi cica Budapesten. *Az Én Ujságom, 39*(14), o.n.
- Benedek, R. (1935). Igaz mese Liszt Ferencről. *Az Én Ujságom, 47*(4), 50–51.
- Bodonyi, N. (1904). Mulatnak a zeneszerszámok. *Az Én Ujságom, 15*(10), 153–155.
- ego (1935). Gabi és a nyápic. *Az Én Ujságom, 46*(49), 782.
- Glass, I. (1937). Robot Pista. *Az Én Ujságom, 49*(4) 54–55.
- Gyökössy, E. (1907). A magyar művész. *Az Én Ujságom, 18*(48), 341–342.
- Harsányi, G. (1940). A kis kottafaló. *Az Én Ujságom, 52*(4), 26.
- Majtényi, Gy. (1933). Ali basa meg a kacsa. *Az Én Ujságom, 45*(13), 195–196.
- n. n. (1896). A tanuló ifjúság hangversenye. *Az Én Ujságom, 7*(24), 380.
- n. n. (1898). Gyermekhangverseny. *Budapesti Napló, 3*(13), 8.
- n. n. (1898). Gyermekest a Hírmondóban. *Budapesti Napló, 3*(76), 8.
- n. n. (1898). Hangverseny a gyermekeknek. *Budapesti Napló, 3*(131), 9.
- n. n. (1902). Gyermekhangverseny a Telefon Hírmondóban. *Budapesti Napló*, *7*(263), 7.
- n. n. (1902), Gyermekhangverseny a Telefon Hírmondóban. *Pesti Napló, 55*(98), 11.
- n. n. (1903). Karácsonyi gyermekhangverseny a Telefon Hírmondóban. *Pesti Napló, 54*(351), 13.
- n. n. (1905). Gyermekhangverseny a Telefon Hírmondóban. *Pesti Napló*, *56*(11), 14.
- n. n. (1908). A szerkesztő bácsi postája. *Az Én Ujságom, 19*(24), 389.
- n. n. (1908). Hirdetés. *Az Én Ujságom,19*(33), 112.
- n. n. (1909). Zenekedvelő állatok. *Az Én Ujságom, 20*(10), 162.
- n. n. (1919). Mit hoz a Krisztkindli! *Ujság*, *17*(187), 7.
- n. n. (1926). Szerkesztői üzenet. *Az Én Ujságom*, *37*(11), 176.
- n. n. (1926). Gyökössy bácsi levelei. *Az én Ujságom*, *37*(16), 254.
- n. n. (1927). Művelt uriházban gramofonnak kell lenni. *Magyarság, 8*(280), 24.
- n. n. (1928). Szünidei pályázat. *Az Én Ujságom*, *39*(20), o. n.
- n. n. (1931) Jelentés Az Én Ujságom rejtvénybajnokságáról. *Az Én Ujságom*, *43*(4), 57–63.
- n. n. (1929). Marika öt gyertyája. *Az Én Ujságom, 40*(23), 360–361.
- n. n. (1930). Peti és a gramofon. *Az Én Ujságom, 41*(9), 144.
- n. n. (1932). A szerkesztő bácsi postája. *Az Én Ujságom*, *44*(2), 30–31.
- n. n. (1933). A szerkesztő bácsi postája. *Az Én Ujságom*, *44*(29), 479.

- n. n. (1943). Erdei hangverseny. *Az Én Ujságom, 34*(42), 329.
- Péterfy, T. (1925). Az uborkafa. *Az Én Ujságom*, *36*(24), 377–379.
- Pósa, L.(1896a). Gondoljatok őseinkre! *Az Én Ujságom, 7*(2), 18.
- Pósa, L. (1896b). Kedves olvasóimnak. *Az Én Ujságom, 7*(51), 819.
- Pósa, L. (1897). Az Én Ujságom meg a Telefon Hírmondó. *Az Én Ujságom*, *8*(1), 20–21.
- Sebők, Zs. (1899a). Maczkó Úr Budapesten. *Az Én Ujságom, 10*(49), 375–378.
- Sebők, Zs. (1899b). Maczkó Úr Budapesten. *Az Én Ujságom, 10*(50) 392– 394.
- Szánthó, D. (1933). Jónás gramofont nyelt. *Az Én Ujságom, 45*(6), 89– 90.
- Szerkesztő (1932). Jelentés „Az Én Ujságom" nagy szünidei pályázatáról. *Az Én Ujságom*, *44*(6), 89.
- Szegedi, I. (1932). Petike meg a rádió. *Az Én Ujságom, 44*(13), 209.
- Szinetár, Gy. (1935). Beethoven első hangversenye. *Az Én Ujságom, 46*(24), 380–381.
- Urbán, E. (1941). Bogárkoncert. *Az Én Ujságom, 53*(42), 341.
- Zsoldos, L. (1918). Szaga volt a muzsikának. *Az Én Ujságom, 29*(30), 56–58.

Másodlagos források

- Balogh, L. (1999). Pósa bácsi postája. *Iskolakultúra*, 9(12) 103–109.
- Baloghné, P. Zs. (2011). Gyermekfolyóirat Magyarországon a századfordulón. Az Én Ujságom (1890-1914). *Könyv és Nevelés, 13*(4) https://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/gyermekfolyoirat_magyarorszagon_a_szazadfordulon.
- Dallos, M. & Pethő, V. (2025). Belépés a zene világába. A magyar gyermekhangversenyek története az 1920-as évektől 1974-ig. *Iskolakutúra, 35*(10), 56–71.
- Briggs, A., & Burke, P. (2004). *A média társadalomtörténete: Gutenbergtől az internetig*. Napvilág Kiadó.
- Boros, U. (2019). A Magyar Rádió hőskorának története. Arányi Mária és az Asszonyok tanácsadója. *Médiakutató, 20*(4), 37–50.
- Fehér, K. (é. n.). *A Magyar Rádió története*. www.drfeherkatalin.hu
- Lőrinc, L. (2016). *Életmódtörténet III. Anyagi kultúra 1500–tól napjainkig*. Akadémia Kiadó https://mersz.hu/dokumentum/m179e3__384
- Máté, J. Gy, (2019). *Készíts salátát (jazz, történet, kritika)*. Gramofon Könyvek
- Miss, N. (2025). Ádám Jenő – Egy muzsikus a történelem viharában. *Helytörténet és helyi közösség. A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár II. Helytörténeti konferenciájának előadásaiból.* Hamvas Béla Könyvtár, 115–125.

- Pethő, V. (2011). Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1080/
- Pintér, Sz. & Török, A. (2004). Az Én Újságom és a Magyar Lányok című gyermekfolyóiratok az 1910-es és az 1920-as években. *Könyv és Nevelés*, *2*(4),142–148.
- Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története.* Műszaki Könyvkiadó
- Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században*. https://tortenelem.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/romsics_magyarorszag_tortenete.pdf
- Szabó, J. F. (2012). At the very beginning: The first Hungarian operatic recordings on the Gramophon label between 1902 and 1905. In Gronow, P. & Hofer, C. (eds.). *The Lindström Project Vol. 4.*, Gesellschaft für Historische Tonträger, 51–60.
- Szabó, M. (1989). A Telefonhírmondó kezdő évei. In *Postamúzeumi évkönyv* (szerk. Sebestyén, K.) Magyar Posta Könyvkiadó, 31–55. https://library.hungaricana.hu/hu/view/Postamuzeum_Evkonyv_1989/?pg=0&layout=s

ABSTRACT

MELODIES FROM THE CHILDREN'S ROOM:
THE ENCOUNTER OF TECHNOLOGY AND MUSIC IN THE PAGES OF 'AZ ÉN UJSÁGOM'

This study examines the emergence of music consumption practices in the children's magazine Az Én Ujságom (My Newspaper) at the turn of the 20th century. The magazine's publication coincided with technical advances in sound recording and transmission. Through the telephone news service, the phonograph, the gramophone, and the radio, a new, repeatable, and flexible — yet intimate — music-listening experience was made possible. During this period, children had access to live concerts and modern technical devices. This was aided by a re-evaluation of childhood and a change in attitudes towards children, resulting in the emergence of children's culture and of living spaces, devices, and experiences tailored to them. A source analysis of the magazines reveals that they paid special attention to concerts, music listening, and modern technical devices, playing an important role in launching the Telefonhírmondó children's concert series. The newspaper's stories and narratives presented technical innovations as 'miracle technologies', while the musical offerings conveyed the musical literacy and consumption patterns of the urban middle class to child readers.

Keywords: music listening, children's concert, telephone news service, gramophone, radio,
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2602
Network: History of Education and Comparative Education

Pethő Villő, Dr. főiskolai docens
SZTE Bartók Béla Művészeti Kar
petho.villo@szte.hu

Polyák-Pásztor Diána

A KOMPLEX KRITIKAI DISKURZUSELEMZÉS ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A PEDAGÓGUSOK PÁLYASZOCIALIZÁCIÓS NEHÉZSÉGEINEK LEKÜZDÉSÉBEN

ABSZTRAKT

A köznevelés-közoktatás rendszerének vizsgálata olyan megközelítést igényel, mely képes megragadni e dinamikusan változó szisztéma komplexitását. A diskurzusanalízis kognitív nyelvészeti megközelítése a nyelvhasználók nyelvi repertoárból való válogatásának kiemelt jelentőséget tulajdonít. (Tenbrink, 2020) A pedagógusszerepet hatalmi diskurzusok, szakmai beszédmódok, mikroszintű identitásképző folyamatok alakítják. A közoktatás-köznevelés formális keretét adó dokumentumok (pl. tartalmi szabályozók, szakmai irányelvek), a pedagógusjelöltektől vagy gyakorló pedagógusoktól elicitált narratívák és más diszkurzív gyakorlatok elemzésével építhető olyan tudásbázis, mely a hallgatókat, a frissen pályára lépőket, valamint az őket segítő szakembereket is képes támogatni a pályaszocializáció egyes lépcsőinél, ahol összekapcsolódnak az érintett személyek, terek, továbbá a diskurzusok és egyéb gondolati képződmények pályái. (vö. Scollon & Scollon, 2004) Tanulmányomban bemutatom a pedagógusfogalmat mint komplex mátrixot működtető modellt, melyet a pályaszocializációs nehézségek leküzdését célzó segédletek kidolgozásának alapjaként javaslok felhasználásra.
Kulcsszavak: kritikai diskurzuselemzés, kognitív nyelvészet, pedagógusszerep, pályaszocializáció, komplexitáselmélet
Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. BEVEZETŐ

Az intézményes nevelés-oktatás funkciójának átértékelése folyamatos, minden korszakban megfogalmazódik az az igény, hogy az iskolák a tudáshoz, készségekhez, értékekhez vagy más, adott kontextusban relevánsnak tartott fogalommal jellemzett javakhoz kialakítsák a viszonyulásukat. Hogy ezeket a javakat reprezentálják, közvetítik, esetleg konstruálják az intézmények, az szintén az aktuális társadalmi, politikai, esetleg korszellemből fakadó globális igény függvénye.

A nevelő-oktató munkát végzők kötöttségei sokfélék: a hétköznapi gyakorlataikban reflektálatlanul őrzött vagy tudatosan vállalt tradíciók, az innovációs igény, a mikrokörnyezetük elvárásai és a makroszintű meghatározottságaik sokszor ellentétes irányba próbálják alakítani szerepjellemzőiket. Fontos kutatási cél ezen tényezők azonosítására alkalmas eszközöket találni, melyek birtokában további kutatásokat végezhetünk mind a pályán lévő, mind a pályakezdő pedagógusok pályaszocializációs, identitáskeresési folyamatainak támogatására.
Jelen tanulmányban olyan integratív interdiszciplináris megközelítést (vö. Van Leeuwen, 2005) javaslok, melynek keretében egy neveléstudomány körébe tartozó probléma nyelvészeti eszközökkel vizsgálható.

2. AZ ELMÉLETI KERET BEMUTATÁSA

Az iskolák, a pedagógusszerep vizsgálata olyan megközelítést igényel, mely kutatása tárgyát komplex rendszerként képes megragadni, s figyelembe veszi az állandó, változó dinamikájú változásokat, a diszkurzív gyakorlatok szerepét az állandó változásban.

2.1. A SZÖVEGEK KRITIKAI MEGKÖZELÍTÉSE

Bahtyin megállapításai a versengő beszédmódokról (ld. pl. Bahtyin, 1981) a diskurzusokkal, narratívákkal kapcsolatos kutatási törekvések elméleti alapjaként jelölhetőek meg, így a kritikai irányzatokat is inspirálták abban, hogy vizsgálják a diskurzusok egyéni és társadalmi szintjét, ezek kölcsönhatásait, a hatalomgyakorlás nyelvi természetét.
A tudás, a viszonyulások és magatartási minták társadalmi szinten a nyelvben is megőrződnek, közvetítődnek, ezekre szemantikus emlékezetként is tekinthetünk (vö. Tulving, 2002; Van Dijk, 2012). A nyelvi cselekvések egyszerre következnek a társadalmi szerkezetekből és formálják is azt (vö. Ahearn, 2001), a hatalmi viszonyok és aszimmetriák mögött diszkurzív gyakorlatok is állnak (Blackledge, 2012), a foucault-i értelemben vett hatalom makrotényezőként jelen van a fogalmak konstruálásában (vö. Foucault, 1982). Fairclough (2003, 2010, 2012) szemióziskénti utal erre a folyamatra.
Van Dijk (2015) kétszintű modelljében a társadalmi rend makro- és mikroszintjét különíti el, a hatalomgyakorlás rendszerszintű elemeit, az ezek hatására kialakuló társadalmi egyenlőtlenségeket előbbihez, míg a nyelvhasználat különböző megnyilvánulásait, a diskurzusokat utóbbihoz kapcsolja. Fairclough (2012) háromszintű modellje a makroszintű társadalmi szerkezetek és a társas események, pl. szövegek közé helyezi a diskurzusrendet/diskurzusok rendszerét, ezeket társadalmi gyakorlatokként azonosítja.

Mindkét megközelítés kapcsán működtethető az ideologikus-diszkurzív formáció fogalma. Ezen olyan elrendeződést értünk, mely meghatározza a kimondhatót és elgondolhatót, rögzíti a fogalmak tartalmi kereteit, a kifejezhetőség lehetőségeit és korlátait kijelölő koncepcióhálózatokat és metaforarendszereket, valamint azon nézőpontok körét, melyeken keresztül az egyén beléphet a formáció által dominált diszkurzív közegbe. (vö. Pêcheux, 1982; Foucault, 1998; Fairclough, 2010)
A nevelés-oktatás rendszere kapcsán rögzíthető, hogy az intézmények az egyéni és közösségi szinten őrzött tradíciókat, valamint a jogszabályok hatalmi diskurzusát reprezentálva a társas cselekvéseknek keretet adó, ezáltal ezeket a cselekvéseket könnyítő és korlátozó entitások, melyekre jellemző az átideologizáltság. (Fairclough, 2010) A tanulmányban bemutatott elemzési módszer az ideológiát a szöveg jelentésének szintje és a hatalom társadalmi dimenziója közti kapcsolatnak tekinti (Fairclough, 2013), egy konceptuális rendszernek, melyben egy adott társadalom vagy csoport által működtetett, egymáshoz kapcsolódó mentális reprezentációkat, véleményeket, meggyőződéseket, attitűdöket találunk, és amely a diskurzusokban is testet ölt. (vö. Wodak-Reisigl, 2009, Núñez-Perucha, 2011) A diskurzus tehát egy szerkezetileg koherens területe a nyelvhasználatnak, mely megszervezi és szankcionálja, mi az, ami elbeszélhető, cselekedhető, gondolható. (Davis, 2008)

2.2. A KOGNÍCIÓ MINT INTERFÉSZ

A nyelvi repertoárt erősen befolyásolják a már említett diskurzusrendek, melyekkel az egyének kapcsolatba kerülnek, egy adott terület diszkurzív gyakorlatainak összessége, kapcsolatai hatnak a nyelvi kifejezőeszközök létrehozására. Ez a nyelvbe (is) ágyazott konvenció tehát hat a nyelvhasználatra mint problémamegoldó tevékenységre, épp úgy, mint a memória, a tervezési és szervezési képesség, a nyelvi struktúrák összevetésének képessége. (Langacker, 1987)
A kognitív diskurzusanalízis során a nyelvi döntések hátterét vizsgálhatjuk, ennek megfelelően a kognícióra a társadalom és a diskurzusok közti interfészként tekintek. (vö. Van Dijk, 2005) Ebből a megközelítésből következik, hogy a kognitív struktúráinkra vonatkozóan a nyelvi megnyilvánulásokat indikátorként kezelem, minden nyelvi döntésnek jelentőséget tulajdonítok (vö. Tenbrink, 2020), emellett törekszem a mögöttes ideológiák „szociokognitív természetének” (Van Dijk, 2011, p. 621) megragadására is.

2.3. A KOMPLEXITÁSALAPÚ SZEMLÉLET ÉS A KUTATÁS JELENTŐSÉGE

A jelen tanulmányban megfogalmazott következtetések interpretációjához a komplexitáselmélet alapelveinek alkalmazását tartom megfelelőnek. Ebben a keretben az iskolákat és a pedagógusfogalmat is dinamikus, kiszámíthatatlan módon fejlődő, nemlineáris viszonyokon alapuló szerveződésekként értelmezhetjük, melyek egy ugyancsak kiszámíthatatlan és folyamatosan változó külső környezetben vannak jelen, formálják azt, de adaptálódnak is a makro- és mikrotársadalmi viszonyokhoz. (Morrison, 2008) Az elemzések és elméletalkotás során így arra törekszem, hogy entitások kapcsolódásait vizsgáljam, a rendező elveket keressem. (vö. Kuhn, 2007, Cohen et al., 2018)

Megjegyzendő, hogy a kutatói perspektívám egyértelműen visszahat a vizsgált jelenségre, így az alábbiakban részletezett eredményeket, elméletet egy interpretációinak tekintem a pedagógusszerepre vonatkozóan. E modell mint előrejelző eszköz által (vö. Osberg et al, 2008) közelebb kerülhetünk a köznevelés rendszerének és a pedagógusfogalomnak a jobb megértéséhez, ugyanakkor ezt a megértési folyamatot továbbra is nyitottnak vélem.

Az alábbiakban ismertetem a pedagógusfogalom mint komplex mátrix jelentésszerkezetének jellegzetességeit a kutatásba eddig bevont egyetemi hallgatók pedagógusszereppel, tudással, iskolával kapcsolatos koncepciói, valamint a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerét körvonalazó dokumentumokban (a továbbiakban: TÉR-ajánlások) és az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendeletben, azaz a Nemzeti Alaptantervben (a továbbiakban: NAT2020) megjelenő diszkurzív gyakorlat alapján.

3. A VIZSGÁLT SZÖVEGEK ÉS MÓDSZEREK

A vizsgálat első lépéseként az előző fejezetben említett, különböző forrásból származó nyelvi produktumok elemzésén keresztül alakítottam ki azt a modellt, melynek mentén javaslom a pedagógusfogalom további vizsgálatát.

A TÉR-ajánlásokat az oktatas.hu weboldalon közzétett formában, a NAT2020 szövegét a Magyar Közlöny 2020. január 31-ei, 17. számában megjelent verzióban használtam fel. A hallgatói interjúk alanyait kényelmi mintavétellel választottam ki az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógusszakos hallgatói közül. Összesen 12 fő másod- és harmadéves hallgató vett részt a kutatás ezen szakaszában, 10 nő, 2 férfi. (A ritka szakpárosítások előfordulása miatt a szakpárok megoszlását nem teszem közzé, ezzel is védve az interjúalanyok anonimitását.) Az egyes szakok érintettsége az 1. táblázatban látható.

1. táblázat: Az interjúalanyok megoszlása a különböző tanárszakok között

	nő	*férfi*
magyar nyelv és irodalom	4	0
történelem	3	0
angol nyelv	5	0
kínai nyelv	1	0
spanyol nyelv	1	
szlovák nyelv	1	0
matematika	3	2
informatika	0	2
biológia	2	0

Az interjúk strukturáltan, kötött kérdéssorral valósultak meg. A kérdések kapcsán tisztázó kérdéseket nem tehettek fel az adatközlők, az intuícióik alapján, saját értelmezés szerint válaszoltak. A 11. kérdés előtt, a próbainterjúk tapasztalatai miatt jelzést kaptak arra vonatkozóan, hogy a további kérdések már nem az egyetemi tanulmányaikra vonatkoznak. Az alanyok az alábbi 20 kérdést/instrukciót kapták:

1. Milyen volt a viszonyulásod az iskolába járáshoz gyermekként?
2. Mesélj egy olyan pedagógusról, akivel kapcsolatban pozitív emlékeid vannak!
3. Mesélj egy olyan pedagógusról, akivel kapcsolatban negatív emlékeid vannak!
4. Miért választottad a pedagógusképzést?
5. Miért az ELTE-n kezdted meg a tanulmányaidat?
6. Miben tér el az, amit most hallgatóként tapasztalsz, attól, ahogyan erről korábban gondolkodtál?
7. Mik szerinted a képzés oktatóinak a feladatai, a lehetőségei?
8. Mik szerinted a képzésben lévő hallgatóknak a feladatai, a lehetőségei?
9. Most arra kérlek, idézd fel az eddigi egyetemi óráidat. Kik vagy mik hatnak arra, hogy az adott kurzus vagy kurzusalkalom milyen témákat érint?
10. Milyen kommunikációs formákra van lehetőség az egyetemi közegben hallgatók és oktatók között?
11. Hogyan képzeled el most egy pedagógus tevékenységét?
12. Mik hatnak arra, hogy milyenek a közoktatás szereplőinek mindennapjai?
13. Milyen szerepe van szerinted egy diáknak az iskolában?
14. Milyen szerepe van szerinted egy pedagógusnak az iskolában?

15. Milyen kommunikációs formákra van lehetőség egy iskolai tanteremben?
16. Mi kell ahhoz, hogy egy pedagógus sikeres legyen?
17. Hogyan képzeled el az ideális munkahelyet pedagógusként?
18. Hogyan képzeled el az ideális tanórát?
19. Mit tapasztalsz, milyen témák kerülnek be az iskolával kapcsolatban a médiába és ezekkel kapcsolatban milyen érzéseid vannak?
20. Most arra kérnélek, foglald össze röviden, mit jelent számodra pedagógusnak lenni!

Az interjúk hossza 19 és 53 perc között változatosan alakult. A szövegeket szó szerint, helyesírásban jegyeztem le, a relevánsnak ítélt nonverbális kommunikációs összetevők (pl. nevetés) jelölése mellett.
Mind a dokumentumelemzés, mind az interjúszövegek analizálása során a MAXQDA 24 szoftvert használtam, a munka során a progresszív fókuszálás elvét követtem, az első fázisban nyílt kódolást alkalmazva, majd a szelektív kódolás által rendszerezve az eredményeket. (vö. Babbie, 2013, Szokolszky, 2020) Azokat a nyelvi elemeket kódoltam, melyek a pedagógusfogalomhoz, a pedagógusszerephez kapcsolódtak, az egyes előfordulások lehettek szavak (*„adottság”*), szókapcsolatok (*„veleszületett dolog”*), akár hosszabb szövegrészek is (pl. *„kötődik ahhoz, hogy mivel születik az ember”*).
A szövegekben azonosítható tulajdonságokból olyan hálózatot konstruáltam, mely a nyelvi adatok alapján tükrözheti a pedagógusfogalom jelentésszerkezetét alkotó kognitív tartományokat. A pedagógusfogalmat ugyanis olyan komplex mátrixnak tekintem (vö. Tolcsvai Nagy, 2017), melynek kognitív tartományai alapvetően makroszinten meghatározottak, míg a tartományokon belül az egyes szövegek, s a tudatosság szubjektumaiként konceptualizált entitások (adatközlők, intézmények stb.) a saját reprezentációiknak megfelelően alakítják, hogy egy-egy jelentéselem a fogalmi közegen belül hol található.
A következő fejezetben az empirikus tapasztalatok nyomán kialakult pedagógusfogalom-konstrukciót mint elméletet mutatom be, az egyes szövegek elemzésének részletes eredményeire nem térek ki. Ennek oka a terjedelmi kötöttségek mellett az, hogy jelen tanulmány célja a modell és a későbbi felhasználási javaslatok ismertetése.

4. A PEDAGÓGUSFOGALOM MINT KOMPLEX MÁTRIX

A jelentésszerkezetet különféle elvont tulajdonságok alkotják, melyek egy-egy kognitív, azaz megismerési tartományhoz kapcsolódnak. Ezek a kognitív tartományok a szemantikai szerkezet egy-egy elemének fogalmi közegei. (Tolcsvai Nagy, 2017)

A pedagógusfogalmat alkotó megismerési tartományokat az alábbi modellben kontinuumként kezelem, melynek végpontjai között dinamikusan változóan jelölik ki adott nyelvi produktumok a saját fogalmi konstrukciójukban alkalmazott tulajdonságot.

A pedagógusfogalom értelmezésénél az alábbi fogalmi közegek aktiválódhatnak:

1. Szituációfüggőség: a pedagógus tevékenysége az egységes elveknek megfelelő, protokollszerű működés és a szituációktól függően változó, adaptív magatartás közötti kontinuumon értelmezhető.

2. A tevékenység hatóköre: a pedagógus-egyén és pedagógus-közösség reláció mint két végpont között változhat.

3. Felelősségmegosztás: a pedagógus munkavégzése kapcsán az egyéni felelősségvállalás és a közösség felelősségvállalása, az egyénként vagy egy közösség részeként végzett feladatok kerülhetnek profilált helyzetbe.

4. Munkahelyi struktúra: a pedagógusok közössége konceptualizálódhat hierarchikus rendszerként vagy ilyen viszonyoktól mentes közösségként, ez pedig a pedagógusfogalom értelmezési lehetőségeit is alakítja – hatással lehet pl. arra, hogy az *igazgató* mint fogalom jelentésszerkezetében a pedagógusfogalom mennyire hangsúlyos.

5. Folyamatokhoz való viszony: a pedagógust kezdeményező/irányító és követő/kísérő szereplőként is azonosíthatjuk az iskola világán belül – ez hatással lehet az iskolával kapcsolatos forgatókönyvek mentális reprezentációra, a diákfogalom alakulására is.

6. Szimbolikus javakhoz való viszony: a pedagógus lehet a szimbolikus javakat (pl. tárgyi tudás, társadalomba való beilleszkedéshez szükséges minták stb.) átadó, transzferáló aktor, vagy olyan személy, aki az egyénben/közösségben meglévő szimbolikus javakra alapozva fejleszt, transzformál.

7. Döntéshozatali önállóság: a pedagógust saját iskolai tevékenysége kapcsán autonóm szereplőként, vagy adott szabályrendszer végrehajtójaként is definiálhatjuk.

8. Szakmán belüli tudásmegosztáshoz való viszony: a nyelvi adatok alapján kijelölhető egy fogalmi közeg a szakmai tudás fejlesztésével kapcsolatban is, a tanulói és mentori, az átvevő és átadó jelleg között.

9. Szakmához kapcsolódó ismeretek jellege: a módszertani és diszciplináris jellegű ismeretek megoszlásával kapcsolatos percepció is változatos lehet, a pedagógus tudását jellemzően e két kategória mentén jellemzik a vizsgált szövegek, előbbit főleg procedurális, utóbbit deklaratív tudásként értelmezve.

10. Identifikáció lehetősége: a pedagógusfogalom konstruálódhat szakmai vagy személyes identitásként is.

Az egyes szövegek, társadalmi kontextusok a fenti mátrixban megjelenő fogalmi kontinuumok mentén más-más pozíciót jelölhetnek ki, a mátrix bemutatott szerkezetének kialakulása önmagában is versengő beszédmódok eredménye. A modellben alkalmazott fogalmi közegek mentén további szövegek elemzése valósítható meg, az egyes szövegbeli előfordulások értékelhetőek annak mentén, hogy egy adott kontinuum melyik végpontjához állnak közelebb.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

Feltételezhető, hogy a közoktatás-köznevelés keretét adó, az intézményrendszer hierarchikus viszonyaiból eredően presztízzsel bíró dokumentumok (pl. tartalmi szabályozók, szakmai irányelvek), az ágazattal kapcsolatban a médiában megjelenő szövegek elemzése, valamint egy nagyobb, összetételét illetően a pedagógustársadalomra nézve transzferábilis eredményekre lehetőséget adó mintán végzett interjús kutatás, s az ennek keretében gyakorló pedagógusoktól elicitált narratívák analizálása alkalmas lehet a fenti modell alkalmazhatóságának igazolására, továbbfejlesztésére. További kutatási célom tehát, hogy a pedagógusfogalom mint komplex mátrix alkalmazásával feltárjam, a jelenlegi magyar köznevelési rendszer szereplői, a domináns beszédmód milyen konstrukciókat alkalmaz, s ezáltal milyen keretek között teszi lehetővé a pedagógusszerep értelmezését, alakítását, az ezzel kapcsolatos innovációs törekvéseket.

Amennyiben ezeket a szerepértelmezéseket leírjuk, olyan értelmezési kerethez juthatunk, mely a pedagógusi szerepkonstrukció makroszintű kitettségeire is rámutathat. Egy ilyen rendszer segítheti az egyén társadalmi-kulturális beágyazottságát, a hatalmi viszonyokat és az egyéni lehetőségeket reálisan figyelembe vevő önreflexiót a pályaszocializáció bármely szakaszában, a pályakezdés időszakában különösképpen. Ez a pillanat ugyanis a karrierútban kiemelkedik azáltal, hogy összekapcsolódnak az érintett személyek, terek, továbbá a diskurzusok és egyéb gondolati képződmények pályái. (vö. Scollon & Scollon, 2004)

A későbbi eredményekkel képesek lehetünk reflexiós eszközök, technikák kidolgozására, ezen eszközök kapcsán az alábbi elvárások fogalmazhatóak meg:

- a feltárt diszkurzív sajátosságokat a köznevelés intézményrendszerében jelenlévő hatalmi viszonyokra, társadalmi, kulturális folyamatokra nézve tekintsék indikátornak;
- a pedagógusfogalmat mint konstrukciót társadalmi problémaként helyezzék a fókuszba;
- a diskurzusjellemzők neveléstudományi értelmezését és magyarázatát is biztosítsák;
- az eszközöknek a kedvező társadalmi változások előmozdítására, az ezzel kapcsolatos pedagógusi szerepvállalás körvonalazására is törekednie kell.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109
- Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research*. Wadsworth
- Bahtyin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Blackledge, A. (2012): Discourse and power. In Gee, J. P., Handford, M. (Eds), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 616–627). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809068.ch43
- Cohen, L., Marion, L. & Morrison, K (2018). *Research Methods in Education (8th ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539
- Davis, B. (2008) Complexity and Education: Vital Simultaneities. In Mason, M. (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education* (pp. 46–61). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444307351.ch4
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203697078
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis*. Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. In Gee, J. P., Handford, M. (Eds), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 9–20). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809068.ch1
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315834368
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. https://doi.org/10.2307/3540551
- Foucault, M. (1998). A diskurzus rendje. In: Foucault, M.: *A fantasztikus könyvtár* (pp. 50–74), Pallas Stúdió - Attraktor Kft.
- Kuhn, L. (2007). Why Utilize Complexity Principles in Social Inquiry? *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 63(3–4), 156–175. https://doi.org/10.1080/02604020601172525
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. I. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. In Mason, M. (Ed.), *Complexity theory and the philosophy of education* (pp. 16–31). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444307351.ch2
- Núñez-Perucha, B. (2011). Critical Discourse Analysis and Cognitive Linguistics as tools for ideological research: A diachronic analysis of feminism. In C. Hart (Ed.), *Critical Discourse Studies in Context and Cognition* (pp. 97-118). John Benjamins https://doi.org/10.1075/dapsac.43.06nun

- Osberg, D., Biesta, G., & Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. In M. Mason (Ed.), *Complexity theory and the philosophy of education* (pp. 204–217). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444307351.ch14
- Pêcheux, M. (1982). *Language, Semantics, and Ideology*. St. Martin's.
- Sallay, H. (1995). Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*. 1995(3–4), 201–227.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging Internet*. Routledge.
- Szokolszky, Á. (2006). *A pszichológiai kutatás módszerei.* Osiris.
- Tenbrink, T. (2020). *Cognitive discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Tolcsvai Nagy, G. (2017). A jelentés. In: Tolcsvai Nagy, G. (Ed.), *Nyelvtan* (215–234). Osiris.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1–25. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114
- Van Dijk, T. A. (2005). Contextual knowledge management in discourse production: A CDA perspective. In Wodak, R., & Chilton, P. (Eds.), *A new agenda in (critical) discourse analysis* (pp. 71–100). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/dapsac.13.07dij
- Van Dijk, T. A. (2011). Discourse studies and hermeneutics. *Discourse Studies*, *13*(5), 609–621. https://doi.org/10.1177/1461445611412762
- Van Dijk, T. A. (2012). Discourse and Knowledge. In Gee, J. P., Handford, M. (Eds), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587–603). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809068.ch41
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. In Tannen, D., Hamilton, H. E., Schiffrin, D. (Eds), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 466–485). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22
- Van Leeuwen, T. (2005) Three models of interdisciplinarity. In Wodak, R., Chilton, P. (Eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 3–18). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/dapsac.13.04lee
- Wodak, R. & Reisigl, M. (2009). The discourse-historical approach. In Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.), *Methods for critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 87–121). Sage.

ABSTRACT

POSSIBLE APPLICATIONS OF A COMPLEX CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS FOR OVERCOMING CHALLENGES IN TEACHERS' PROFESSIONAL SOCIALIZATION

An inquiry into the public education system requires an approach capable of addressing the complexity of this dynamically evolving structure. Within a Cognitive Discourse Analysis framework, every linguistic choice is considered to be analytically significant (Tenbrink, 2020) Teacher roles are shaped by discourses of power, professional narratives, and micro-level identity-forming processes. A knowledge base can be developed by analysing the documents that define the formal framework of public education (e.g., curriculum regulations, professional guidelines), narratives elicited from student teachers and practicing educators, as well as other discursive practices. Such a knowledge base has the potential to support student teachers, newly qualified professionals, and the mentors assisting them at various stages of their professional socialization – stages where the trajectories of individuals, spaces, discourses and other cognitive constructs intersect. (cf. Scollon & Scollon, 2004) In this paper, I present a model that conceptualizes the notion of *teacher* as a complex matrix. I propose employing this model as a conceptual and methodological foundation for the development of tools designed to assist educators experiencing difficulties during their professional socialization.

Keywords: critical discourse analysis, cognitive linguistics, teacher role, professional socialization, complexity theory

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2603

Network: Continuous Professional Development and Public Education

Polyák-Pásztor Diána, PhD hallgató

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

polyakpasztordiana@gmail.com

II. KÖZÖSSÉG, TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ ÉS ESÉLYTEREMTÉS A TANULÁSBAN

Boros Julianna – Mitrovics Zoltán – Lakatos Szilvia – Vidák Gábor

SERDÜLŐK A DIGITÁLIS TÉRBEN: DIGITÁLIS TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE TANODAI-ÉS KÖZÖSSÉGI PROGRAMOKBAN

ABSZTRAKT

A tanulmány a digitális oktatás és a digitális tudatosság fejlesztésének társadalmi-pedagógiai összefüggéseit vizsgálja, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekben élő serdülőkorú fiatalokra. Kiindulópontját az Európai Unió digitális oktatási és jogi keretrendszere, valamint a digitális egyenlőtlenségekhez kapcsolódó aktuális statisztikai adatok adják, amelyek rámutatnak arra, hogy a digitális kompetenciák hiánya tovább mélyítheti a társadalmi különbségeket (Digital Education Action Plan 2021–2027, Eurostat, 2025, ICILS (2023). A tanulmány elméleti hátterében a serdülőkori szocializáció, az online és offline kapcsolati terek összefonódása, valamint a digitális kockázatok pedagógiai értelmezése áll, hangsúlyozva, hogy az online jelenlét nem önmagában kockázati vagy védőfaktor, hanem a meglévő társas erőforrásokkal kölcsönhatásban fejti ki hatását. (Kozma, 2001, Valkenburg & Peter, 2011, Benvenuti et al., 2024). A kutatás kvalitatív megközelítésben, három esettanulmány bemutatásán keresztül elemzi a digitális tudatosság fejlesztésének lehetőségeit nem-formális tanulási terekben. Az esettanulmányok eredményei arra utalnak, hogy a digitális tudatosság pedagógiai fejlesztése akkor bizonyul hatékonynak, ha biztonságos közösségi keretekre, aktív részvételre és reflektív tanulási folyamatokra épül. A tanulmány következtetése szerint a nem-formális közösségi tanulási terek kulcsszerepet tölthetnek be a digitális egyenlőtlenségek mérséklésében, valamint a társadalmi integráció és a demokratikus kompetenciák erősítésében.

Kulcsszavak: digitális egyenlőtlenségek, nem-formális tanulás, esettanulmány, innováció, hátrányos helyzetű fiatalok

Szakosztály: HERA Romológia szakosztály

1. BEVEZETÉS

A digitális oktatás életkortól függetlenül hozzájárul a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez, amelyek elengedhetetlenek a kortárs információs társadalomban való sikeres részvételhez. Emellett lehetőséget teremt a pedagógusok számára innovatív, személyre szabott oktatási módszerek alkalmazására, valamint a tanulók szélesebb körének elérésére. Az oktatás rugalmasságának, hozzáférhetőségének és befogadó jellegének erősítésén keresztül a digitális oktatás kulcsszerepet játszik egy modern és reziliens európai oktatási rendszer kialakításában. Ugyanakkor jelentős egyenlőtlenségek is megfigyelhetők a digitális készségek és a hozzáférés terén. Az ICILS (2023) adatai szerint az Európai Unióban a 13–14 éves tanulók több mint 40%-a nem rendelkezik alapvető digitális készségekkel, ami messze elmarad az EU 2030-ra kitűzött céljától, amely ezen arány 15% alá csökkentését irányozza elő. Emellett az alacsony jövedelmű háztartások mintegy 20%-ában nem áll rendelkezésre számítógép és széles sávú internetkapcsolat, ami tovább mélyíti az oktatási esélyegyenlőtlenségeket. A Covid–19 világjárványra reagálva az Európai Unió elfogadta a Digitális Oktatási Cselekvési Tervet (2021–2027), amely stratégiai jövőképet és 14 célzott intézkedést határoz meg a minőségi, inkluzív digitális tanulás előmozdítása, valamint az európai oktatási rendszerek ellenálló képességének megerősítése érdekében. A digitális oktatás fogalma a digitális eszközök, technológiák és tartalmak tanítási, tanulási és értékelési folyamatokba történő integrálását jelenti, amely az online kurzusoktól és interaktív tanulási platformoktól kezdve a virtuális osztálytermeken át az oktatási célú alkalmazásokig terjed. (Digital Education Action Plan 2021–2027)

Az Európai Nyilatkozat a Digitális Jogokról és Elvekről a Digitális Évtizedre vonatkozóan az egyént helyezi az Európai Unió digitális átalakulásának középpontjába, hangsúlyozva, hogy a technológiai fejlődésnek egy igazságos és befogadó társadalom és gazdaság megteremtését kell szolgálnia. (Eurostat, 2025). Az Európai Digitális Jogok Nyilatkozata kimondja, hogy mindenki jogosult az oktatáshoz, a képzéshez és az egész életen át tartó tanuláshoz, valamint arra, hogy elsajátítsa az alapvető és haladó digitális készségeket. A digitális technológiák térnyerése új tanulási paradigmákat hozott létre, kiszélesítve az oktatás formális és informális kereteit. (Európai Digitális Jogok Nyilatkozata,2025)

A tanulmány kvalitatív, interpretatív megközelítésben készült, és három, eltérő intézményi-közösségi közegben megvalósult program során készült esettanulmány elemzésére épül. Az adatforrások körét a szerzők résztvevő megfigyelői/megvalósítói tapasztalatai, foglalkozástervek, projektleírásai és szakmai beszámolók, kapcsolódó intézményi dokumentumok, valamint a témához kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom alkotják.

Az elemzés logikája nem az általánosíthatóságra, hanem a kontextusérzékeny értelmezésre irányul, mely alapján azt vizsgálja, hogy a digitális tudatosság fejlesztése milyen közösségi, pedagógiai és részvételi feltételek mellett válik értelmezhetővé és hatékonnyá. A reflexív szempont különösen fontos, mivel a szerzők részben a bemutatott programok szakmai közegéhez kapcsolódnak, ezért az értelmezés során hangsúlyt kap a helyi sajátosságok, a kutatói-szakmai pozíció és az esettanulmányi megközelítés korlátainak tudatosítása.

2. ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI HÁTTÉR

A tanulmány alapvetően három kutatási kérdésre keresi a választ és reflektál az esettanulmányokon keresztül. 1.Milyen pedagógiai és közösségi feltételek támogatják a digitális tudatosság fejlesztését hátrányos helyzetű fiatalok körében? 2. Milyen módon járulnak hozzá a tanodai és közösségi programok a kritikai digitális attitűdök, a részvétel és az önreflexió erősödéséhez? 3. Milyen eltérő, illetve közös mechanizmusok figyelhetők meg a bemutatott esettanulmányokban? A tanulmány szerzői feltételezik, hogy a digitális tudatosság fejlesztése eredményesebb olyan nem formális tanulási környezetekben, ahol tartósan jelen van a támogató közösségi közeg és a reflektív pedagógiai kísérés. Másrészt az offline közösségi élményekre épülő programok elsősorban attitűdökben, kritikai szemléletben és részvételi mintázatokban hozhatnak változást, még akkor is, ha a rövid távú kompetenciamérés korlátozott.

A serdülőkor kiemelt jelentőségű fejlődési szakasz, amelyben a társas kapcsolatok és a kortárscsoportok szerepe elsődlegessé válik. Kozma (2001) nevelészociológiai megközelítése szerint a kortárscsoportok a szocializáció olyan bázisai, ahol a fiatalok a felnőtt társadalomtól független, sajátos normarendszert sajátítanak el. A digitális korszakban mindez új dimenzióval egészül ki, a szocializáció hagyományos terei mellett megjelenik az online tér, amely sajátos kommunikációs és kapcsolati mintázatokat hoz létre. Valkenburg és Peter (2011) „stimulációs hipotézise" rámutat, hogy a digitális kommunikáció nem gyengíti, hanem kiegészíti és megerősíti a meglévő barátságokat, amennyiben azokat az önfeltárás eszközeként használják. Ezt igazolja Reich és munkatársai (2012) vizsgálata is, amely szerint az online és offline kapcsolati hálók között jelentős az átfedés, a serdülők elsősorban olyan barátokkal kommunikálnak digitálisan, akiket már offline is ismernek, ami arra utal, hogy a digitális tér nem feltétlenül helyettesíti, hanem sokszor kiegészíti a személyes kapcsolatokat.

Az online jelenlét ugyanakkor az identitáskísérletezés sérülékeny terepe is. Davis (2012) hangsúlyozza, hogy a közösségi média lehetőséget ad a serdülőknek a valahová tartozás élményének megélésére, de a visszacsatolások (lájkok, kommentek) kényszere torzíthatja az énkép fejlődését.

Empirikus vizsgálatok szerint a közösségi média társas támogatást nyújthat, de ez akkor vezet funkcionális használathoz, ha a fiatalok offline támogatással is rendelkeznek, ellenkező esetben az online támogatás problémás internethasználathoz is kapcsolódhat (Benvenuti et al., 2024). Mindez pedagógiai szempontból azt jelenti, hogy a digitális kockázatok kezelése nem pusztán szabályozási vagy tiltási kérdés, hanem olyan kísérő jelenlétet igényel, amely képes összekapcsolni az online tapasztalatokat az offline társas támogatással. Hazai kontextusban is igazolható, hogy a serdülők online jelenléte és pszichológiai jellemzői szoros összefüggésben állnak. Jámbori, Horváth és Harsányi (2016) vizsgálata szerint az internetes kapcsolatokban mutatott nyitottság összefügg az észlelt társas támogatással és az énhatékonysággal, ami arra utal, hogy az online tér nem önmagában kockázati tényező, hanem a meglévő társas erőforrásokkal kölcsönhatásban fejti ki hatását. Ahogy Eberlein (2025) figyelmeztet, a digitális kockázatok kezelése mélyebb pedagógiai kísérést igényel.

Hátrányos helyzetű térségekben a tanoda egy speciális, „kompenzáló" közösségi térként jelenik meg, ahol az IKT eszközök és az internet elérhetősége is mindenki számára biztosított szolgáltatásként van jelen. Fejes, Lencse és Szűcs (2016) szerint a tanodák olyan alternatív tanulási és közösségi terek, amelyek kiemelt szerepet játszanak a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi tőkéjének erősítésében, valamint az iskolán kívüli támogató kapcsolati hálók kiépítésében. A tanodai működés egyik legfontosabb hozadéka a biztonságos közösségi közeg megteremtése, amely elősegíti a fiatalok hosszabb távú társadalmi beilleszkedését. A tanoda tehát olyan védett, pedagógiailag strukturált közegként értelmezhető, ahol a közösségi támogatás érvényesülni tud. Fredrick és munkatársai (2022) ezt a támogató közösségi jelenlétet a digitális veszélyekkel szembeni egyik legfontosabb védőfaktorként azonosítják, ami különösen releváns olyan közösségi tanulási terekben, mint a tanoda. Kozma (2014) „tanuló régiók" koncepciója pedig tágabb társadalmi keretbe helyezi mindez, a helyi kisközösségek a tudatosítás és az együttműködés révén válnak a térségi felzárkózás motorjaivá. (Márkus, Boros & Kozma, 2022)

A fent bemutatott elméleti összefüggések és nemzetközi kutatási eredmények világossá teszik, hogy a digitális tudatosság fejlesztése nem választható el a biztonságos közösségi keretektől. Ezekre az elméleti összefüggésekre és kutatási eredményekre támaszkodva alakult ki az a foglalkozássorozat, amelynek gyakorlati megvalósítását és tapasztalatait a következő esettanulmányban kerül bemutatásra.

3. ESETTANULMÁNY: KÖZÖSSÉGFORMÁLÁS ÉS DIGITÁLIS TUDATOSSÁG – EGY FOGLALKOZÁSSOROZAT TAPASZTALATAI EGY ORMÁNSÁGI KAMASZTANODÁBAN

3.1. A FOGLALKOZÁS TÁRSADALMI- ÉS PEDAGÓGIAI KONTEXTUSA - KIINDULÓPONTOK

A digitális eszközök és a közösségi média mindennapjaink szerves részévé váltak, különösen a serdülőkorú fiatalok életében. A 13-16 éves korosztály fokozottan érintett, hiszen identitásuk alakulása, kortárskapcsolataik és önértékelésük jelentős mértékben összefonódik az online jelenléttel. A közösségi média használata azonban nem kizárólag kockázatokat hordoz, hanem a kapcsolódás egyik meghatározó terepe is, amelynek értelmezése és tudatosítása pedagógiai szempontból kiemelt jelentőségű. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű térségekben, mint például az Ormánság, ahol az információs társadalomba való bekapcsolódás nem csupán technikai kérdés. Z. Karvalics (2007) megközelítésében az információs társadalom egy olyan folyamat, amelyben az információ az elsődleges társadalmi és gazdasági erőforrássá válik. Ebben a kontextusban a periférián élő fiatalok esetében nemcsak a fizikai hozzáférés hiányáról, hanem az úgynevezett másodlagos digitális szakadékról is beszélnünk kell, ez a tudatos használat, a kritikai attitűd és az információs írástudás hiányát jelenti, ami tovább mélyítheti a társadalmi egyenlőtlenségeket. (Boros, Kozma & Márkus, 2021)

A jelen tanulmány egy ormánsági kamasztanodában megvalósított foglalkozássorozat tapasztalatait mutatja be. A tanoda, mint speciális szocializációs színtér, alapvetően tér el az iskolai keretektől, az önkéntességre, a mentorálásra és a bizalmi viszonyra építve képes olyan támogató közeget biztosítani, ahol a fiatalok biztonságban reflektálhatnak digitális szokásaikra (Boros, 2025). A program alapvető hipotézise az volt, hogy a digitális tudatosság fejlesztése szorosan összefügg az offline közösségi élmények megerősítésével.

3.2. A FOGLALKOZÁS CÉLJA, CÉLCSOPORTJA, MÓDSZERTANA

A programot az ormánsági kamasztanoda védett környezetében valósítottam meg, egy hat alkalomból álló, heti rendszerességű ciklus keretében. A foglalkozások 90-120 perces időtartama kulcsfontosságú volt, hiszen ez a keret tette lehetővé, hogy a felszínes beszélgetéseken túllépve valódi csoportdinamikai folyamatok induljanak el a 13-16 éves résztvevők (6 fő) között. A módszertan kiválasztásakor tudatosan támaszkodtam az élménypedagógia és a nem-formális tanulás eszköztárára, előtérbe helyezve az interaktivitást a frontális ismeretátadással szemben (Trencsényi et al., 2006).

A folyamat az egyéni reflexió szintjéről indult, ahol az első találkozások alkalmával a fiatalok saját „digitális lábnyomukat” vizualizálták.

A rajzos feladat célja nem csupán az adatvédelem technikai tudatosítása volt, hanem annak megértése, hogy az online térben hagyott jelek egyfajta maradandó, másodlagos identitást alkotnak (Davis, 2012), amely hosszú távon befolyásolhatja társadalmi megítélésüket. Ezt követte a kritikai szemlélet kialakítása, elsősorban a fiatalok által ténylegesen használt közösségi médiafelületek (pl. Facebook) közös, strukturált áttekintése. Ennek során a hangsúly az önprezentáció hitelességére és a „tökéletesség-mítosz" lebontására helyeződött. Ez a fázis segített a serdülőknek felismerni, hogy az online látható sikerek és idealizált képek mögött gyakran torzított valóság áll, ami közvetlen hatással van saját önértékelésükre is. A foglalkozássorozat második felében a hangsúly a szociális kompetenciák és a kockázatkezelés irányába tolódott el. A lehetséges veszélyek, mint a kiberbullying, az online zaklatás vagy az életkori határok megsértésével járó visszaélések feldolgozása során dramatikus eszközöket és szituációs játékokat alkalmaztunk. Ezek a gyakorlatok lehetővé tették, hogy a fiatalok biztonságos keretek között, tét nélkül próbálhassanak ki különböző elhárítási és konfliktuskezelési stratégiákat, fejlesztve ezzel asszertivitásukat. A foglalkozások ívét a közös megbeszélések és a tapasztalatok kollektív feldolgozása zárta, ahol a hangsúly már nem az egyéni felhasználón, hanem a támogató közösségi normák kialakításán volt.

Fontos ugyanakkor reflektálni a folyamat és az alkalmazott módszertan korlátaira is. Tekintettel arra, hogy a foglalkozássorozat egy kis létszámú, speciális összetételű csoportban valósult meg az Ormánságban, az eredmények nem általánosíthatók a teljes korosztályra vagy más régiókra. A tanodai környezet bizalmi légköre és a kis csoportlétszám olyan szubjektív tapasztalatokat és felismeréseket tett lehetővé, amelyek egy iskolai osztálytermi keretben, nagyobb létszám mellett valószínűleg más dinamikával vagy kisebb hatékonysággal működnének. Emellett a hat alkalomból álló időkeret korlátozta a hosszú távú hatásvizsgálat lehetőségét is. A program elsősorban az attitűdformálásra és a kritikai reflexió elindítására fókuszált, ami ugyan nem mérhető rövid távon kompetenciaszinten, de megalapozhatja a későbbi tudatosabb digitális jelenlétet. Mindezek alapján a jelen munka esettanulmányként értelmezhető, amely egy konkrét közösség fejlődési ívét mutatja be.

3.3. TAPASZTALATOK ÉS EREDMÉNYEK

A foglalkozássorozat hatására végbement változások több szinten is igazolták a program létjogosultságát, ugyanakkor fontos leszögezni, hogy egy ilyen típusú beavatkozás nem tekinthető átfogó, rendszerszintű megoldásnak. Egy hatalkalmas folyamat nem képes alapjaiban és véglegesen megváltoztatni a fiatalok mélyen gyökerező digitális szokásait vagy felszámolni a térségi hátrányokat, ám alkalmas arra, hogy elindítson egy belső reflexiós folyamatot és alternatívát mutasson a passzív médiahasználattal szemben.

A folyamat elején még izolált, elsősorban egyéni élményeikkel foglalkozó fiatalok a hatodik hét végére valódi, egymásra figyelő csapattá értek, ami a fenntartható változás alapfeltétele. A kialakult bizalmi légkör egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy a résztvevők képessé váltak nyíltan beszélni olyan online tapasztalatokról is, amelyeket korábban szorongás vagy szégyenérzet miatt elhallgattak. A program egyik legmeghatározóbb szakmai pillanata egy kollektív „ráeszmélés" volt, amely során a fiatalok szembesültek saját digitális múltjukkal. Felismerték, hogy már évek óta jelen vannak a közösségi média felületein, és többen beismerték, hogy a regisztráció során ők maguk is hamis adatokat adtak meg életkorukkal kapcsolatban, hogy kijátsszák a rendszerszintű korlátozásokat. Ez a kollektív felismerés pedagógiai szempontból azért volt meghatározó, mert a digitális kockázatokat nem külső szabályokként, hanem saját tapasztalataikon keresztül értelmezték újra. Mindez alapvető fordulatot hozott a csoport gondolkodásában, rájöttek, hogy ha ők maguk is képesek voltak hamis képet festeni magukról a belépés érdekében, akkor a közösségi médiában megjelenő információk és profilok jelentős része szintén megkérdőjelezhető. Ez a belső reflexió tette hitelessé és gyakorlatiassá a „nem minden igaz, ami online megjelenik" elvét. Bár a digitális tudatosság fejlődése ebben a rövid időkeretben elsősorban az attitűdváltásban és a kritikai szemlélet megjelenésében érhető tetten, a program legfőbb értéke az elindított párbeszéd. A fiatalok passzív tartalomfogyasztókból tudatosabb felhasználókká váltak, akik – ha nem is minden helyzetben, de – elkezdték megkérdőjelezni az online térben zajló interakcióik minőségét és következményeit. Ez a változás nem elsősorban a használati idő csökkenésében, hanem a jelentéstulajdonítás átalakulásában ragadható meg, ami a digitális tudatosság fejlődésének egyik legfontosabb indikátora.

3.4. ÖSSZEGZÉS

A tanulmány egy ormánsági kamasztanodában megvalósított foglalkozássorozat tapasztalatain keresztül mutatta be, hogy a digitális tudatosság fejlesztése nem választható el a biztonságos, támogató közösségi keretektől. Az elméleti háttér és a gyakorlati megvalósítás egyaránt arra világít rá, hogy a serdülők online jelenléte nem önmagában hordoz kockázatot vagy védőfaktort, hanem a meglévő társas kapcsolatokkal és a közösségi normákkal kölcsönhatásban fejti ki hatását. A bemutatott esettanulmány igazolja, hogy a tanoda, mint nem-formális tanulási és szocializációs tér alkalmas arra, hogy a fiatalok saját tapasztalataikra építve, reflektív módon gondolkodjanak digitális szokásaikról. A foglalkozássorozat legnagyobb hozadéka nem mérhető kompetenciafejlődésben, hanem az attitűdváltásban, a kritikai szemlélet megjelenésében és a közösségi bizalom erősödésében ragadható meg.

A kollektív reflexió és az egymásra figyelő csoportdinamika lehetővé tette, hogy a digitális kockázatok ne külső tiltásokként, hanem belsőleg értelmezett tapasztalatokként jelenjenek meg a résztvevők számára. A program korlátai – a kis létszám, a helyi sajátosságok és az időkeret – egyértelműen kijelölik az eredmények érvényességi körét. Ugyanakkor a tapasztalatok arra utalnak, hogy a digitális tudatosság pedagógiai megközelítése akkor lehet hatékony, ha az offline közösségi élmények megerősítésére és a fiatalok aktív bevonására épül. A jelen munka így nem általános recepteket kínál, hanem egy olyan gyakorlatot mutat be, amely adaptálható kiindulópontként szolgálhat más, hasonló társadalmi és pedagógiai kontextusokban is.

4. ESETTANULMÁNY: INNOVÁCIÓ A TANODÁBAN: DIGITÁLIS KOMPETENCIAFEJESZTÉS IT ESZKÖZÖKKEL

4.1. AZ INNOVÁCIÓ HELYSZÍNE: KHETANODA BEMUTATÁSA

A Khetanipe a Romák Összefogásáért Egyesületet 1999-ben alapították többségében roma/cigány származású egyetemisták azzal a céllal, hogy a romák társadalmi és egyéni problémáit, hátrányait kezeljék, önkéntes és lelkes munkájukkal segítsék. Az alapító okiratba foglalt legfontosabb irányelvek közé tartozik a roma/cigány gyermekek és fiatalok oktatása és nevelése, valamint identitásuk erősítése. (Lakatos, 2018) Ennek szellemében az egyesület 2013 óta működteti a KheTanoda programot Pécs egyik legnagyobb szegregátumában Pécsen Hősök terén. A program elsődleges célja a környéken élő, többségében hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású tanulók egyéni és közösségi fejlesztése, komplex személyiségfejlesztése, továbbá életpálya építése. A tanoda non-formális keretek között valósítja meg tevékenységeit, a tanulók és a helyi közösség szükségleteire reagálva, hozzájárulva a társadalmi esélyegyenlőség és az oktatáshoz való hozzáférés javításához. KheTanoda projekt főbb tevékenységei közé tartozik a tanuláshoz szükséges megfelelő biztonságos és támogató környezet kialakítása, az egyéni fejlesztési tervek kidolgozása, a pedagógiai program megalkotása, valamint egyéni és csoportos foglalkozások és szabadidős programok szervezése. A programba 35 fő, a célterületen élő hátrányos helyzetű tanuló került bevonásra, azonban folyamatosan van lehetőség a csatlakozásra az új jelentkezők számára (szakmai beszámoló, Khetanipe Egyesület, 2025). A gyermekek toborzása és kiválasztása után az összegyűlt adatok, illetve az egyéni helyzet- és állapotfelmérés, valamint a személyes beszélgetések eredményei alapján személyre szabott fejlesztési tervek kerülnek kidolgozásra melyet szakképzett felkészítő tanárok készítenek. A felmérés során vizsgálják többek között a tanulók előzetes tudását, érdeklődési körét, a fiatalok szociális hátterét, az iskolai tanulmányi eredményeket, a szülők iskolai végzettségét, illetve a bemeneti mérések tudásszintjét.

Az egyéni fejlesztési terv keretében szakember segítségével kerülnek meghatározásra a fejlesztendő területek. A diákok fejlesztési javaslatai félévente felülvizsgálatra kerülnek, és évenként új fejlesztési tervek kerülnek rögzítésre. A tanoda diákjaival délutánonként mentorok foglalkoznak, az egyéni fejlesztések tükrében. A mentorok legfontosabb célkitűzése az iskolai hátrányok csökkentése, a tanulmányi eredmények javítása. A foglalkozások egyénre szabottak, kiscsoportokban és egyénileg folyik a munka. A foglalkozások középpontjában különböző készség- és képességfejlesztő gyakorlatok állnak, mint például a szövegértés fejlesztése, a beszédkészség javítása, a szókincsfejlesztés, a szituációs és koncentrációs játékok, a matematikai-logikai, és a memória játékok alkalmazása, valamint a szociális kompetenciákat fejlesztő feladatok. Ezek mellett gondot fordítanak az IKT eszközök és programok használatára, a kooperatív és projektfeladatok megvalósítására, a cigány nyelvek oktatására, valamint a cigány/roma hagyományok ápolására, és az identitástudat erősítésére. (Khetanipe Egyesület, 2025)

4.2. IT PROGRAM KEZDETE A KHETANODÁBAN

2019-ben a Deutsche Telekom IT Solutions az ország négy telephelyén: Budapesten, Debrecenben, Pécsett és Szeged is tevékenykedett. A megállapodást követően 2019 őszén a Khetanipe Egyesület csatlakozott a programhoz, és elkezdődött a közös munka, mely a pandémia idején szünetelt, azonban ezt az időszakot követően újra elindult az oktatás és jelenleg is zajlik. (Lakatos, 2023) A Deutsche Telekom IT Solutions az együttműködés során az oktatási program működtetésével, hanem tárgyi felajánlással is támogatta (asztalok, székek, laptopok), továbbá anyagi juttatásban is részesítette a Khetanipe Egyesületet.

4.3. A PROGRAM CÉLCSOPORTJA, MÓDSZERTANA

Az IT program elsődleges célcsoportja a pécsi KheTanodába járó hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású diákok. Az oktatásba bevont alsó és felső tagozatos gyermekek a Néri Szent Fülöp Katolikus Általános iskola tanulói. Kezdetekben a létszám alsó tagozaton 15 fő felső tagozaton 10 fő volt. A digitális tanulókör a Jószerencsét Közösségi Házban kapott helyet. Az oktatási programban a DT-ITS szakemberei minden héten egy alkalommal oktatnak a Logiscool tanmenete alapján. A kisebbeket általános informatikai ismeretekre oktatják, a hangsúly a digitális alapok elsajátításán van: a tanulók megismerkednek a netikett szabályaival, a számítógép fő részeivel és azok funkcióival, valamint alapvető szinten a számítógép összeállításával. Felső tagozaton mindez kiegészül a könyvtárhasználat alapjaival, az irodai programok (szövegszerkesztés, prezentációkészítés) tudatos és célzott használatával, valamint programozási alapismeretekkel, amelyek fejlesztik a logikus gondolkodást és a problémamegoldó

készséget. Módszerek tekintetében többszereplős, együttműködésen alapuló oktatás (team teaching / kooperatív tanítás) egyik forma valósult meg. Ilyenkor egy oktató vezeti a foglalkozást: kivetítve mutatja az anyagot, magyaráz, és együtt dolgozik a gyerekekkel, míg a jelen lévő további 1–2 oktató egyéni vagy kiscsoportos segítséget nyújt a tanulóknak. A módszer előnye, hogy differenciált figyelmet tesz lehetővé: a gyerekek azonnali támogatást kapnak, senki nem marad le, miközben a foglalkozás egységes ritmusban halad. Emellett növeli a biztonságérzetet, az aktív részvételt és a tanulási motivációt is, különösen vegyes képességű csoportokban.

4.4. TAPASZTALATOK ÉS EREDMÉNYEK

A diákok új ismeretek szereznek, melyek elengedhetetlenek a mai digitális világban, az oktatási program képessé teszi őket az IKT eszközök biztos használatára. A program elősegíti, hogy a hátrányos helyzetű roma származású diákok ne maradjanak ki a digitális fejlesztésekből, mert ha kimaradnak, akkor lemaradnak nem roma származású társaiktól. A Deutsche Telekom IT Solutions program által nemcsak a gyermekek, hanem a helyi roma közösség is fejlődik. Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) lehet a jövőképe a roma fiataloknak, melyre az oktatási program lehetőséget biztosít. A digitális kompetencia fejlesztése hozzájárul az oktatási esélyegyenlőség növeléséhez, illetve az iskolai lemaradás csökkentéséhez. A tanodai digitális oktatás szorosan illeszkedik a Khetanipe Egyesület új pályázatához, a Svájci Alap digitális hátránykompenzációs programhoz. Jelenleg a helyi roma közösség, elsősorban a szülők bevonása és képzése is zajlik a Svájci Alap digitális hátránykompenzációs pályázatban, melynek célja összhangban van a tanodai digitális oktatással. (Khetanipe, 2025)

4.5.ÖSSZEGZÉS

Fontos, hogy a digitális fejlesztések a valós igényekre reagáljanak, és fentartható módon beépüljenek mind a diákok, mind a szüleik mindennapjaiba. A közösségi részvétel erősíti a digitális tanulás elfogadottságát és támogatja a motiváció fenntartását. Mindkét programban nagyon erős a közösségi tanulás élménye, illetve a fejlesztések a társadalmi integráció és a hosszú távú munkaerő-piaci érvényesülés irányába mozdíthatja el a roma közösséget.

5. ESETTANULMÁNY: DEMOKRÁCIA A GYAKORLATBAN – RÉSZVÉTELI FILMEZÉS ÉS MÉDIAMŰHELY ISTVÁNDI TELEPÜLÉSEN

5.1. A PROGRAM TÖRTÉNETE ÉS KIBONTAKOZÁSA

Istvándi Somogy megye déli részén elhelyezkedő, hátrányos helyzetű település, ahol a roma lakosság aránya magas, az intézményi jelenlét pedig – különösen az oktatás és a kulturális szolgáltatások területén – korlátozott. (KSH, 2025) A fiatalok számára kevés olyan tér áll rendelkezésre, ahol véleményüket legitim módon megfogalmazhatják, és aktív szereplőivé válhatnak a közösségi folyamatoknak. Ebben a társadalmi kontextusban valósult meg az első részvételi filmes workshop, amely egy rövid, intenzív programként indult, külső kezdeményezésre (Vidák, 2024).

2023 decemberében a településen egy részvételi filmes workshop valósult meg az ELTE és Média és Kommunikáció Tanszék, a Minor Média Kutatóközpont és a Megoldás a Biztonságra Alapítvány kollaborációjával. Müllner András értelmezésében a részvételi videózás művészetalapú, vizuális-performatív kutatási és közösségfejlesztési módszer, amelyben a mozgókép nem az emberekről, hanem az emberekkel és az emberekért készül. A résztvevők nem pusztán megszólalók, hanem aktív szereplői a tudástermelésnek, miközben a hagyományos alkotói és kutatói hierarchiák tudatosan fellazulnak. A módszer jellemzően marginalizált vagy hátrányos helyzetű közösségekkel dolgozik, filmes facilitátorok és más szövetségesek közreműködésével. A videó ebben az értelemben nem önálló esztétikai cél, hanem eszköz a közösségi tanulás, az önreprezentáció és a helyi problémák artikulálására. A részvételi videózás kollektív tudástermelési folyamatként értelmezhető, ahol a kamera katalizátorként működik, nem pedig uralkodó technikai eszközként (Müllner, 2022). A Megoldás a Biztonságra Alapítvány a helyi önkormányzattal együttműködésben egy állandó filmstúdiót alakított ki a település művelődési házában. Ez a tér nemcsak technikai értelemben jelentett előrelépést, hanem lehetőséget teremtett arra is, hogy a részvételi médiagyakorlatok hosszabb távon, rendszeresen és helyben gyökerezve működjenek. A kezdetben alkalmi részvételi filmes program fokozatosan állandó közösségi tanulási térré alakult, amely a későbbi időszakban is megőrizte részvételi jellegét. A műhely működését következetesen meghatározó értékek a demokrácia, az egyenlőség és a gyerekek érdekeinek elsődlegessége voltak. Ezek az értékek nem deklarációként jelentek meg, hanem a mindennapi működésben: a döntések közösen születtek, a résztvevők véleménye azonos súllyal esett latba, és a felnőtt facilitátorok szerepe tudatosan háttérbe szorult a fiatalok autonómiájának erősítése érdekében. A demokrácia ebben a közegben nem tananyagként, hanem működési elvként jelent meg.

5.2. A CÉLCSOPORT JELLEMZŐI, MÓDSZERTANA

A program elsődleges célcsoportját 12–16 éves hátrányos helyzetű fiatalok alkották, akik között a roma fiatalok felülreprezentáltak voltak. A célcsoport meghatározása nem etnikai alapú adatgyűjtésen nyugodott, hanem a társadalmi hátrányok, az alacsony intézményi részvétel és a korlátozott megszólalási lehetőségek figyelembevételén. A településen 2021 júliusa óta működik a Magyar Máltai Szeretetszolgálat által fenntartott Jelenlétpont elnevezésű közösségi helyszín, az első részvételi filmes workshopon többségében a közösségi házba járó gyerekek és fiatalok vettek részt. 2024 évben még kettő közösségi és részvételi filmes program valósult meg a hátrányos helyzetű fiatalok bevonásával, 2025 év második felében a filmstúdió létrejöttével a részvétel folyamatosabbá vált: a fiatalok nem egyszeri alkalommal kapcsolódtak be, hanem visszatérő résztvevőkké váltak, sőt egyesek idővel a programok szervezésében és lebonyolításában is aktív szerepet vállaltak. Ez a folyamat lehetővé tette, hogy a résztvevők ne csupán tanulói, hanem alakítói legyenek a közösségi médiaműhely működésének.

Haragonics Sára (2023) szerint a részvételi filmezés jelentősége abban áll, hogy a filmkészítést nem reprezentációs végtermékként, hanem társadalmi tanulási és párbeszédet generáló folyamatként értelmezi. A katalizátor jelleg azt jelenti, hogy a kamera jelenléte önmagában képes interperszonális és csoportközi kapcsolatok elindítására: megszólalást, önreflexiót és együttműködést hív elő társadalmilag távoli csoportok között. A módszer innovációja abban rejlik, hogy a részvételi filmezést tudatosan a társadalmi törésvonalak áthidalására használja, miközben nem a kész filmekre, hanem a folyamat során létrejövő tanulásra és kapcsolatépítésre helyezi a hangsúlyt. Így a részvételi filmezés demokratikus, inkluzív gyakorlatként jelenik meg, amely új módon kapcsolja össze a médiát, a közösségfejlesztést és a kritikai pedagógiát. Az Istvándi program módszertani innovációja abban ragadható meg, hogy a részvételi filmezés és a kapcsolódó médiaműhelyek nem eseti pedagógiai beavatkozásként, hanem tartós közösségi infrastruktúraként működtek. A filmstúdió nem pusztán technikai eszköztár volt, hanem olyan biztonságos tér, ahol a fiatalok gyakorolhatták a nyilvános megszólalást, a döntéshozatalt és az együttműködést.

5.3. TAPASZTALATOK ÉS EREDMÉNYEK

A hosszabb távú működés egyik legfontosabb tapasztalata az volt, hogy a részvétel nem kifulladt, hanem fokozatosan belső motivációvá alakult. A fiatalok egyre magabiztosabban fogalmazták meg véleményüket, kezdeményezőbbé váltak, és felelősséget vállaltak a közösen létrehozott tartalmakért. A korábbi, rövid távú hatásvizsgálatokban azonosított attitűdváltozások – például az empátia növekedése, az együttműködési készségek fejlődése – a gyakorlatban is megerősítést nyertek (Vidák, 2024).

Vidák (2025) esettanulmánya jól illusztrálja, hogy a részvételi filmezés nem csupán a hátrányos helyzetű fiatalok bevonására, az interkulturális kommunikáció erősítésére és a közösségi tanulási folyamatok támogatására alkalmas módszer. A részvételi filmes workshop során a helyi fiatalok ügyvideók segítségével fogalmazták meg közösségi igényeiket, amelyek közvetlenül hozzájárultak egy konkrét közösségi önkéntes akció elindításához. A részvételi videózás így kézzelfogható, hosszabb távon is fennmaradó infrastrukturális eredmények létrehozását is lehetővé teszi, például egy balesetveszélyes buszmegálló közösségi összefogással történő megújítását. A közösség önfejlesztő jellege abban is megmutatkozott, hogy a fiatalok nemcsak résztvevői, hanem részben formálói lettek a programnak: javaslatokat tettek új témákra, formátumokra, és aktívan hozzájárultak a műhely működéséhez. A közösség működését nem a programok száma, hanem a folyamatos jelenlét és a bizalom tartotta fenn.

Az eredmények értelmezéséhez fontos hangsúlyozni, hogy a részvételi filmes workshop hatása nem merült ki rövid távú attitűdváltozásokban vagy készségfejlődésben, hanem konkrét, hosszabb távon is nyomon követhető életpálya-következményekkel járt. A 2023 végén megvalósult Istvándi workshop során több résztvevő jövőkép-kisfilmet készített, amelyekben 2–3 év távlatában fogalmazták meg továbbtanulási terveiket és elképzelt életútjukat. Ezek az összefüggések utólag, már a stúdióban zajló későbbi podcast-beszélgetések során váltak láthatóvá, ami arra utal, hogy a részvételi filmes módszer nem pusztán reflexív vagy önkifejező funkciót töltött be, hanem a jövőről való gondolkodás strukturálásán keresztül hozzájárult a továbbtanulási aspirációk konkretizálásához és megerősítéséhez is.

5.4. ÖSSZEGZÉS

Az Istvándi részvételi médiaműhely példája arra mutat rá, hogy a demokrácia nem kizárólag intézményi vagy elméleti keretek között tanulható. A program nem klasszikus értelemben vett állampolgári nevelést valósított meg, hanem demokratikus helyzeteket hozott létre, amelyekben a fiatalok a gyakorlatban tapasztalhatták meg a részvétel, a döntéshozatal és a felelősségvállalás jelentését. A részvételi filmezés és a médiaműhely működése azt bizonyítja, hogy a demokrácia nem elsősorban tanítható, hanem működtethető – és működtetés közben tanulható. Az Istvándi folyamat így nemcsak egy sikeres helyi kezdeményezés példája lehet, hanem hozzájárulhat annak megértéséhez is, hogyan válhat a közösségi tanulás a demokratikus kompetenciák fejlesztésének hatékony eszközévé hátrányos helyzetű fiatalok körében.

6. KONKLÚZIÓ

A tanulmányban vizsgált esettanulmányok elemzése alapján megállapítható, hogy a kutatási kérdésekre érdemi és egyértelmű válaszok adhatók. Az eredmények azt mutatják, hogy a digitális tudatosság fejlesztése a hátrányos helyzetű fiatalok körében elsősorban azokban a nem formális tanulási környezetekben valósulhat meg eredményesen, amelyekben a támogató közösségi közeg, a bizalmi kapcsolatok és a reflektív pedagógiai kísérés tartósan és egymást erősítő módon vannak jelen. Az elemzés arra is rámutatott, hogy a tanodai és közösségi programok nem csupán a digitális ismeretek közvetítésében játszanak szerepet, hanem hozzájárulnak a kritikai digitális attitűdök, az önreflexió, valamint a társadalmi részvételhez kapcsolódó mintázatok megerősödéséhez is. Noha az esettanulmányok eltérő társadalmi és intézményi kontextusban valósultak meg, a vizsgálat több közös működési mechanizmust is feltárt, amelyek a közösségi élményekre épülő tanulás, a folyamatos kísérés és a személyes bevonódás jelentőségét emelik ki. Mindezek alapján megállapítható, hogy a tanulmány előzetes feltevései megerősítést nyertek, vagyis az offline közösségi tapasztalatokra épülő, reflektív pedagógiai szemlélettel támogatott programok elsősorban az attitűdök, a kritikai szemlélet és a részvételi formák szintjén generálnak érzékelhető változást, miközben a rövid távon mérhető kompetenciaeredmények ennél visszafogottabban jelenhetnek meg. A kutatás eredményei ezáltal hozzájárulnak annak árnyaltabb megértéséhez, hogy a digitális tudatosság fejlesztése miként kapcsolódhat a társadalmi inklúzió, a közösségi tanulás és a reziliencia erősítésének tágabb összefüggésrendszeréhez.

A tanulmány célja annak bemutatása volt, hogy a digitális tudatosság fejlesztése komplex pedagógiai és társadalmi kérdés, amely nem választható el a közösségi és szocializációs kontextusoktól. Az elméleti háttér és az empirikus példák egyaránt azt igazolják, hogy a digitális tér a serdülők életében a társas kapcsolatok kiterjesztéseként működik. Az online jelenlét nem önmagában hordoz kockázatokat, hanem a meglévő társas erőforrásokkal és támogatottsággal összefüggésben értelmezhető. A hátrányos helyzetű térségekben élő fiatalok esetében a digitális egyenlőtlenségek nem csupán technikai hiányosságokban, hanem a tudatos és kritikai használat hiányában is megjelennek. A tanulmányban bemutatott tanodai és közösségi programok rávilágítanak arra, hogy a nem-formális tanulási terek képesek kompenzáló szerepet betölteni. Ezek a terek biztonságos keretet biztosítanak az önreflexió, a párbeszéd és a közösségi tanulás számára. A foglalkozássorozatok tapasztalatai szerint a digitális tudatosság fejlődése elsősorban attitűdváltásban és kritikai szemléletformálásban ragadható meg. A közösségi normák és a bizalmi kapcsolatok megerősödése kulcsszerepet játszik a fenntartható változások elindításában. A részvételi módszerek alkalmazása növeli a fiatalok bevonódását és felelősségvállalását. A digitális kompetenciafejlesztés így nem pusztán készségek átadását jelenti, hanem identitásformáló folyamatként is értelmezhető.

A bemutatott esettanulmányok igazolják, hogy a digitális tanulás és a közösségfejlesztés egymást erősítő hatással bír. A tanodák és részvételi médiaműhelyek olyan demokratikus tanulási terekként működnek, ahol a fiatalok aktív szereplővé válhatnak. A programok egyik legfontosabb hozadéka a megszólalás és az önreprezentáció lehetőségének megteremtése volt. A tanulmány rávilágít arra is, hogy a rövid távú beavatkozások hatása korlátozott, ugyanakkor hosszabb távú folyamatokat alapozhat meg. A kis létszámú, helyspecifikus programok eredményei nem általánosíthatók, de adaptálható mintákat kínálnak. A digitális tudatosság fejlesztése akkor lehet hatékony, ha az offline közösségi élményekre épül. A pedagógiai kísérés és a reflektív jelenlét elengedhetetlen a digitális kockázatok kezelésében. A tanulmány hozzájárul ahhoz a szakmai diskurzushoz, amely a digitális nevelést társadalmi igazságossági kérdésként értelmezi. Az eredmények megerősítik a közösségi tanulás szerepét a társadalmi integrációban. A bemutatott gyakorlatok nem univerzális megoldásokat kínálnak, hanem kontextusérzékeny pedagógiai válaszokat. Összességében a tanulmány azt hangsúlyozza, hogy a digitális oktatás sikeressége elsősorban az emberi kapcsolatok minőségén múlik. A digitális eszközök önmagukban nem csökkentik az egyenlőtlenségeket. A közösségi alapú megközelítések azonban képesek arra, hogy a digitális tér a társadalmi integráció eszközévé váljon.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benvenuti, M., Panesi, S., Giovagnoli, S., Selleri, P., & Mazzoni, E. (2024). Teens online: how perceived social support influences the use of the Internet during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 629–650. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00705-5 Letöltés: 2025.12.17.
- Boros J. (2025). *Amritások: Egy iskolán kívüli esélynövelő tanoda-típusú pályaorientációs program (1995–1999) vizsgálata.* Szeged: Belvedere Meridionale. https://real-eod.mtak.hu/20232/ Letöltés: 2025.12.17.
- Boros, J., Kozma, T., Márkus, E. (eds.) (2021) *Community Building and Social Innovation.* Debrecen, University of Debrecen, CHERD 220-231. https://dupress.unideb.hu/hu/termek/community-building-and-social-innovation/ Letöltés: 2025.12.17.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527-1536. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013 Letöltés: 2025.12.17.
- Eberlein, É. (2025). Digitális kockázatok a serdülőkori identitásfejlődésben. *Kapocs*, 8(3-4), 159-172.

- Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, N. (szerk.) (2016). *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület. http://acta.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/63264 Letöltés: 2025.12.17.
- Fredrick, S. S., Nickerson, A. B., & Livingston, J. A. (2022). Adolescent social media use: Pitfalls and promises in relation to cybervictimization, friend support, and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 361-376. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01561-6 Letöltés: 2025.12.17.
- Haragonics, S. (2023). Participatory film, ethical proximity, and mediated immersion: The camera as a social catalyst. *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies,* 23, 62–85. https://doi.org/10.2478/ausfm-2023-0004 Letöltés: 2025.12.17.
- Jámbori, S., Horváth, M. T., & Harsányi, S. G. (2016). Az internetes kapcsolatokban való nyitottság összefüggése az észlelt társas támasszal és az énhatékonysággal. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(2), 19–36. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.2.19 Letöltés: 2025.12.17.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (szerk.) (2014). *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központ. http://mek.oszk.hu/14100/14182/14182.pdf Letöltés: 2025.12.17.
- Lakatos, Sz. (2018). Cigány, roma tanulók iskolai sikerességének elősegítése Pécsen – KheTanoda In: Boros, Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai: Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára* (Digitális Tankönyv) (pp. 250-260.) Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék 293 p. https://dtk.tankonyvtar.hu Letöltés:2025.12.17.
- Lakatos, Sz. (2023). A Khetanipe Egyesület Tanoda programja In: Cserti, Csapó Tibor; Kádár-Kokas, Dóra; Lakatos, Szilvia (szerk.) *XI. Romológus Konferencia: Absztraktkötet* (Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék (2023) 42 p. pp. 42-42.) Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem
- Márkus, E., Boros, J., Kozma, T. (2022). *Sustainability of Innovation.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, CHERD 20. https://dupress.unideb.hu /hu/termek/sustainability-of-innovation-2/ Letöltés: 2025.12.17.
- Mitrovics, Z., Boros, J. (2025). Kisebbségvédelem és a cigány/roma nemzetiségi oktatás aspektusai a 20. és a 21. században. *HERA Évkönyv* XII (pp. 203-226.)

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének évkönyvsorozata. https://hera.org.hu/herj/hera-evkonyvek/ Letöltve: 2026.01.05.

- Mitrovics, Z. (2018). Mediáció az iskolában. In: Boros, Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai: Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára (*Digitális Tankönyv). (pp. 104-110.) Pécs, Magyarország Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék (2018) 293 p.
- Müllner, A. (2022). Bevezető a Replika részvételi film című tematikus blokkjához. *Replika,* 124, 7–17. https://doi.org/10.32564/124.1 Letöltés: 2025.12.17.
- Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356–368. https://doi.org/10.1037/a0026980 Letöltés: 2025.12.17.
- Trencsényi, L., Heimann, I., Lénárd, S., Mészáros, Gy., & Rapos, N. (2006). *Iskolán kívüli nevelés*. Bölcsész Konzorcium.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127.
- Vidák, G. (2025). „Együtt a megállóért" – Közösségi önkéntes akció egy vidéki szegregátumban. *Önkéntes Szemle,* 5(4), 101–117. https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2025.4.101-117 Letöltés: 2025.12.17.
- Vidák, G. (2024). Részvételi filmes workshop hatásvizsgálata Istvándi településen – Részvételi filmezés, mint híd a különböző társadalmi csoportok között. In *XII. Romológus konferencia tanulmánykötet* (pp. 248–272). Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020 Letöltés: 2025.12.17.
- Z. Karvalics L. (2007). Információs társadalom – mi az? Egy kifejezés jelentése, története és fogalomkörnyezete. In Pintér R. (szerk.), *Az információs társadalom* (pp. 29-46). Gondolat – Új Mandátum. https://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf Letöltés: 2025.12.17.

Internetes hivatkozások

- KSH település adatlap – Istvándi Központi Statisztikai Hivatal. (n.d.). Településadatok – Istvándi. Letöltve: 2025.12.17. https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=EN&p_id=21333
- ELTE Médiaoldal, Eötvös Loránd Tudományegyetem Médiaoldal. (2025). ELTE media. Letöltve: 2025.12.17. https://media.elte.hu/
- Minormedia Kutató Központ (2025). Főoldal. Letöltve: 2025.12.17. https://minormedia.hu/
- Megoldás a Biztonságra Alapítvány (2025). Megoldás a biztonságra – Főoldal. Letöltve: 2025.12.17. https://megoldasabiztonsagra.hu/
- FETE – Istvándi település adatlap (2025). Istvándi. Letöltve: 2025.12.17. https://fete.hu/telepulesek/istvandi/
- Deutsche Telekom IT Solutions (2025) Társadalmi felelősségvállalás Letöltve: 2025.12.22. https://www.deutschetelekomitsolutions.hu/vallalati-felelossegvallalas/
- Khetanipe Egyesület honlapja (2025) KheTanoda Letöltve:2025.12.22. https://khetanipe.hu/khetanoda/
- KheTanoda (2025) Letöltve:2025.12.22. https://www.facebook.com/KheTanoda
- Tanoda Hálózat (2025) Letöltve 2025.12.22. https://tanodahalozat.hu /tanoda/khetanoda-n6
- Eurostat adatok, 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals Letöltve: 2025.12.22.
- Digitális Évtized Program https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/policies Letöltve: 2025.12.22.

ABSTRACT

ADOLESCENTS IN THE DIGITAL SPACE: DEVELOPING DIGITAL AWARENESS THROUGH SCHOOL AND COMMUNITY PROGRAMS

The study examines the socio-pedagogical context of digital education and the development of digital awareness, with a particular focus on adolescents living in disadvantaged areas. It draws on the European Union's digital education and legal framework and current statistical data on digital inequalities, which show that the lack of digital competences can further deepen social differences (Digital Education Action Plan 2021–2027, Eurostat, 2025, ICILS (2023).

The theoretical background of the study is the socialization of adolescence, the intertwining of online and offline spaces of relationships, and the pedagogical interpretation of digital risks, emphasizing that online presence is not a risk or protective factor in itself, but rather exerts its effect in interaction with existing social resources. (Kozma, 2001, Valkenburg & Peter, 2011, Benvenuti et al., 2024). The research analyzes the possibilities of developing digital awareness in non-formal learning spaces in a qualitative approach, through the presentation of three case studies. The results of the case studies suggest that pedagogical development of digital awareness is effective when built on safe community frameworks, active participation and reflective learning processes. The study concludes that non-formal community learning spaces can play a key role in reducing digital inequalities and strengthening social inclusion and democratic competences.
Keywords: digital inequalities, non-formal learning, case study, innovation, disadvantaged young people
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2604
Network: Romology

Dr. Boros Julianna, adjunktus
PTE BTK Társadalmi Kapcsolatok Intézete
Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék
boros.julianna@pte.hu

Dr. Mitrovics Zoltán, tanársegéd
PTE BTK, Társadalmi Kapcsolatok Intézete,
Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék
mitrovics.zoltan@pte.hu

Dr. Lakatos Szilvia, adjunktus
PTE BTK Neveléstudományi Intézet
Romológia Tanszék
lakatos.szilvia@pte.hu

Vidák Gábor, tanársegéd
PTE BTK Társadalmi Kapcsolatok Intézete
Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék
vidak.gabor@pte.hu

Juhász Erika – Gyányi István – Pető Lilla

KAPCSOLATOK ÉS KOMPETENCIÁK – A KÖZMŰVELŐDÉS ÉS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS SZEREPE A HUMÁN TŐKE FEJLESZTÉSÉBEN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TELEPÜLÉSEKEN

ABSZTRAKT

A kutatás célja a 662 db hátrányos helyzetű (társadalmi-gazdasági, infrastrukturális hátrány, illetve jelentős munkanélküliséggel sújtottak együttesen) magyarországi település vizsgálata a humán tőke szempontjából. A tanulmány országos statisztikai adatokkal összehasonlítva mutatja be a humán tőke elérhetőségét és hasznosulását a hátrányos helyzetű településeken. Az elemzés rámutat, hogy ezek a települések jelentős hátrányban vannak a közösségi és kulturális infrastruktúra, valamint az ezekhez kapcsolódó társadalmi aktivitás terén. A közművelődési szervezetrendszer fejlesztése kulcsfontosságú lehet a helyi társadalmi-gazdasági fejlődés, a társadalmi integráció és a kulturális lehetőségek bővítése szempontjából. A statisztikai adatokat a humán tőkéhez rendelve keressük a választ, milyen mértékű a különbség a hátrányos helyzetű településeken az országos adatokhoz viszonyítva a 2023-as év tükrében.

Kulcsszavak: egész életen át tartó tanulás (LLL), közművelődés, humán tőke, hátrányos helyzetű települések, társadalmi integráció
Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. HUMÁNTŐKE ÉS KÖZMŰVELŐDÉS KAPCSOLATA

A közgazdaságtan hagyományosan a tőkét termelési tényezőként értelmezte, azonban a 20. századtól kezdődően a humán tőke fogalma egyre hangsúlyosabbá vált. Ennek alapjait Adam Smith már a 18. században megfogalmazta, amikor rámutatott, hogy a munkások képzettsége és tudása alapvető szerepet játszik a gazdasági fejlődésben. A humán tőke elméletét később Theodore W. Schultz és Gary S. Becker dolgozta ki részletesen, akik szerint az oktatás, a képzés és az egészségügyi állapot olyan befektetések, amelyek hosszú távon megtérülnek mind az egyén, mind a társadalom számára (Schultz, 1988; Becker, 1998).

A humán tőke tehát nem pusztán az emberek fizikai munkaerejét jelenti, hanem magában foglalja a tudást, készségeket, tapasztalatot és kompetenciákat is, amelyek növelik a termelékenységet és a gazdasági teljesítményt.

Schultz (1961) értelmezése szerint az oktatás olyan beruházás, amely megtérül a magasabb jövedelem, nagyobb foglalkoztathatóság és társadalmi mobilitás formájában. Becker (1962) ehhez hozzáfűzi, hogy a humán tőkébe történő befektetés egyéni szinten is racionális döntés, mivel az iskolázottság és szakképzettség közvetlen kapcsolatban áll az életszínvonallal és a munkaerőpiaci elhelyezkedéssel. A humán tőke fejlesztése tehát egyszerre gazdasági és társadalmi cél: hozzájárul a versenyképes munkaerő kialakításához és a társadalom egészének jólétéhez.

A közművelődés – mint az élethosszig tartó tanulás egyik terepe – fontos szerepet játszik a humán tőke gyarapításában. A közművelődési szervezetekben zajló képzések, kompetenciafejlesztő programok, tanfolyamok és műhelyfoglalkozások hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyének tudása bővüljön, készségeik fejlődjenek, és ezáltal nőjön munkaerőpiaci értékük. A közművelődési szakemberek tevékenysége nem csupán kulturális közvetítés, hanem a humán tőke fejlesztésének egyik formája is: támogatják a tanulást, a kreativitás kibontakoztatását, a szakmai fejlődést és az önképzést.

A humán tőke fejlesztésének jelentősége különösen erős a hátrányos helyzetű térségekben, ahol a formális oktatási lehetőségek korlátozottabbak. Itt a közművelődés alternatív, nyitott tanulási környezetként jelenhet meg, amelynek révén a lakosság olyan készségekhez és ismeretekhez jut hozzá, amelyek növelhetik elhelyezkedési esélyeiket, kompetenciáikat és életminőségüket. A humán tőke fejlesztése tehát nem csupán gazdasági, hanem társadalmi esélyteremtő funkcióval is bír.

Összességében elmondható, hogy a humán tőke kiemelt jelentőségű a modern társadalmak fejlődése szempontjából. Az oktatás, képzés és tanulás folyamatos támogatása elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyének képesek legyenek alkalmazkodni a változó társadalmi és gazdasági környezethez. A közművelődés ebben a folyamatban fontos szereplő: hozzájárul az ismeretek bővítéséhez, a készségek fejlesztéséhez és az élethosszig tartó tanulás kultúrájának megerősítéséhez.

1. táblázat: A humán tőke szerepe és kapcsolata a közművelődéssel

Elmélet	*Meghatározás*	*Fő nemzetközi képviselők*	*Kulcsszerepe*	*Kapcsolata a közművelődéssel*
Humán (emberi) tőke	Az egyének tudása, készségei, kompetenciái és tapasztalatai, amelyek oktatás, képzés és tanulás útján halmozódnak fel.	Schultz, Becker, Polónyi, Benedek	Az egyén képzettségének, termelékenységének és társadalmi érvényesülésének növelése.	A közművelődés hozzájárul az élethosszig tartó tanuláshoz, a felnőttképzéshez, a szakmai és közösségi kompetenciák fejlesztéséhez, valamint a közművelődési szakemberek tudásbővítéséhez.

Forrás: saját szerkesztés

Tanulmányunkban azon a kérdésekre keressük a választ, hogyan járul hozzá a humán tőke – vagyis a tudás, képzettség, készségek és tanulási lehetőségek összessége – a hátrányos helyzetű térségek kulturális fejlődéséhez és társadalmi felzárkózásához, illetve, hogy milyen mértékű a különbség a hátrányos helyzetű településekre jellemző humán tőke állományban, az országos adatokhoz viszonyítva, tesszük mindezt a 2023-as évre vonatkozó közművelődési statisztika tükrében. Feltételezésünk szerint a hátrányos helyzetű településeken jelentősen gyengébb a humán tőke készlet, mint az országos átlag.

2. A KÖZMŰVELŐDÉS SZEREPE A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÉRSÉGEK FELZÁRKÓZTATÁSÁBAN

A hátrányos helyzetű települések problémája szorosan összefügg az ott élő lakosság alacsony humán tőkeszintjével, vagyis azzal, hogy a helyiek korlátozott képzettséggel, alacsony iskolázottsággal, kevés fejlesztési lehetőséggel és beszűkült érvényesülési esélyekkel rendelkeznek. Ezek a térségek jellemzően elöregedő népességgel, magas munkanélküliséggel, gyenge oktatási infrastruktúrával és korlátozott képzési kínálattal bírnak, ami tovább csökkenti a lakosság munkaerő-piaci lehetőségeit és társadalmi mobilitását (Virág, 2009).

A humán tőkeelmélet alapján jól látható, hogy a leszakadás egyik fő oka a tudás, készségek és tanulási lehetőségek hiánya. Az alacsony humán tőkeszint korlátozza az elhelyezkedési esélyeket, a szakmai fejlődést, a vállalkozói aktivitást és a helyi innovációt.

A képzések és tanulási utak hiánya gyakran generációkon átívelő hátrányokat hoz létre, mivel az alacsony iskolázottság újratermeli önmagát (Eskulics, Gelencsér, Horváth, Siklósi & Szuromi, 2014).

A közművelődés, mint élethosszig tartó tanulási színtér részben képes kezelni ezt a problémát, hiszen olyan programokat kínál, amelyek segítenek a humán tőke fejlesztésében: képzési alkalmakat, kompetenciafejlesztő foglalkozásokat, felnőttképzést, digitális és nyelvi kurzusokat, fiatalokat és felnőtteket támogató nem formális tanulási lehetőségeket. Azok a települések, ahol aktív közművelődési szervezetek működnek, nagyobb eséllyel tudják bővíteni a lakosság tanulási, munkavállalási és önfejlesztési lehetőségeit.

A hátrányos helyzetű települések felzárkóztatásának egyik kulcseleme tehát a humán tőke erősítése: a tudás, készségek, kompetenciák, tanulási esélyek bővítése. A közművelődés nem csupán kulturális programok terepe, hanem olyan tanulási infrastruktúra, amely képzésekkel és a formálistól eltérő tanulási alkalmak biztosításával is támogatja az egyének fejlődését és a helyi munkaerőpiac megújulását (Juhász, 2018; Kovácsné Biczó, 2019).

A humán tőke fejlesztése több szinten történhet:

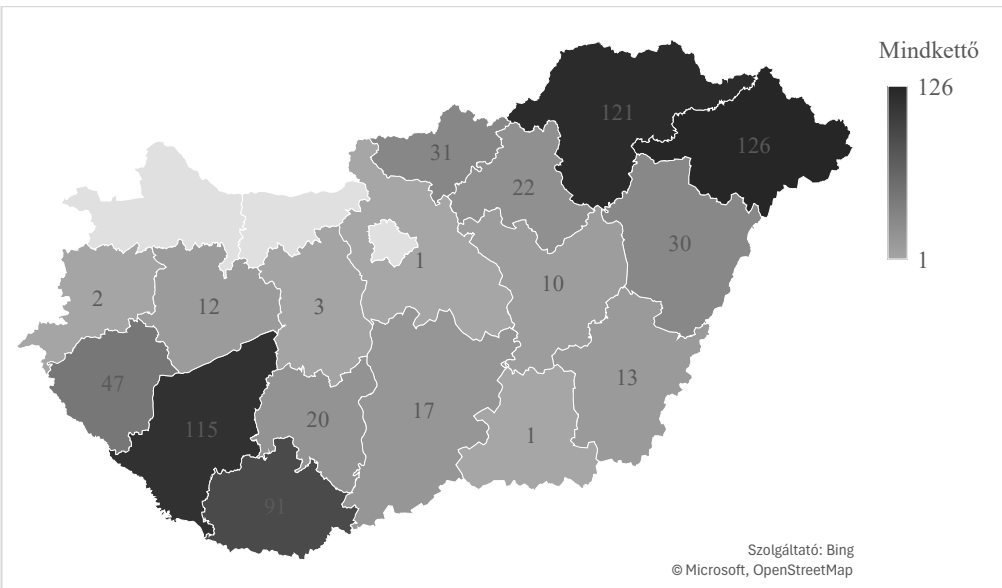
- A helyi lakosság képzése: felnőttképzés, átképzés, informatikai, digitális, nyelvi, kompetenciafejlesztő tanfolyamok.
- A közművelődési szakemberek szakmai fejlesztése: továbbképzések, szakmai műhelyek, módszertani felkészültség növelése.
- A fiatalok tanulási motivációjának erősítése: tanodajellegű programok, tehetséggondozás, pályaorientáció.
- A tanulási esélyek egyenlőségének javítása: olyan településeken is biztosítva tanulási alkalmakat, ahol formális oktatási infrastruktúra gyenge vagy hiányzik.

A közművelődési szervezetek így a humán tőke fejlesztésének helyi katalizátoraivá válhatnak: tanulási teret biztosítanak, tudást közvetítenek, segítik az elhelyezkedést és csökkentik a hátrányos helyzet újratermelődésének esélyét (Biczó, 2019).

A hátrányos helyzetű települések azonosítását jogszabály is támogatja. A 105/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet meghatározza azon települések körét, amelyek társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból támogatásra jogosultak. A besorolás négy fő mutatócsoport alapján történik: demográfiai jellemzők, lakhatási feltételek, gazdasági és munkaerő-piaci helyzet, illetve infrastrukturális adottságok. Ezek a tényezők mind összefüggenek a humán tőke állapotával, hiszen a térségi elmaradottság legfontosabb következménye a tudás- és képzettséghiány fennmaradása.

Az 1. ábra elemzése alapján jól látható, hogy Magyarországon jelentős területi egyenlőtlenségek figyelhetők meg a hátrányos helyzetű települések eloszlásában. Az országos átlag szerint a települések 20,98%-a valamilyen társadalmi-gazdasági vagy infrastrukturális hátránnyal küzd, illetve jelentős munkanélküliséggel sújtott. Különösen nehéz helyzetben van Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye, ahol a települések 55,02%-a érintett, valamint Somogy (46,75%) és Borsod-Abaúj-Zemplén (33,80%) vármegyék, ahol szintén kiugróan magas az arány. Hajdú-Bihar (36,59%) és Baranya (30,23%) vármegyékben is jelentős számban találhatók kedvezményezett települések. Ezzel szemben a nyugati és középső régiók sokkal kedvezőbb helyzetben vannak. Győr-Moson-Sopron és Komárom-Esztergom vármegyékben egyetlen település sem tartozik a hátrányos helyzetű kategóriába, míg Pest (0,53%), Vas (0,93%) és Fejér (2,78%) vármegyék szintén alacsony arányt mutatnak. Ezek az adatok is megerősítik, hogy az ország fejlettebb régiói Nyugat-Magyarországon és a főváros környékén koncentrálódnak. Az is jól látható, hogy bizonyos vármegyékben a települések nemcsak társadalmi-gazdasági és infrastrukturális hátrányokkal küzdenek, hanem a magas munkanélküliség is súlyosbítja a helyzetet. Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben a települések jelentős része egyszerre érintett mindkét problémában. Hasonlóan nehéz helyzetben van Somogy és Baranya vármegye, ahol szintén számos település szenved a komplex hátrányoktól.

1. ábra: Hátrányos helyzetű települések megoszlása



Forrás: saját szerkesztés a 105/2015 kormányrendelet alapján

3. HUMÁN TŐKE A KULTURÁLIS STATISZTIKÁBAN

3.1 MÓDSZER

A kutatás statisztikai összehasonlító elemzésre épül, amelynek célja a hátrányos helyzetű települések humántőke-ellátottságának vizsgálata a közművelődési rendszerben. Az elemzés alapját az OSAP 1438 közművelődési statisztikai adatgyűjtés adatai képezik, amelyek lehetővé teszik a települési szintű kulturális és közművelődési aktivitások összehasonlítását. A vizsgálatba 662 hátrányos helyzetű település került bevonásra, amelyeket a 105/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet alapján azonosítottunk. E települések adatait az ország többi településének (2.493 db) adataival vetettük össze.

Az indikátorok kiválasztása a humán tőke elméleti értelmezésére épült. A humán tőke a tudás, készségek, kompetenciák és tanulási lehetőségek összességét jelenti, amelyek az oktatás, képzés és társadalmi részvétel révén halmozódnak fel. Ennek megfelelően olyan közművelődési statisztikai mutatókat választottunk, amelyek közvetve vagy közvetlenül jelzik a tudásfejlesztési lehetőségek jelenlétét és a kulturális tanulási folyamatok működését.

Az elemzés három fő indikátorcsoportot használ:

- Humán erőforrás mutatók (közművelődési szakemberek száma), amelyek a kulturális szolgáltatások működtetéséhez szükséges humán kapacitást jelzik.
- Tanulási és képzési mutatók (képzési alkalmak és résztvevők száma), amelyek a nem formális tanulási lehetőségek elérhetőségét mérik.
- Ismeretterjesztő programok mutatói, amelyek a tudásmegosztás és a kulturális részvétel szintjét jelzik.

2. táblázat: Az elemzés során használt közművelődési statisztikai mutatók,

Vizsgált terület	*Statisztikai adattáblák és mutatók*
Humán tőke	Munkaügyi létszámadatok (szakemberek száma, végzettsége)
	Képzések száma és résztvevői
	Ismeretterjesztő programok és résztvevői

Forrás: saját szerkesztés

Az elemzés összehasonlító logikája két szintet alkalmaz. Egyrészt a hátrányos helyzetű települések aggregált adatait hasonlítjuk össze az országos adatokkal, ami lehetővé teszi a strukturális különbségek feltárását. Másrészt az egyes indikátorok relatív nagyságrendjének vizsgálatával arra keressük a választ, hogy milyen mértékű eltérés figyelhető meg a közművelődési humán tőke rendelkezésre állásában és működésében a különböző településcsoportok között.

A módszer ugyanakkor több korláttal is rendelkezik. Egyrészt az alkalmazott statisztikai adatok intézményi szintű jelentésekből származnak, ezért elsősorban a szervezeti működést és a programkínálatot tükrözik, és kevésbé alkalmasak az egyéni tanulási folyamatok vagy a tényleges kompetenciafejlődés mérésére. Másrészt az országos és a hátrányos helyzetű települések összehasonlítása eltérő településszámot és lakosságszámot foglal magában, ami az abszolút értékek értelmezését korlátozhatja. További korlátot jelent, hogy az OSAP adatok nem minden esetben teszik lehetővé a részletes települési kontextus – például a lakosság demográfiai szerkezete vagy az intézményi kapacitások minőségi jellemzői – vizsgálatát. Ennek ellenére az adatok alkalmasak arra, hogy átfogó képet adjanak a közművelődési humán tőke területi különbségeiről és a hátrányos helyzetű települések strukturális lemaradásáról.

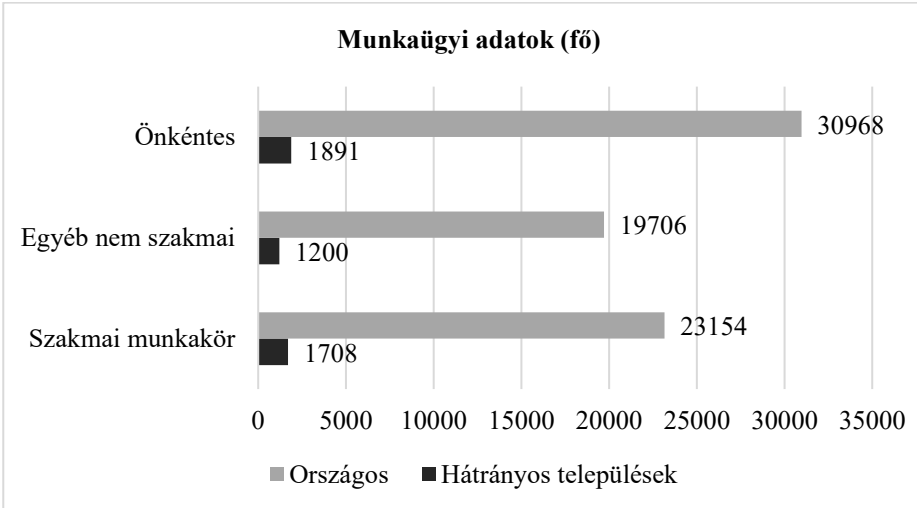
3.2 EREDMÉNYEK

Országosan jelentős számú (30.968 fő) önkéntes végez munkát, miközben a hátrányos helyzetű településeken számuk csak 1.891 fő. Ez szembetűnő különbséget mutat, és azt jelzi, hogy az önkéntes aktivitás és társadalmi részvétel jóval alacsonyabb a hátrányos helyzetű településeken, ami akadályozhatja a helyi közösségi élet és a kulturális tőke fejlődését.

Országosan a szakmai munkakörben dolgozók száma 23.183 fő, míg a hátrányos településeken ennek alig töredéke, mindössze 654 fő. Ez különösen fontos, mivel rámutat arra, hogy a szakképzett, magasabb szintű kompetenciával rendelkező humán erőforrás jelenléte nagyon korlátozott a hátrányokkal küzdő településeken. Ez negatívan hat a szolgáltatások minőségére, a szakmai fejlődésre és a kulturális infrastruktúra hatékony működésére.

Összességében az adatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzetű települések humántőke-készlete jelentősen kisebb és korlátozottabb az országos átlaghoz képest, különösen a szakmai és önkéntes munkaerő tekintetében. Ez komoly kihívást jelent mind a közösségi élet minősége, mind pedig a társadalmi integráció szempontjából, és hosszabb távon befolyásolhatja az ott élők életesélyeit. Az arányokat a 2. számú ábrán szemléltetjük.

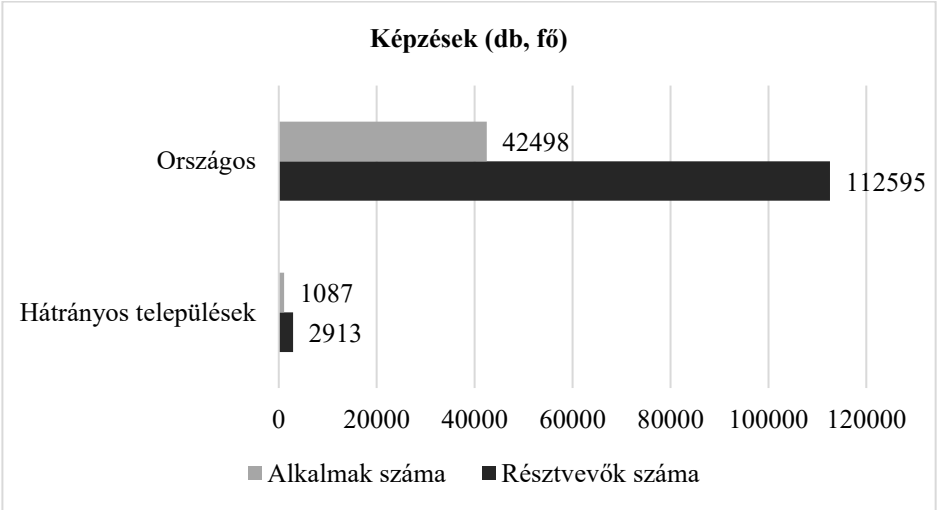
2. ábra: Munkaügyi és létszám adatok összehasonlítása



Forrás: OSAP1438, 2023

A 3. ábra a közművelődési területen zajló képzési alkalmak, és az ezeken résztvevők számának országos és hátrányos helyzetű településeken való megoszlását mutatja. Az összehasonlítás alapján kiemelkedően nagy különbségek rajzolódnak ki, amelyek jelentősen befolyásolják a hátrányos helyzetű települések lakóinak kulturális és társadalmi mobilitását. Országosan a képzési alkalmak száma 42.498, melyeken összesen 112.595 fő vett részt. Ezzel szemben a hátrányos helyzetű településeken a képzési alkalmak száma mindössze 1.087, és ezeken csak 2.913 fő vett részt. Ez azt jelenti, hogy mind az alkalmak, mind a résztvevők tekintetében drámai eltérés van az országos átlag és a hátrányos helyzetű települések között. Az adatok rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzetű településeken élők hozzáférése a képzésekhez, tanfolyamokhoz rendkívül korlátozott. Ez nem csupán a kulturális lehetőségek szűkösségére, hanem a humántőke fejlesztésének hiányosságaira is utal. Kevesebb képzés, kevesebb résztvevő, és ezáltal kevesebb lehetőség áll rendelkezésre a helyi lakosság számára készségeik fejlesztésére, új ismeretek elsajátítására és a munkaerőpiaci integráció javítására.

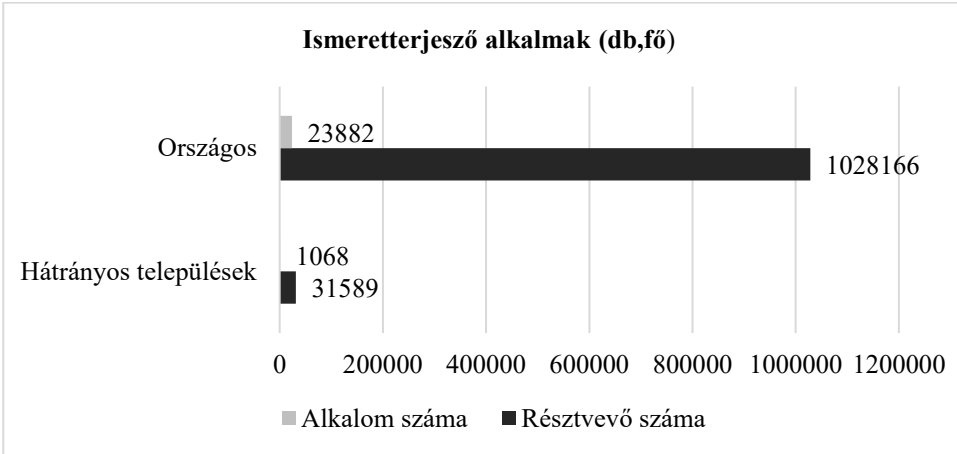
3. ábra: Közművelődési szervezetekben megvalósuló nem formális képzések összehasonlítása



Forrás: OSAP1438, 2023

A 4. ábrán az ismeretterjesztő foglalkozásokra vonatkozó adatokat szemléltetjük. Országosan összesen 23.882 ismeretterjesztő alkalom került megrendezésre, amelyeken összességében több mint egymillió (1.028.166) résztvevő jelent meg. Ezzel szemben a hátrányos helyzetű településeken az alkalmak száma mindössze 1.068, és az ezekhez tartozó résztvevők száma is jóval alacsonyabb, mindössze 31.589 fő. Ez a nagy különbség jól szemlélteti a kulturális és információs hozzáférés jelentős korlátait, amelyekkel a hátrányos helyzetű településeken élő lakosság szembesül. A jóval alacsonyabb számú rendezvény és résztvevő arra enged következtetni, hogy ezeken a településeken kevesebb lehetőség van a lakosság kulturális horizontjának tágítására, új ismeretek megszerzésére, valamint a társadalmi kapcsolatok erősítésére. Humántőke szempontjából mindez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű településeken élők kevésbé képesek aktívan bekapcsolódni a társadalmi és kulturális életbe, így esélyeik a társadalmi mobilitásra is jóval szűkebbek lehetnek.

4. ábra: Ismeretterjesztő foglalkozások alkalmak megoszlásának összehasonlítása



Forrás: OSAP1438, 2023

4. ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat eredményei egyértelműen igazolják, hogy a hátrányos helyzetű települések humán tőkéje jelentős mértékben elmarad az országos átlagtól, ami nem csupán gazdasági, hanem kulturális és társadalmi szempontból is hátrányos következményekkel jár. A 662 vizsgált településen a közművelődési feladatellátók humánerőforrás-kapacitása lényegesen alacsonyabb, mint az ország többi részén: kevesebb szakember dolgozik a közösségi és kulturális területeken, ami közvetlenül hat a szolgáltatások minőségére és hozzáférhetőségére. A statisztikai adatok azt is megmutatják, hogy ezekben a térségekben jóval kevesebb képzési alkalom és ismeretterjesztő program valósul meg, így a lakosság tanulási lehetőségei korlátozottak, ami tovább szűkíti a társadalmi mobilitás lehetőségét.
Mindez arra utal, hogy a humán tőkéhez való hozzáférés területileg erősen egyenlőtlen módon oszlik el, és a leszakadó térségekben a tudáshoz, készségekhez és kompetenciákhoz való hozzájutás rendszerszintű akadályokba ütközik. A közművelődés ebben a kontextusban nem csupán kulturális szolgáltatásként értelmezhető, hanem olyan fejlesztési tényezőként, amely képes enyhíteni az alacsony humán tőke következményeit azáltal, hogy tanulási tereket, képzési alkalmakat és hozzáférhető tudáselosztást biztosít.
A statisztikai különbségek azt mutatják, hogy azok a települések, ahol a közművelődési feladatrendszer aktív és működőképes, nagyobb eséllyel rendelkeznek olyan humán tőkealappal, amely elősegíti a helyi társadalom életminőségének javulását és a társadalmi integráció erősödését.

A hátrányos helyzetű térségek felzárkóztatásának kulcsa ezért nem csupán gazdasági fejlesztésekben keresendő, hanem a tudáshoz és tanulási lehetőségekhez való hozzáférés bővítésében, vagyis a humán tőke tudatos erősítésében. A közművelődés – mint a formális oktatást kiegészítő, nyitott tanulási környezet – ebben a folyamatban kiemelt stratégiai szerepet tölt be, hiszen közvetlen hatással van a lakosság képzettségére, önfejlesztési lehetőségeire és társadalmi érvényesülésére. A kutatás eredményei tehát arra világítanak rá, hogy a humán tőke nem pusztán egyéni erőforrás, hanem területfejlesztési tényező is, amelynek hiánya egyértelműen térségi egyenlőtlenségeket termel újra, míg fejlesztése hosszú távon a társadalmi felzárkózás egyik legfontosabb eszköze lehet.

A kutatásnak több limitációja is van: a jelenlegi elemzés statisztikai adatokra támaszkodik, így nem tudja figyelembe venni az egyes települések egyedi sajátosságait és minőségi különbségeit. Nem került sor az egyéni tapasztalatok és motivációk mélyebb vizsgálatára sem. A jövőbeni kutatások során érdemes lenne kvalitatív módszerekkel is vizsgálni ezeket a településeket, valamint figyelembe venni a helyi szereplők nézőpontjait, ami árnyaltabb képet adhat a kulturális hátrányok természetéről, illetve további fejlesztési irányokat is felvázolhatna.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 105/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről
- 388/2017. (XII. 13.) Korm. rendelet az Országos Statisztikai Adatfelvételi Program kötelező adatszolgáltatásairól
- Becker, G. S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy, 70*(5), 9–49. https://doi.org/10.1086/258724
- Becker, G. (1998). Preferenciák és értékek. In Lengyel, G. & Szántó, Z. (Szerk.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 101–129.). Aula Kiadó.
- Eskulics, G., Gelencsér, Z., Horváth, S., Siklósi, R., & Szuromi, O. (2014). Egy hátrányos helyzetű település egyedi lehetőségei és törekvései a helyi gazdaságfejlesztés tekintetében. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok, 9*(1-2), 29–37. https://doi.org/10.14232/jtgf.2014.1-2.29-37
- Juhász, E. (2018). Kultúra és tőke: befektetés a közösségi művelődésbe. *SZÍN, 23*(3), 47–50.
- Kovácsné Biczó, K. (2019). A társadalmi tőke megjelenése egy kistelepülés közösségi művelődésében. *Kulturális Szemle, VI(*1), 118–131.
- Rosen, S. (1998). Emberi tőke. In Lengyel, G. & Szántó, Z. (Szerk.), *Gazdasági rendszerek és intézmények szociológiája* (pp. 71–100.). Aula Kiadó.
- Schultz, T. W. (1961): Investment in Human Capital. *The American Economic Review, 51*(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (1988). *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Smith, A. (1992). *A nemzetek gazdagsága*. Akadémiai Kiadó.
- Virág, T. (2009). Szegények a kistelepülések fogságában – a szociálpolitika mindennapi gyakorlata egy hátrányos helyzetű térség településein. *Esély, 2009*(4), 38–55.

ABSTRACT

CONNECTIONS AND COMPETENCES – THE ROLE OF COMMUNITY CULTURE AND LIFELONG LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL IN DISADVANTAGED SETTLEMENTS

The aim of this research is to examine 662 disadvantaged settlements in Hungary (characterised simultaneously by socio-economic and infrastructural disadvantages as well as significant unemployment rates) from the perspective of human capital. The study presents the accessibility and utilisation of human capital in disadvantaged settlements through a comparison with national statistical data. The analysis highlights that these settlements face considerable disadvantages in terms of community and cultural infrastructure and the level of social activity associated with them. The development of the community culture institutional system may play a key role in supporting local socio-economic development, strengthening social integration, and expanding cultural opportunities. By linking statistical indicators to the concept of human capital, the study seeks to identify the extent of differences between disadvantaged settlements and national averages, based on data from 2023.
Keywords: lifelong learning (LLL), community culture, human capital, disadvantaged settlements, social integration
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2609
Network: Lifelong Learning and Learning Communities

Juhász Erika, PhD tanszékvezető főiskolai docens
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék
juhasz.erika@arts.unideb.hu

Gyányi István, PhD-hallgató
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és művelődéstudományi Doktori Program
gyanyi.istvan@arts.unideb.hu

Pető Lilla, PhD-hallgató
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és művelődéstudományi Doktori Program
petolilla95@gmail.com

Kuthy-Megyesi Judit

KÖZMŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNYEK VEZETŐINEK MEGLÁTÁSAI A KULTURÁLIS TANULÁSRÓL

ABSZTRAKT

Vizsgálatunk középpontjában a kulturális tanulás jelenségét feltáró jellegű vizsgálat áll, különös tekintettel annak közművelődési aspektusaira. Kutatásunk újszerűségét egyfelől annak tematikája, másfelől annak kvantitatív és kvalitatív módszereket ötvöző módszertani jellege biztosítja. Kevert vizsgálati módszert alkalmazó kutatásunk záró mérésében a kulturális tanulás kvalitatív vizsgálatát hat interjúalany válaszai alapján, öt vizsgálati terület érintésével elemeztük, Denzin-féle trianguláció (Sántha 2017) szerint. Az interjúválaszok elemzése (vö. Kvale, 2005) a megalapozott elmélet módszertana mentén, kódolási paradigma alkalmazásával (Gelencsér 2003) szöveges tartalomelemzés és Atlas.ti tartalomelemző program segítségével valósult meg. Vizsgálatunk legfontosabb eredménye a közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás megalapozott elméletének előkészítése.

Kulcsszavak: közművelődés, kulturális tanulás, interjú, feltáró kutatás
Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. ELMÉLETI HÁTTÉR ÉS VIZSGÁLATI MÓDSZER

A kulturális tanulás (vö. Juhász & Szabó, 2016) közművelődési sajátosságait vizsgáló kevert módszertant alkalmazó kutatásunk utolsó szakaszában folytattuk a jelenség univerzális és lokális jellemzését. Kutatásunk kvalitatív vizsgálatai elemeivel célunk a közművelődésben megvalósuló tanulási események bemutatása, jellemzése volt. A szerző tanulmánya a 2025 decemberében benyújtott értekezése (Kuthy-Megyesi, 2025) *„Interjús vizsgálat a kulturális tanulás vezetői tapasztalatairól”* című fejezetének rövidített változata, amely szószerinti szövegátemeléseket tartalmaz. A tanulmányban a részmintában szereplő intézmények első számú vezetői osztották meg meglátásaikat a közművelődés legfontosabb szakmai jellemzőiről, aktualitásairól.

A félig strukturált intézményvezetői interjús vizsgálat során a kutatás részmintájában szereplő kulturális központok vezetőivel (N=6) folytattunk személyes beszélgetéseket. A lekérdezés interjúvázlat alapján valósult meg. Az interjús adatfelvétel sajátos jellemzője, hogy verbális csere valósul meg kérdező és válaszadó között, egy kommunikációs keretben, közös nyelv alapján. (Szokolszky, 2006) Kvale (2005) norvég pszichológus metaforája mentén az interjú készítőjeként „bányász" szerepbe helyezkedtünk, aki speciális információkat birtokló válaszadóknak teszi fel a kérdéseit, feltárja az értékes fémet (információkat, meglátásokat) és megtisztítja azokat. Az objektív kutatási kérdések szerint majd értékeli a válaszokat „tisztaságuk" alapján (Kvale, 2005). Az interjús technika esetében különös figyelemmel kell lennünk az érvényességre. (vö. Sántha, 2017). Az interjús vizsgálatot 2023. I. és II. negyedévében folytattuk le, személyes lekérdezéssel. Az interjúátiratok és jegyzetek a kvalitatív szakasz korábbi kutatási résztevékenység meghatározott kódcsaládok szerint kerültek kódolásra és újrakódolásra, kódolási paradigma alapján (vö. Gelencsér, 2003). Az interjúalanyokat anonimizált formában, V1-V6. jelölésekkel – a régiós jellemzések kivételével –, névtelenül jelöltük.

2. AZ INTERJÚS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Az 576 kódolási esemény alatt 278 idézést találtunk, amelyek valamilyen formában kapcsolódtak az általunk korábban meghatározott 16 kódhoz, kulcsfogalomhoz. Jelen tanulmányunkban a feltárt legfontosabb eredményeket összegezzük. A kódok szerinti összevethetőségére a kvalitatív kutatási szakasz kutatási résztevékenységei miatt volt szükség, amelynek eredményei az értekezésben olvashatók, a megalapozott elméletalkotás elemeként. A kódcsaládok az elkövetkezőkben NAGYBETŰS formában kerülnek jelölésre (pl. ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS).

2.1. ÁTALAKULT HAZAI KÖZMŰVELŐDÉS ÉS CÉLKÖZÖNSÉGE

A megkérdezett intézményvezetők közül szinte mindegyik egy nehezen gyökeret találó szakmaként látja a közművelődést (ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS). Az egyik válaszadó (V6) szerint a paradigmaváltást megelőző időszakban a közművelődés egy megállapodni alig tudó kulturális szakterület volt, majd a 2010-es évek második felében egy reprofesszionalizáció feltételezhető a területen. Egy másik igazgató (V5) objektivizálásként jellemezte a paradigmaváltás időszakát. Jelentős szolgáltatásbeli differenciálás kezdődött. V4 szerint a szakmánknak mindig is megvoltak az alapjai, de azok nem voltak ilyen egységes formában összegyúrva. Egy logikusan felépített struktúra szerint a szakma új kereteket kapott, kialakult egy új koncepció.

A jogszabályi környezet kialakítása – egy másik hozzászólás alapján (V1) – elindította a közművelődést a minőségfejlesztés irányába. Ennek kapcsán az egyik intézményvezető (V5) megjegyezte, hogy a kötelező feladatellátást nem mindig fogadták kitörő lelkesedéssel az önkormányzatok. Az intézmények a változások során megneveztek olyan területeket, ahol tényleges fejlesztést, megerősödést tapasztaltak. A változások hatására volt olyan intézmény (V6), amely egy lepusztult, elavult házból egy modern Agora épületbe költözött, a helyi kulturális élet reaktorává válhatott. Büszkeséggel mesélte egy másik vezető (V4), hogy az elmúlt 10 évben intézményüket „sikersztoriként" emlegeti a város. V5 intézményében a fáradalmas szakmai átalakulás eredménye, hogy a szolgáltató jelenleg is számos (10+) telephellyel, kulturális központként működik. Egy másik válaszadó elmesélte, hogy 2017-ben jött létre intézményük Agoraként, több szolgáltató és cég összevonásával. Jelenleg teltházasok a gyermekkoncertjeik, a 260 fős színházterembe meghirdetett előadások jegyei pillanatok alatt elfogynak.

Interjús beszélgetéseink során kértük a vezetőket, fogalmazzanak meg intézményi fejlesztési feladatokat. Van olyan intézményvezető (V6), aki elmondta, hogy a személyes ismeretterjesztés, az élőszó varázsa hiányzik a szakmából. Úgy véli hiányzik a márkázás is: szükség mutatkozik az intézmények helyi pozíciójának megerősítésre. Szóba került (V5), hogy nagy igény lenne hazai és nemzetközi pályázati lehetőségekre, amelyekből többek között gyermekprogramok, tudásbővítési célú események valósulhatnának meg. Hasonlóképpen az anyagi korlátok felszámolásában látja a fejlesztési irányokat egy másik igazgató (V4). Az egyik kulturális központban (V2) bár a minőségfejlesztéssel nőtt a látogatói létszám, továbbra is van olyan városrész, ahol nem tudták bevonni szolgáltatásaikban egyes településrészek lakosait. Van olyan szolgáltató (V3), ahol a telephelyek állapota vegyes, felújításra szorul. Egy másik kulturális központ (V1) szeretné még szintetizálni az intézményre jellemző szakmai sokféleséget, egységesebb intézményi arculatot kialakítani.

A célcsoportok között minden korcsoport és élethelyzetű társadalmi réteg megnevezésre került változatos megközelítések mentén. Az egyik igazgató (V6) elmesélte, hogy fő célközönségük a család, de az egész napos iskola miatt komoly teher lett a gyermekek, fiatalok célzott bevonása. V1 és V4 válasza szerint mindenki a célcsoport része (V1, V4), a teljes spektrumot lefedik. Nem jellemző a differenciálás a korosztályok között, minden telephelyen valamennyi korosztály számára vannak célzott programok. Egy válasz példájából megtudjuk (V5), hogy van, ahol az óvodás és egyetemista közötti korosztályoknak szóló szolgáltatások a dominánsak. Más igazgató (V2) személy szerint nagy szerepet lát a fiatalok bevonásában, intézményi feladatnak véli a tehetséggondozást. Más intézményben is (V3) széles a spektrum, lefedi a 2 és 100 év közötti lakosságot. Működik közel 100 évesekből álló művelődő közösség is, de jelen vannak az intézményben az aktív munkavállalók is.

2.2. A HUMÁNERŐFORRÁS JELLEMZŐI

A HUMÁNERŐFORRÁS kapcsán abban minden válaszadó egyetértett, hogy a bérhelyzet a szakterületen nagyon alacsony. Az egyik vezető (V4) elmesélte, hogy csak a saját intézményüket az utóbbi egy évben 8-10 ember hagyta ott a bérszínvonal miatt, a munkatársak közül sokan minimálbéren vannak. Véleménye szerint a szakma ebből a szempontból végstádiumban van. Egy másik intézményvezető (V6) szerint is tragikus a humánerőforrás helyzete. Megerősítette, hogy mélységesen mélyen vannak a fizetések, hozzátéve, hogy úgy véli, hitből nem fogja ezt a szakmát választani egy fiatal. Ezt erősítette meg egy másik hozzászóló (V1) is, aki az elmondott komoly szakmai előre lépések dacára is hatalmas pályaelhagyásra hívta fel figyelmünket.

V2 a humánerőforrás jellemzőiben az egyes szolgáltatástípusok között nagy különbséget látott. Úgy tapasztalta, hogy a elvárt gyakorlati időre vonatkozó előírás is nehezíti a szakemberfelvételt. Nehéz olyan munkaerőt találni, akinek egyetemi szintű végzettsége és 5 év szakmai tapasztalata van. A gyakorlat jelentőségét erősítette meg egy másik hozzászóló (V3) is, aki a társadalmi tőke meglétének is kiemelt jelentőséget tulajdonít. Volt (V5), aki örvendetes tényként számolt be arról, hogy intézménye humánerőforrásbeli ellátottsága egyre jobb. V4 intézményében szinte minden státusz betöltésre került, de létszámkeretük nagyon szűkös, emiatt minimális létszámmal dolgoznak. A témában pozitív tapasztalatokról számolt be V5 és V1, ahol jellemzően végzettséggel rendelkező szakemberek dolgoznak. Egy igazgató (V2) elégedett a kollektívával, egy belső átalakulás átalakulást követően a megbízható, lelkes munkavállalók maradtak. Sajnos olyan tapasztalat is volt (V6), hogy a háttérfeladatokat ellátó munkatársak (hangtechnika, fénytechnika) végzettség nélkül látják el feladataikat, ami komoly (kényszerszülte) kockázatvállalás.

Az intézményi feladatok differenciáltsága eltérő. Alapvetően abban egyetértettek az intézményvezetők, hogy strukturáltságra szükség van. Abban viszont, hogy az egyes feladatkörök, akár telephelyek között van-e átjárhatóság, jelentős vélekedésbeli különbséget találtunk. Volt (V2), ahol erősen differenciáltak voltak a feladatok. Az erősen lehatárolt feladatfelosztást egy másik válaszadó (V1) is támogatta: intézményükben a munkatársak három divízióban dolgoznak. Koordinátori rendszer jellemző egy másik intézményben (V6), a vezetői feladatokat összesen három igazgatóhelyettes és öt koordinátor látja el, szakmai végzettség szerint. Összefüggő folyamatokat lát a humánerőforrás szervezésében V5, náluk az egyes munkakörökben hasonlók a feladatok, megoldható a helyettesítés, átjárhatóság. Van (V4), ahol az igazgató beszámolója alapján csak átjárhatóság van az intézményben, ez létszükséglet működésük szempontjából.

Tapasztalatai alapján hiába adott egy szervezeti hierarchia, ha feladat van, mindenki ellátja azt a munkát, amit éppen szükséges. Nem csak a munkakörök között van átjárhatóság, de a telephelyek között is, mindenkinek be kell segítenie mindenütt.

A részmintában szereplő intézményekben a teljes munkaidőben való foglalkoztatás a tipikus. Három intézményben (2023-ban) nem volt közfoglalkoztatás (V1, V2, V3). Közülük volt olyan intézmény (V2), amely adott le közfoglalkoztatási igényt a munkaügyi központnál, de még nem közvetítették ki a közfoglalkozatottat. Projektmunkatársai két szervezetnek voltak. Megosztotta a véleményeket az iskolai közösségi szolgálat. Van (V6), aki szerint ez egy álmegoldás, ugyan népszerű helyszín intézményük, de a szolgálat teljesítése után nem jönnek vissza hozzájuk a diákok segíteni. Hasonlóképpen rossz élményekről számolt be egy másik igazgató (V4). A negatív tapasztalatok mellett voltak olyan válaszadók (V2, V5), akik pozitív tapasztalatokat szereztek: különösen a nagyrendezvények kapcsán nagy segítség szerintük a közösségi szolgálatos fiatalok jelenléte. V1 intézményének szinte az összes helyi (városi) középiskolával van iksz megállapodása. Az önkéntes segítők kapcsán volt (V4), ahol alkalomszerűen, egy-egy rendezvény esetében veszik igénybe a segítséget. Az önkéntesekkel informális az együttműködés, ha van feladat, bejönnek segíteni, majd elmennek, nem szerződnek le velük. Hasonlóképpen egy másik kulturális központnál (V5) nagyságrendileg 10-15 önkéntes segít. Figyelemfelkeltő intézményi gyakorlat V6 intézményében az időskori (szenior) önkéntesség, annak közösségmegtartó és tevékenységnövelő funkciójával. Nagyon pozitív tapasztalataik vannak ebben, szépkorú segítőik 10 éve vannak jelen belvárosi épületükben, most 65-70 évesek, tartós közösségként végzik a feladataikat. Az idősek mellett fiatal önkéntesek, diákönkormányzatosok is segítik a munkájukat.

Minden megkérdezett egyetértett abban, hogy a képzések hasznosak munkatársaik, közreműködőik számára. Annak ideális formájáról azonban nem egyeztek a válaszok. Az egyik legnagyobb intézmény vezetője (V6) kötelezővé tenné, hogy 35-40 éves korban minden szakember szerezzen egy további, bármilyen szakos diplomát, tudásbővítési céllal. A továbbképzések kapcsán támogatná a jelenléti képzéseket (szemben az online képzésekkel). Az egyik válaszadó (V4) nagy szükségét látta az alapszak és a mesterszak létrejöttének. Kulturális központjának van beiskolázási terve, de sajnos sok a térítéses képzés, amihez nem tudnak munkáltatóként hozzájárulni. Egy másik vezető (V5) szerint időről időre változások vannak a szakmán belül is, elengedhetetlen a tudásbővítés, tudásfrissítés. Egyetértett abban, hogy a képzések esetében a legnagyobb nehézség a költségviselés. Szakmai szempontból az egyik igazgató (V2) fontosabbnak tartja a gyakorlatot és a szakmai személyiséget, mint a szakirányú felsőoktatási képzést. Egy válaszadó (V1) szerint lényeges, hogy az egyetemi képzés mellett a felnőttképzési rendszer is működjön, kell az impulzus a munkatársaknak, a képzési alkalmak lehetőséget teremtenek a hálózatépítésre.

2.3. FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS KAPCSOLATI HÁLÓ

Az intézmények formális és informális kapcsolati hálója, társadalmi tőkéje kapcsán (KAPCSOLATI HÁLÓZAT) elsőként a formális kapcsolatokat jellemeztük a beszélgetések során. Az egyik válaszadó meghatározó szereplő a szakmában, első számú formális kapcsolata intézményének a KKOSZ (Kulturális Központok Országos Szövetsége). Ennek a szervezetnek részmintában szereplő valamennyi intézmény is tagja. Az interjúk alkalmával szinte mindenki név szerint megnevezte a Nemzeti Művelődési Intézet országos vagy helyi képviseleteit a formális partnerek között (V1, V2, V3, V4, V6). A Magyar Népművelők Egyesületének több intézményi dolgozó magánszemélyként tagja (V1, V2, V4, V5), van rá példa, hogy maga az intézmény (V5) is. Több kulturális központ (V1, V2, V3, V6) az egyik legfontosabb formalizált kapcsolatának a fenntartó önkormányzatot tartja.

Az intézmény, amely 100%-os önkormányzati tulajdonú cégként működik természetszerűleg formálisan és informálisan is kiváló kapcsolatban a települési önkormányzattal, munkatársai a városi közgyűlések, szakmai fórumok rendszeres résztvevői. Számos további civil szervezettel, szakmai egyeztető, érdekképviseleti szervezettel állnak kapcsolatban a válaszadók. V6 kulturális központ az intézményükben működő partnerekkel írásos megállapodást köt, akkor is, ha nincs pénzmozgás a közös munka során. Hasonlóképpen az együttműködés az egyik intézmény (V2) művelődő közösségeivel, művészeti csoportjaival: velük használati megállapodása van az intézménynek, akik így az intézményi infrastruktúrát térítésmentesen használhatják. A mindennapi, saját intézményi feladatok ellátáshoz is szükségesek a formalizált civil együttműködések: az egyik igazgató (V4) elmondta, hogy szervezetük agora feladatait egy külsős civil szervezet biztosítja.

A kapcsolatok között megjelentek a nagyobb intézmények, vállalatok helyi képviselői is. V2 elmondta, hogy írásos megállapodásuk van többek között a Kárpát-medencei Művészeti Népfőiskolával, illetve a TEMI helyi intézményével. Art mozijuk révén tagjai a három nagy országos art mozi szervezetnek is. Egy másik, art mozit működtető intézmény (V1) elmesélte, hogy tagjai több szakmai szövetségnek, egyesületnek, valamint egy országos tagságú gazdaságfejlesztéssel és kutatás-fejlesztéssel foglalkozó szervezetnek is. V4 intézménye formalizáltan együttműködik a vármegyei múzeummal, a vármegyei könyvtárral, közösen szerveznek városi nagyrendezvényt. Előbbiek mellett helyi egyetemmel is írásos partnerségben állnak. Van, olyan intézmény (V1), amely írásos megállapodás szerint közös tevékenységet szervez a városi bábszínházzal, emellett több hátrányos helyzetűeket támogató városi szolgáltatóval is együttműködik. A személyes kapcsolatok hozták létre, de települési szinten formalizálódtak az egyik intézményvezető (V5) saját kapcsolatai: városuk testvérvárosi kapcsolatait intézményük működteti.

V6 esetében a formalizált kapcsolatok között a helyi roma önkormányzat is szerepel. Három intézmény vezetője (V1, V4, V5) kiemelte az Agora Műhelyben való tagságukat. Az egyik interjús beszélgetés (V5) során elhangzott, miszerint a formális kapcsolatokat jellemzően az intézményvezető működteti. Egy másik intézmény vezetőjének, V2-nek a meglátása, hogy az együttműködések kezdeményezője nem csak a vezető, de bárki lehet egy kulturális szereplő részéről. Tapasztalatai alapján ezek a kapcsolódások az emberi tényezőktől függenek, amelyben mindenki lehet kezdeményező partner.

Az informális kapcsolati háló mindenkinek a sajátja V6 szerint. Számára vezetőként fontos, hogy lássa: munkatársai milyen ilyen jellegű kapcsolattal rendelkeznek, milyen hálózatok működtetésére képesek, ebből pedig melyek azok, amelyek értékesíthetők a szervezet számára. Informális szinten is fontos a válaszok tükrében (V1, V4, V5), hogy a vezető ismerje a város összes nagy intézményét. Az informális kapcsolatok sokkal mélyebb kötődések, egy-egy helyi munkatársnak is lehetnek értékes összeköttetései. Kiemelendők a helyi kulturális intézményekkel való informális viszonyok (V1, V3, V5). Az önkormányzattal való informális kapcsolat is meghatározó (V2). A városi nagyrendezvények apropójából az intézmények és a fenntartók az jellemzően egymásra vannak utalva.

Ezeket az informális kapcsolatokat nem csak a vezetők, hanem az intézmények munkavállalói tartják fenn. Gyakori a civil szervezetekkel való informális kapcsolat. V2 intézményében az egyik szervezőjük fő feladata épp előbbiek miatt a kapcsolattartás. Szakmai hálózatosodást egy-egy továbbképzésen való találkozás is eredményezhet, ahol informális kapcsolatok is kialakulhatnak (V1).

V5 szerint egy jó intézményvezető szerepe meghatározza az intézmény irányvonalát. Ugyan nem ez a legdominánsabb jellemzője a szervezetnek, de sokkal egyszerűbb egy jó vezetői attitűd alapján működő, informálisan is megtámogatott szakmai környezetben eredményes munkát végezni. Ez egy személyközi, ismeretségen alapuló hitelképességre épülő rendszer. V1 válaszadó úgy látja, hogy vezetőként leginkább az önkormányzati stratégiai döntéshozatal mentén rendelkezik kapcsolatokkal, több munkacsoport tagja. Hasonlóan az egyik vezető (V3) szerint a kapcsolatrendszer a legnagyobb tőke, a jó szakembert kiterjedt kapcsolati háló jellemzi. Figyelemfelkeltő véleményt fogalmazott meg az egyik vezető (V2): úgy vélte, hogy nagyon szerepe van az intézményvezető személyének, de ez a kulcsszerep nem mindig pozitív, elmondta, hogy őt személy szerint sem szereti mindenki a szakmában. Jelentős az V4 esetében is az intézményvezető saját kapcsolati tőkéje, de ebben elengedhetetlen a tevékeny segítőszándék a többi partner irányába, mind a formális, mind az informális együttműködéseknél. Sokszor egy-egy formális kapcsolatot megerősít annak informális vetülete.

2.4. LOKÁLIS ÉS UNIVERZÁLIS JELLEMZŐK

A közművelődésben megvalósuló kulturális tanulási folyamatok területek szerinti hasonlóságairól és különbségeiről is megkérdeztük a vezetőket. A válaszokat részleteiben régiónként az értekezésben ismertetjük, jelen tanulmányban az intézményvezetők univerzális és lokális sajátosságokra irányuló meglátásait (V1-V6 jelölés nélkül) foglaljuk össze.

Észak-Magyarország régió: A megkérdezett igazgató szerint az alapszolgáltatások egy olyan kötelező struktúrát adnak, amelyek az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódnak. Ez a keret univerzális, ezután az intézmény hatásköre, hogy a helyi igények mellett milyen arányban lát el (lokális) kultúraközvetítő feladatokat. Meglátása szerint kutya kötelessége a közművelődésnek az értékteremtés. A tevékenység egyik célcsoportja a gyerekek, akik, amennyiben a szolgáltatás eredményes, intézménylátogatókká és kultúrafogyasztókká válhatnak.

Észak-Alföld régió: A válaszadó szerint sok mindent meghatároz a társadalomföldrajzi környezet. Lokális tanulási eseményre lehet példa régiójukban az ásványbörzéjük, illetve a „Lehozzuk önnek a csillagokat" című rendezvénysorozatuk. A térítéses programjaik mellett sokszor a peremintézményekbe viszik el ingyenes rendezvényeiket. Szervezetükben univerzális tanulási aktusok a szakkörök. Hasonlóan a több intézményhez ebben a kulturális központban is működik Szépkorúak Akadémiája, ringató foglalkozás, rengeteg ismeretterjesztő előadás, illetve sok előadásos art mozi.

Dél-Alföld régió: Telephelyenként eltérő feladatokat látnak el, erre jó példa, hogy emlékházukban rendszeresen tartanak rendhagyó órákat, kortörténeti vagy művészeti aspektus mentén. A foglalkozások tartalmukban a helyi adottságokra, hagyományokra építkeznek. Szerveznek egészségügyi előadásaik nyugdíjasoknak, életvezetési előadásokat felnőttnek. Ezeket a tevékenységeket is a helyi adottságok, szükségletek szerint valósítják meg. Országos (univerzális) szakmai tevékenységeik is megjelennek az események között: minden évben megrendezik a Kisnemesi Otthonok Országos Találkozóját, amely kapcsolatépítési lehetőségeket biztosít. Gyakran konferenciáknak biztosítanak helyszínt, amelyhez rendelkeznek fővárosi színvonalú infrastrukturális és tárgyi feltételekkel.

Közép-Dunántúl régió: Az intézményvezető válaszai alapján a feladatokat sokszor az adottságok is meghatározzák. A válaszadó a jogszabályok által lefektetett kereteket tekinti univerzális jellemzőknek: a közművelődési alapszolgáltatások körét, az intézményi alapfunkciókat. Ezen felül úgy véli, teljesen egyedi, hogy körülményeiből mit hoz ki az intézmény.

Nyugat-Dunántúl régió: Településük középnagyvárosként működik, intézményük minden időszávban talál célközönséget. A helyi cégek támogatása hatással van az intézmény rendezvénynaptárjára is (ideértve a szponzori, barteri támogatásokat). Úgy gondolja, uniformizálásról nem lehet beszélni sehol a közművelődésben. A differenciáltság alapja, hogy hogyan kerül az adott ismeret, információ átadásra.
Dél-Dunántúl régió: Kettős célt szolgál a művelődés ebben a térségben, érzékelhetően van többféle társadalmi kisközösség. Emiatt a telephelyek a városon belül is eltérő szakmai palettát szolgáltatnak, a helyi, speciális igények szolgálatára törekszenek. Előbbieknek kedvez a minősítési folyamatuk, ahol elvárás, hogy mérjék az elégedettséget, megkeresésre és megkérdezésre kerüljön a szolgáltatási tervről a lakosság, érkezzen visszajelzés a látogatóktól, közösségektől arra, hogy mire van szükségük. Univerzális jellemzőnek tartja a közösségépítést, közösségfejlesztést, mediálást a kultúra területén. Alulról jövő kezdeményezéseket törekszenek felkarolni: helyszínbiztosítást, szakember szervezést, facilitálást biztosítani. Széles spektrumon szeretne kulturális tanulási eseményeiket kínálni az ágazat, az ehhez kapcsolódó mediátori szerep helyi, gyakorlati megvalósulása már lokális feladat.

2.5. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK ÉS A KÖZMŰVELŐDÉS

A hátrányos helyzetű csoport közművelődési megszólítását, a kapcsolódó szolgáltatásokat és a releváns intézményi tapasztalatokat elemeztük (HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ) utolsó témakörünkben.
Nők, kisgyermekes anyák, gyerekek, nagycsaládosok: A gyermekeket megszólító, célzott tevékenységek (32 idézés) eltérő súllyal, de mindegyik intézményben jellemzők. Van, ahol kisgyermekes édesanyáknak biztosítanak baba-mama klubot, manó mozgatót (V2, V5), nagyobbaknak rajzfilmszakkört, kiskert programokat, táborokat (V2). Egy településen gyermekotthon élő az intézményi (V3) kapcsolat. Egy másik kulturális központban (V5) egyszülős klub működik, gyermekfelügyelettel. Olyan tapasztalattal is találkozhattunk (V2), miszerint sokszor a térítéses programokon szívesebben vesznek részt az érdeklődő családok. Jeles napok alkalmával, a jegyáras programok mellett ingyenes vagy kedvezményes programlehetőségekkel várják a nevelőszülőket. Az egyik agora (V6) telephelyén a helyi nagycsaládosok egyesülete működik. A témában mindösszesen 49 idézést azonosítottunk, számos jógyakorlat mentén.
Etnikai és nemzetiségi kisebbségek: A kisebbségi önkormányzatok település szintű jelenlétéről mindegyik intézmény beszámolt válaszaiban, több nemzetiséggel (25 idézés) is aktív a közös munka. A roma lakosságot (13 idézés) érintő szakmai témákban sok konkrét tevékenységet megneveztek a válaszadók.

Az intézményeknek számos esetben van (nem kizárólagosan) a szomszédos országokból érkező nemzeti kisebbségekkel van együttműködésük. Jellemzően ezeket a csoportokat nemzetiségi önkormányzatok képviselik, a szakmai tevékenység és a kooperáció folyamatos. V6 kulturális központjának településén német, román, szlovák és ukrán kisebbségi önkormányzat is működik. Egy másik intézménynél (V4) a telephelyeken élnek kisebbségek, akik az intézmény felhasználói, látogatói között is jelen vannak (németek, szlovákok). V5 elmeséli, hogy települési szinten a ruszin nemzetiség képviselőivel szerveznek közös programot. Van, ahol az épített örökségben mutatkozik meg a kisebbségek jelenléte: ilyen a helyi rác templom (szerb eredettel). Végül egy vezető (V1) elmondta, hogy négy kisebbségi önkormányzat (roma, horvát, német, szlovén) tevékenykedik a városban, a kapcsolatuk mindegyikkel aktív.

Fogyatékossággal élő személyek: Négy válaszadó számolt be fogyatékossággal élő személyeknek (7 idézés) biztosított intézményi tevékenységről. Egy intézménynél (V2) helyben elég jól szervezettek a szociális intézmények és civil szereplők, jelentős önkormányzati támogatással, ez a terület ellátott. Előbbiek miatt a célcsoporthoz más szervezetekkel való együttműködés révén jutnak el (art mozijukba hívják az intézmény lakóit, itt mozgó rámpával is rendelkeznek). Elmondta továbbá, hogy az együttműködések mellett a szolgáltatásokhoz való hozzáférést a fogyatékossággal élő személyek számára akadálymentesítés révén segítik elő: telephelyeik kettő akadálymentesített intézmény. Egy másik igazgató (V3) településén a városi speciális oktatási intézménnyel működik együtt a kulturális központ: az egyik telephelyükön autista gyerekeknek tartanak két csoportban foglalkozásokat, emellett intézményük tehetségkutató rendezvényein is bemutatkozik a helyi gyógypedagógiai módszertani intézmény csengettyűzenekara. Van olyan jógyakorlat is a közelmúltból, ahol a kulturális központ (V6), TOP és TÁMOP projektjeibe rendszeresen bevonta a helyi sajátos nevelési igényű tanulóinkkal foglalkozó iskolát és kollégiumot. Integrált játszótér működik egy másik kulturális intézmény (V4) mellett, ide gyakran látogatnak el testi fogyatékossággal élő gyermekek családjaikkal. Egy agora (V1) vezető válaszában elmondta, intézményük telephelyei alacsonyküszöbűek, akadálymentesítettek, a lekérdezéskor került mozgássérült lift az egyik épületükbe (az első emeletig).

Nyugdíjasok, szépkorúak: A nyugdíjasoknak, időskorú közösségeknek (18 idézés) szóló célzott események mindegyik kulturális központban szervezettek. Jellemző szolgáltatások az ismeretterjesztő előadások és a klubfoglalkozások (V5). Van, ahol minden telephelyen (V6) működik nyugdíjas közösség, emellett az intézmény több saját eseményre is kedvezményes vagy ingyenes jegyet ad a nyugdíjasoknak. Tapasztalat (V2), hogy igénylik a nyugdíjasok a programokat, elvárás részükről az ingyenesség, ezt a konstrukciót szokták meg a közművelődésről.

Álláskeresők, hajléktalanok, szenvedélybetegek: Az álláskeresők témakörben három igazgató számolt be tapasztalatairól. Az egyik agorában (V6) működött Foglalkoztatási Információs Pont. Ez a tevékenység a múltban része volt az agora programnak, de mióta teljes foglalkoztatottság jellemző a településen, nem maradt érintett kliens. A hajléktalan személyek (6 idézés) közvetlen, célzott megszólítása a válaszok tükrében nem szerepel az intézményi feladatok között. Voltak olyan válaszadók, akik negatív élményeket kapcsoltak ehhez a hátrányos helyzetű csoporthoz: játszótér rongálást (V4), hangoskodást (V1). Utóbbi elmondta, hogy intézményének jellemzően nincs kapcsolata a hajléktalan személyekkel, legfeljebb megnyitók alkalmával szoktak betérni hozzájuk, péksüteményt fogyasztani. Más intézményben (V5) sincs szervezett program a csoport számára, de az aulájuk teljesen nyitott, bejöhetnek a hajléktalanok, nincsenek elküldve az intézményből. Végül egy intézmény (V1) jelezte, hogy van olyan tevékenysége, amely részben megszólítja időszakosan a csoportot, de nem közvetlenül, hanem közvetett módon: a hajléktalanokat is támogató városi céggel van aláírt együttműködési megállapodásuk. Szenvedélybetegeket (9 idézés) célzó tevékenységben három intézménynek szerzett saját szakmai tapasztalatokat, ebből az egyik a válaszadáskor is szervezett célcsoport specifikus tevékenységet. 1968-tól az önálló civil szervezetté válásig működött az érintett intézményben (V6) az anonim alkoholisták klubja. Később kinőtték az intézményi keretet, napjainkban együttműködő partnerük a közösségnek. Egy másik kulturális központban (V5) egy időben működött a Tett-Hely Társaság, de a közösség felbomlott, és megszűnt az intézményi jelenlétük. Jó gyakorlatként, egy további intézményben (V4) 2023-as adatfelvételkor két, szenvedélybetegeket támogató közösség.

Tartós betegséggel küzdők: Három kulturális központ biztosít szolgáltatást célzottan tartós betegek számára (8 idézés). Az egyik intézményben (V5) három, a témához kapcsolódó klub működött 2023-ban: psoriasis klub (pikkelysömör klub), asztma klub, illetve cukorbeteg klub. Egy másik kulturális központban (V6) a pandémiás időszakot megelőzően 5-6 ilyen közösség működött az intézményben, az adatfelvételkor három ilyen közösség maradt. Ezek a szív- és hipertónia klub (20 éve működik az intézményben), a fájdalom nélküli klub, illetve a lisztérzékenyek klubja voltak. A harmadik érintett szolgáltató (V2) onkológiai klubnak ad otthont intézményében.

LMBTQ közösségek, menekültek: Az LMBTQ csoportok megszólítása, közösségek (9 idézés) támogatása nem jellemző a részmintában szereplő közművelődési intézményekben. Az intézmények nem tudtak megnevezni olyan tevékenységet, amely ennek a csoportnak szól. A legtöbb intézmény a saját településükön nem látja ezeket a közösségeket, nincsenek jelen a kulturális központ életében. Két szolgáltató art mozijában jellemző volt, hogy a múltban (V4) szerveztek vagy jelenleg is műsorra tesznek (V2) olyan vetítéseket, amely a témára irányulnak és érzékenyítő célzatúak. Előfordult, hogy ezekhez az eseményekhez beszélgetést is kapcsoltak (V4), volt, ahol közösségeket hívtak

meg szenzitizációként az előadásokra (V2). A menekülteket mindösszesen egy intézményi hozzászólásban nevezi meg, érintőlegesen (V3).
Tanyavilági, lakótelepi közösségek: Az interjús beszélgetések során új hátrányos helyzetűnek jelölt közösségek (6 idézés) kerültek megnevezésre, a tanyavilágról és a lakótelepről. Az egyik igazgató (V6) elmesélte, hogy az egyik legnagyobb hazai tanyavilág településükön található. A kontextusban név szerint megnevezett másik csoport a lakótelepek közössége (V1). Irányukba minél több releváns tevékenységeket szorgalmaznak az intézmények.

3. KÖVETKEZTETÉSEK

A fenti eredmények alapján összevetésre kerülhetettek a kvalitatív vizsgálati eredmények, amelynek első kutatási résztevékenységéről 2024-ben publikáltunk (Kuthy-Megyesi, 2024). Az eredmények tükrében jellemeztük a magyar közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás főbb tulajdonságait feltáró jellegű kutatásunk részeként és megalkothattuk megalapozott elméletünket, amelyet az értekezésben publikáltunk (Kuthy-Megyesi, 2025).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Gelencsér, K. (2003). Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, *13*(1), 143–154. https://szociologia.hu/dynamic/szemle_elem_feltoltes_70.pdf
- Juhász, E. & Szabó, J. (2016). Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio, 25*(2), 198–209. https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/kulturalis-tanulas-a-tanulas-uj-dimenzioja
- Kuthy-Megyesi, J. (2024). Kulturális tanulás a magyar közművelődés alapdokumentumaiban. In. J. Langerné Buchwald, I. Koós & G. Velics (Eds.), *Az oktatás határdimenziói* (pp. 221–240). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). https://fintorgabor.hu/images/stories/2024/HERA_%C3%89vk%C3%B6nyv_XI_2024_online.pdf
- Kuthy-Megyesi, J. (2025). *Kulturális tanulás Magyarország közművelődési intézményrendszerében. Kézirat.* Debreceni Egyetem
- Kvale, Steinar (2005). *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jószöveg Műhely Kiadó. https://www.scribd.com/document/612583186/Steinar-Kvale-Az-Interju
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi Ph.D képzésben. *Képzés és Gyakorlat, 15*(1–2), 159–173. https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9
- Szokolszky, Á. (2006). *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. ELTE Bölcsész Konzorcium. https://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf

Jegyzetek

Az értekezés (Kuthy-Megyesi, 2025) benyújtására a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola keretében került sor, amelynek a szerző doktorjelöltje.

ABSTRACT

PERSPECTIVES OF COMMUNITY CULTURAL INSTITUTION LEADERS ON CULTURAL LEARNING

Our study focuses on exploring the phenomenon of cultural learning, with particular emphasis on its community culture aspects. The novelty of our research lies in its subject matter on the one hand, and its methodological nature combining quantitative and qualitative methods on the other. In the final measurement of our mixed-methods research, we analyzed the qualitative study of cultural learning based on the responses of six interviewees, covering five areas of investigation, according to Denzin's triangulation (Sántha, 2017). The analysis of the interview responses (cf. Kvale, 2005) was carried out according to the methodology of grounded theory, using a coding paradigm (Gelencsér, 2003), textual content analysis, and the Atlas.ti content analysis program. The most important result of our study is the preparation of a grounded theory of cultural learning in community culture.

Keywords: community cuture, cultural learning, interview, exploratory research
Network: Lifelong Learning and Learning Communities
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2615

Kuthy-Megyesi Judit, egyetemi tanársegéd
Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE-PPK)
Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet
kuthy-megyesi.judit@ppk.elte.hu

Nyilas Orsolya – Hollósi Hajnalka

KÖZÖSSÉG ÉS TANULÁS A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT MENTORPROGRAMBAN A NYÍREGYHÁZI EGYETEMEN

ABSZTRAKT

A Nyíregyházi Egyetem az első négy egyetem egyikeként kapcsolódott be a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramba, 2019 szeptemberében. A programban – bár egyetemi, formális keretek között zajlik – hangsúlyossá válik az informális és a közösségi tanulás egyaránt. Már az alapozó TM1 kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék azokat az elméleteket és jógyakorlatokat, amelyek informális módokon valósulnak majd meg az általános iskolás tanulók mentorálásában. A tanulási folyamat rövid időn belül valódi közösségi tanulást eredményez. Az elmúlt 5 év alatt 10 félévben képeztünk mentorokat, akik közül sokan bekapcsolódtak a programba, és mentoráltak/mentorálnak több-kevesebb ideig. Önkitöltős kérdőív alkalmazásával azt vizsgáltuk, hogy a mentori szerepvállalás, a hátrányos helyzetű diákok mentorálása milyen hatással van az egyetemistákra. Három aspektust helyeztünk előtérbe: a hallgatók tapasztalatait, azaz a célok és a tapasztalatok összevetését, a mentorálás és a sikeresség értelmezését, és a felmerülő dilemmák és a kérdések megfogalmazását. A program sikeresnek mondható, a felkészítő kurzus teljesíti azt az igényt, hogy bármely szakos hallgató képes legyen átlátni a mentori feladat komplexitását, az önmagában meglévő pozitív elemeket és a kihívásokat egyaránt.

Kulcsszavak: mentorálás, informális tanulás, közösségi tanulás

1. BEVEZETÉS

A Tanítsunk Magyarországért program 2019-ben indult el, és napjainknak is egyik kiemelkedő országos hátránykezelő programja, amelyet az egyetemek kordinálnak a programba bevont alapfokú intézményekben. A program kezdetben négy egyetem, köztük a Nyíregyházi Egyetem részvételével indult. A program sikere töretlen, mára 21-re bővült ez a szám.

A Nyíregyházi Egyetem nagy hangsúlyt fektet a hallgatók szociális érzékenyítésére, küldetésünknek érezzük a társadalmi felelősségvállalást, így nem titkolt szándékunk a programmal a szolidarisztikus attitűd kialakítása, figyelemfelhívás a társadalmi nehézségekre, elsősorban az elesettek, rászorulók problémáira, kiemelt célunk a felelősségvállalásra való érzékenyítés (Nyilas & Körei, 2022). A TM program azon a hátrányos helyzetű általános iskolásokat támogató programok közé tartozik, amelyek célja egyértelműen a tanulók motiválása jelen szociokulturális helyzetükből való kitörésre, a továbbtanulásra, szakmaszerzésre és természetesen egy jobb életre (Fejes & Szűcs, 2009). A TM programot jelenleg a Nemzeti Tehetség Központ kordinálja, akikkel együttműködve igyekszünk eleget tenni ennek az elvárásnak. 2024-ben már 21 egyetemen és több mint 100 általános iskolában jelen van a program. Az egyetemista mentorok segítségével több ezer általános iskolás diák részesülhet kortárs mentorálásban a Tanítsunk Magyarországért program keretein belül. A program célja, hogy 2030-ra minden ma általános iskolás gyerek rendelkezzen legalább szakmával vagy tanuljon tovább (tanitsunk.hu). Mentoraink Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye 8 hátrányos helyzetű alapfokú intézményében látnak el mentori feladatokat, többek között Sényőn, Paszabon, Tiszabercelen, Tiszaeszláron, Tímáron, Nagycserkeszen, Nyírkarászon, és Kállósemjénben. A nyolc intézmény 6., 7. és 8. osztályos tanulói vesznek részt a programban, mentoronként 4-6 tanulóval.

2. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK MENTORÁLÁSA

A hátrányos helyzetű tanulók mentorálása kiemelt feladat, ezért nagyon jelentősek azok a példaértékű mentor programok, amelyek az elmúlt időszakban indultak a hátrányos helyzetű tanulók támogatása érdekében (Fejes, 2009), ugyanakkor az esélyegyenlőség biztosítása az oktatás területén nem tartozik a kiemelt feladatok közé a közgondolkodásban.

Természetesen fontos maga a hátrányos helyzet fogalmának tisztázása is, hiszen a Tanítsunk Magyarországért programban olyan intézmények tanulói kerülhetnek be, akik esetében fennáll a hátrányos helyzet. A hátrányos helyzet sohasem volt egzakt módon, jól megragadható kritériumokkal, tudományosan meghatározott fogalom. Az erre vonatkozó szakirodalom (Kozma, 1975; Horváth, 2015) általánosságban arra a következtetésre jut, hogy a fogalomkörbe tartozik a szülők alacsony iskolázottsága, az alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, a kisebbségi etnikai helyzet. Weir (2011) kutatása alapján úgy gondolja, hogy a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete, illetve az olvasási források elérésének lehetősége nagy befolyással bír a gyermek társadalmi státuszára. A hátrányos helyzettel bírók esélye a lemorzsolódásra sokkal nagyobb, mint a jobb szociökonómiai státusszal bíró társaiké.

A Tanítsunk Magyarországért program elsősorban a mentoráltak motivációját igyekszik növelni a sikeres tanulmányok, a továbbtanulás, és a pályaválasztás mentén. A hátrányos helyzetű tanulók motivációjának növelése elsődleges feladat, mivel a 8. osztályt követő továbbtanulás meghatározó a tanulók jövőjének szempontjából. Felmerül a kérdés, hogy miért a programban dolgozó mentorokra hárul ez a feladat, milyen szerepe van az iskolának, és a családnak.

A családi háttér és a tanulók iskolai sikeressége közötti kapcsolatot kutatások sora igazolta, megállapítható, hogy az eltérő szociokulturális környezetből származó gyermekek készségeinek, képességeinek fejlettségében jelentős különbségek vannak (Csapó, 2003b). A tanulók motiváltságában már az iskoláskor előtti időszaknak is jelentős szerepe van, emellett minden bizonnyal az iskolai évek alatt is alapvető szerepet játszik a motívumok alakításában a család (Józsa, 2003), az a család akik esetünkben a hátrányos helyzet előidézői, erre alapozva kijelenthetjük, hogy a család a mentoráltak esetében nem jelent pozitív befolyást sem a tanulmányokra, sem a továbbtanulási tervekre. Ezt támasztja alá Réthyné (2001) kutatása is, melyben a megkérdezett tanárok legnagyobb arányban a család érdektelenségét jelölték meg első helyen a motiválatlanság okai között, emellett a sivár családi életet is nagy számban említették.

Az iskola hatása a mentoráltak tanuláshoz való motivációjára nyilván pozitívan hat, de a tanulók heterogenitása, a magas tanulólétszám, az egyéni bánásmód érvényesülésének a hiánya erősen fékezi ezt. Ezért tartjuk kiemelkedően fontosnak a mentorprogramban részt vevő hallgatók szerepét, mivel számukra ez a feladat áll a mentorálás középpontjában. Maguk a mentorok is elsősorban hátrányos helyzetű régióból jönnek az egyetemre (Hollósi, 2022), ezért sokszor a saját rossz tapasztalataik miatt döntenek úgy, hogy segíteni szeretnének a tanulóknak, abban, hogy felkészültebbek legyenek a továbbtanulás és az élet egyéb területein, javuljon az önismeretük, fejlődjön a szociális és társas kompetenciájuk. Utat mutatni, perspektívát adni, bátorítani őket arra, hogy kiteljesedhessenek.

3. KÖZÖSSÉG, TANULÁS, MENTORÁLÁS

Napjainkban egyre többet találkozunk a közösségi művelődés – közösségi tanulás fogalmával, amelyek egymáshoz szorosan kapcsolódnak. Valójában minden művelődési folyamattal tanulunk is valamit, egyfajta tanulási folyamatnak leszünk a részesei, legyen az befogadó (pl. színházi látogatás) vagy aktív (pl. énekkari tagság) művelődési folyamat. Juhász (2014) kiemeli, valamennyi tanulási folyamat hozzájárul a műveltségünk gyarapításához, művelődésünkhöz. De ez fordítva is igaz, akik folyamatosan tanulnak, a művelődésből is aktívabban veszik ki a részüket (Juhász, 2014).

De hogyan fejti ki hatását a mentori kapcsolat? Rhodes et al., (2006) a kapcsolat hatását vizsgáló kutatások számára létrehozott modelljükben a mentorálás jótékony hatását három terület szerint csoportosítják: (1) a mentorral átélt társas helyzetek és rekreációs tevékenységek a mentorált érzelmi jóllétében és szociális kapcsolataiban éreztethetik kedvező hatásukat; (2) a közös tanulás, illetve az intellektuálisan kihívó helyzetek, párbeszédek a kognitívfejlődést segíthetik; (3) míg a mentor által kínált szerepmodell az identitás fejlődését befolyásolhatja pozitívan. (Arapovics & Vercseg, 2017).

Több szempontból is megfogalmazódott már, hogy a fejlett társadalmakban megkérdőjelezhetetlen a folyamatos tanulás, fejlődés fontossága, a proaktivitás előtérbe helyezése a munka, a tanulás, de akár a szabadidős tevékenységek területén is. A gazdaság szempontjából éppen olyan lényeges a munkavállalók fejlesztése, mint az egyéni életutak tekintetében, hiszen a közösség, a társadalom működőképessége egyértelműen függ az egyéni teljesítménytől, valamint a közösség tagjainak céljaitól (Visztenvelt, 2025.)

A tanulás és a művelődés összefügg a folytonos fejlődés, fejlődni akarás igényével, így a társadalomfejlesztésnek fontos cselekvései. Önmagunk is művelődhetünk és tanulhatunk (önműveléssel, önneveléssel), azonban ezáltal sokkal behatároltabbak lesznek a lehetőségeink. Közösségben és közösség által művelődni és tanulni mindig egy másabb minőséget jelent. A gondolataink összekapcsolódnak, közösen új tartalmakat fedezünk fel, létrejön a hatás és visszahatás. A közösség tudásra gyakorolt multiplikátor hatásai mellett persze nem elhanyagolható maga a közösségi érzület, a „mi-tudat" értéke sem. A közösség megerősíti a tanultak hatását, helyreteszi a félreértéseket, lehetőséget gondolkodásra, vitára, önmagunk kipróbálására (Juhász, 2014).

Alapvetően a mentorálást informális, azaz természetes, illetve formális, szervezett keretek között zajló típusokra osztják fel, de természetesen más kontextuális és szakmai szempontok szerint is elkülönítik területeit (DuBois & Karcher 2005; Rhodes, 2006; Dávid et al., 2014). Az informális tanulás *„a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nemformális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését"* (Arapovics & Vercseg, 2017).

A Tanítsunk Magyarországért programban – bár egyetemi, formális keretek között zajlik – hangsúlyossá válik a non-formális, informális és a közösségi tanulás egyaránt. Már az alapozó TM1 kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék azokat az elméleteket és jógyakorlatokat, amelyek az informális terekben és informális módokon valósulnak majd meg az általános iskolás tanulók mentorálásában, hogy mélyebb, célszerűbb legyen a tudás elsajátítása, ne csak elméleti szintű. A kurzus célja, hogy a hallgatók ne csak olvassanak vagy halljanak a témáról, hanem aktívan részt vegyenek benne és alkalmazzák a tudást, amihez a kiscsoportos mentorálás is eszköz, erősítve a tudásmegosztást és a személyes fejlődést. A mikrocsoportos mentorálás modellálásával saját élményű

tapasztalatokra építve lehet felkészíteni a résztvevőket a majdani csoportos mentorálás feladataira (Andl et al., 2021). Ennek érdekében hetente szupervíziókat tartunk, ahol a mentorok egymásnak is segítenek, a szupervízoroktól pedig személyre szabottabb támogatást kapnak. A tanulási folyamat rövid időn belül valódi közösségi tanulást eredményez, hiszen egymástól is tanulhatnak, új ismeretekre tesznek szert, ezáltal megvalósítva a „mi" tudatot a TM közösségen belül.

4. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

2024. október és novemberében kérdőíves vizsgálatot folytattunk a Nyíregyházi Egyetemen TM mentori feladatokat ellátó hallgatók körében**.** Arra kerestük a választ, hogy a mentori szerepvállalás, a nehéz helyzetű diákok mentorálása milyen hatással van az egyetemistákra. Három nézőpontból közelítettük meg a kérdést: a hallgatók tapasztalatait mértük fel, azaz a hallgatók mentori céljait és eredményeit vetettük össze, de fontos volt a mentorálás és a sikeresség értelmezése, valamint a felmerülő dilemmák és a kérdések feltérképezése.

A kérdőívet önkéntesen, önkitöltős módszer segítségével készítettük, amely a személyes vonatkozásokon kívül megfogalmazza a mentoráláshoz kapcsolódó személyes érzéseket, észrevételeket, valamint tükrözi a tanulók visszajelzéseit is. A vizsgálat évében 43 mentorral működött a program, a kérdőívet 40 aktív mentor töltötte ki. A kitöltők szocioökonómiai hátterét tekintve elmondható, hogy a korábbi éveket is figyelembe véve jelenleg is nagyobb számban vannak jelen a női hallgatók. Az arány 32 nő, 8 férfi.

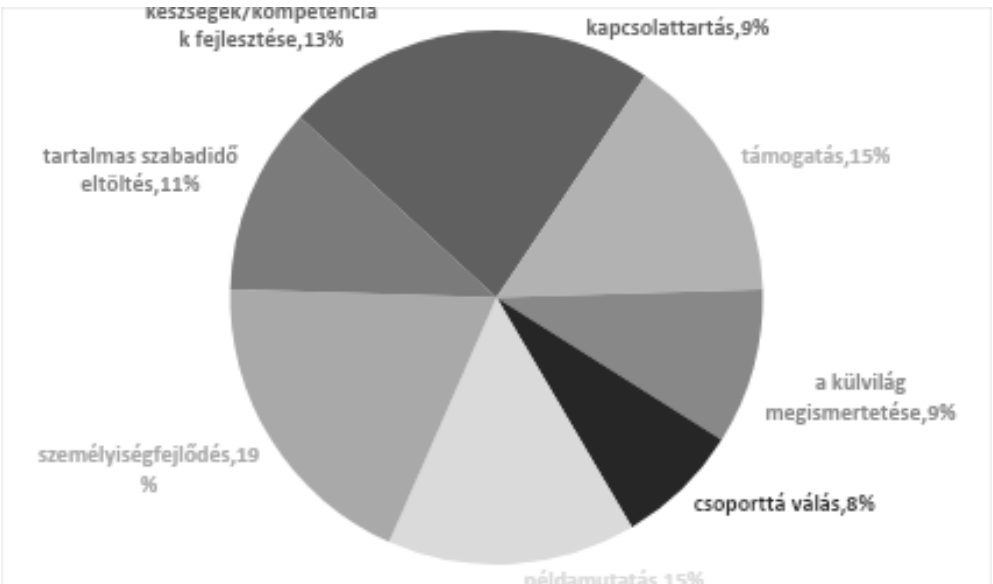
A mentori tevékenységet csak azok a hallgatók folytathatják, akik aktív tanulói jogviszonnyal rendelkeznek az adott felsőoktatási intézményben, ezért fontos információ volt számunkra, hogy a mentor hallgatóink milyen képzési formában végzik tanulmányaikat. A 40 mentorból 26 fő nappali, 14 fő levelező tagozaton tanul.

A kérdőív következő kérdése a programban eltöltött időre kérdezett, amelyből láthatóvá válik, hogy mennyire elhivatottak a hallgatóink, valamint, hogy milyen mértékű tapasztalattal rendelkeznek. A visszaérkezett adatok azt mutatták, hogy a többség már több féléve is mentorál, (átlagosan 6 félév), sőt van, aki az eddigi tanulmányai során folyamatosan részt vett a folyamatban (2 fő), és szerencsére mindig vannak újonnan csatlakozók (14 fő) a programhoz. Ebből adódóan úgy tűnik lesz utánpótlása a már végzett hallgatóknak is.

A Nyíregyházi Egyetem mentorai a TM1 kurzus elvégzése után rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek a hatékony mentoráláshoz, mint pl. személyes kompetencia, kommunikációs kompetencia, digitális kompetencia, problémamegoldó-képesség, csapatmunka, kreatív gondolkodás, alkalmazkodás, empátia stb.

Kiemelten fontosnak tartjuk az empátia erősítését, illetve az inkluzív szemlélet erősítését. Megismertetjük a hallgatókkal a TM programot, annak részleteit, célját, felkészítjük a hátrányos helyzetű tanulókkal való bánásmódra, érzékenyítjük őket, amelynek módszere többek között a drámapedagógia, a tréningek, a kooperatív csoportfeladatok alkalmazása a kurzusokon. Amennyiben a TM1 kurzust sikeresen teljesíti a hallgató, utána kerülhet be a mentorcsapatba, megkezdheti a munkáját a tanulóival. Természetesen ezt követően is folyamatosan segítjük a mentorok munkáját, a TM2 kurzus során a szupervízorok a mentorokkal kiscsoportos, illetve egyéni konzultációkon való egyeztetések, megbeszélések, viták, diskurzusok keretében igyekeznek hatékonyan támogatni a mentorok tevékenységét, támogatják munkájukat, tanácsokkal látják el őket. A TM2 kurzus célja a mentorok támogatása, segítése, patronálása, illetve a felmerülő problémák azonnali, hatékony kezelése. Célunk, hogy a mentorok olyan felkészültek legyenek, hogy a felmerülő problémákra proaktívan tudjanak reagálni, a mentoráltakkal kommunikálni.
Kérdőívünkben a személyes adatokra vonatkozó kérdéseket követően vizsgálatunkban arra is kerestük a választ, hogy mit tartanak a mentorok a mentorálás legmeghatározóbb feladatainak, melyek a mentorprogram legkedveltebb eseményei, közösségi programjai, illetve milyen örömöket és milyen nehézségeket tapasztaltak meg a mentorok eddigi mentorálásuk alatt.

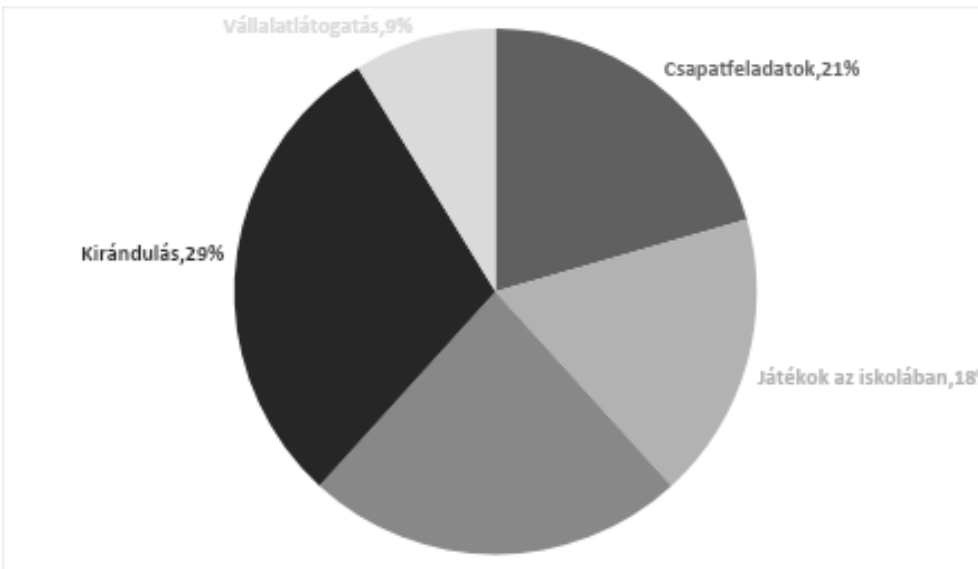
1. ábra: A mentori munka legmeghatározóbb feladatai a NYE mentorai szerint N=40



Forrás: saját adatok alapján

A mentorok feladata a kérdés megválaszolása során az volt, hogy határozzák meg melyek azok a tevékenységeket, amelyek a legmeghatározóbbak a gyerekek számára (lásd. 1. ábra). Az eredmények alapján elmondható, hogy a felsorolt lehetőség közül mindegyik meghatározó, és csak kis mértékű különbséget találunk a feladatok között. A legfontosabb a hallgatók véleménye szerint a személyiségfejlődés, valamint a példamutatás, amely szorosan összefügg, hiszen a mentori tevékenység alapja, hogy a segítő a személyiségével dolgozik és igyekszik példát mutatni, valamint rávilágítani a jövőbeni lehetőségekre. Természetesen fontos a tanulók visszajelzése is a mentorok számára, valamint a program koordinátorai, vezetői számára is, hiszen ennek megfelelően lehet változtatni a mindennapi munkafolyamatokon és lehet új alternatívákat beiktatni a tevékenységbe. Az elmúlt félévek jól reprezentálják, hogy fontos a tanulók számára ez a fajta segítő tevékenység és igen hasznosnak, fontosnak tartják a mentori tevékenységet.
A közösségi programok széles köre még vonzóbbá teszi a fiatalok számára a mentori tevékenységben való részvételt, hiszen ez nagyban megváltoztatja, színesíti a hétköznapjaikat és olyan élményekben lesz részük, amelyekre valószínűleg nem lett volna lehetőségük a program megvalósulása nélkül. A diákok számára (a visszajelzéseik alapján) mindig is meghatározó volt az iskolán, településen kívüli programokban való részvétel, hiszen kevés lehetőségük nyílik a távolabbi környezetük megismerésére (lásd. 2. ábra).

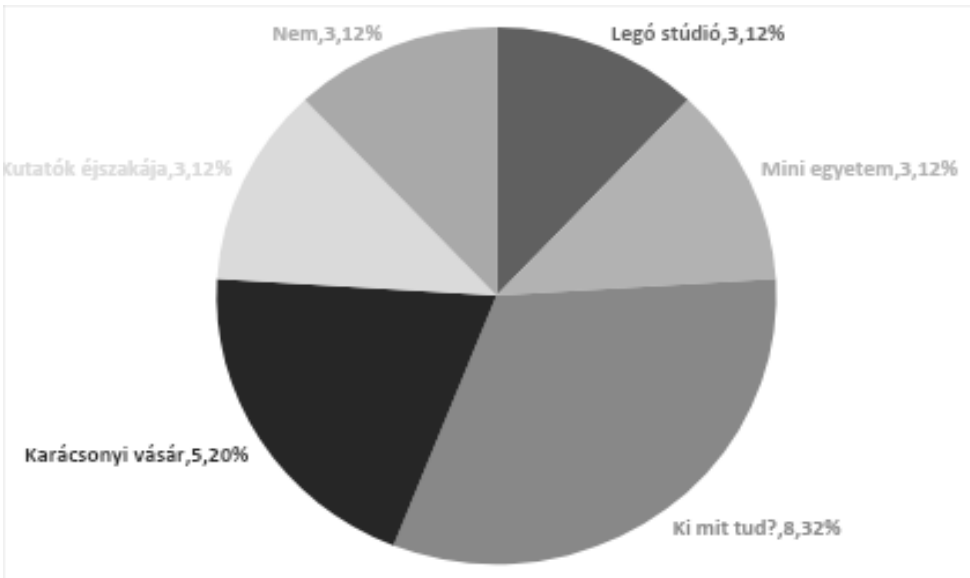
2. ábra: A mentorprogram legkedveltebb eseményei a NYE mentorai szerint N=40



Forrás: Saját adatok alapján

A kérdéssor végén a programokkal kapcsolatosan még kíváncsiak voltunk arra, hogy az eddigi az egyetem által szervezett egyedi programok milyen értékelést kapnak, melyek azok, amelyek nagy valószínűséggel a következő félévekben is számottevő érdeklődést válthatnak ki (lásd. 3. ábra). A vélemények jól tükrözik, hogy az olyan rendezvények, ahol a tanulók megmutathatják a tehetségüket, mint például a „Ki Mit Tud" igen nagy érdeklődést keltett, ezt jól reprezentálta a résztvevői létszám is, valamint azok a színvonalas produkciók, amelyekkel készültek a különböző iskolák diákjai. Ezek között az elmúlt félévek során találkozhattunk: egyéni és csoportos tánc produkcióval, énekkel, hangszeres zenével, de saját vers is bemutatásra került. A következő igen népszerű rendezvénye a programnak az idén már harmadik alkalommal megrendezésre kerülő karácsonyi vásár, amely karácsonyi hangulattal, ízekkel és dekorációval várja a fiatalokat az egyetem területén.

3. ábra: A mentorprogram legnépszerűbb rendezvényei a Nyíregyházi Egyetemen N=40



Forrás: Saját adatok alapján

A kérdőív végén egy-egy nyitott kérdéssel igyekeztünk megtudni, milyen örömöket és milyen nehézségeket tapasztaltak meg a mentorok eddigi mentorálásuk alatt. A válaszok egyértelműen azt mutatják, hogy a legörömtelibb feladatok érzelmi vonatkozásokat rejtenek: pl. *„amikor közös játékokat, programokat tervezünk és élményeket szerzünk együtt és látom, hogy a gyerekek örömüket lelik ezekben"* vagy *„amikor komolyan veszik a feladatukat és látom rajtuk a tenni akarást" vagy „amikor őszintén megnyílnak" vagy*

„ha látom a beszédükön a fejlődést." De volt, akinek az, hogy *„segíthetek a pályaválasztásban, hogy megnyithatok előttük egy új világot"*. Egy kilenc féléve mentoráló hallgatónk számára *„a ballagás utáni kapcsolattartás"* az egyik legörömtelibb élmény.

A legnehezebb feladatok között gyakorlati akadályok is előfordultak, mint például *„a közlekedés lebonyolítása hosszabb utazásokra" vagy „alaposan megtervezni a feladatokat és nem otthon hagyni semmit"*. De a fegyelmezés is sokszor komoly akadályt jelent, és sajnos több mentor is találkozott azzal a negatív élménnyel, hogy hiába készül valamivel *„nem mindig tetszik a gyerekeknek a feladat"* gyakori a *„passzivitás, amikor nincs kedvük semmihez."* Volt, akinek a koncentrálás jelentette a legnehezebb feladatot *„mert annyi mindent szeretnének megtudni a világról, annyi kérdést kapok, hogy nem tudom mindet egyszerre megválaszolni.* De van, akinek az *„időbeosztás és a költőpénz beosztása a legnehezebb, hogy minél több programra jusson"*. Találóan fogalmazott az a mentor, akinek *„a mentori szerep jó betöltése, az az egyensúly megtalálása"* okozott gondot. Az egyik harmadik féléve mentoráló hallgató számára az a legnehezebb feladat a mentorálásban, hogy *„a mentorált gyermekek szüleit orientálja arra, illetve a pedagógusokkal közösen meggyőzze arról, hogy a gyermekeik a tehetségüknek megfelelő pályát választhassanak, a szülők ne értékeljék alul gyermekeiket, adjanak esélyt nekik, hadd terelhessük őket a tehetségüknek megfelelő iskolai képzés felé."*

A TM1kurzus alatt igyekszünk felkészíteni a leendő mentorokat a hátrányos helyzettel járó tényekre, mégis az egyik egy féléve mentoráló hallgató így fogalmazott: *„…számomra az volt a nehéz, amikor az egyik gyerek családi hátterét megtudtam. Tudom, hogy ezek a gyerekek hátrányos helyzetűek, de mégis lelkileg kicsit megviselt, és napokig azon gondolkodtam, hogy hogyan tudnám ennek a gyereknek az életét kicsit jobbá tenni."*

5. ZÁRÓ GONDOLATOK

A mai rohanó világunkban egyre fásultabbak vagyunk a körülöttünk élőkkel, gyakran megyünk el olyanok mellett, akiknek szükségük lenne támogatásra, együttérzésre, gondoskodásra. A Tanítsunk Magyarországért program pontosan ennek az ellenkezőjét bizonyítja, mivel a mentorok azoknak a mentoráltaknak tudnak segíteni, akiknek a családja nem tudja az iskolán kívüli többlet foglalkozásokat megteremteni, aminek nem feltétlenül a család anyagi helyzete az oka, sokkal inkább a hátrányos szociokulturális helyzet. Azt gondoljuk, hogy a TM program szükségessége nem lehet kérdéses, hiszen a mentorok nemcsak a hosszabb távú boldogulásukat készítik elő a tanulóknak azzal, hogy a pályaválasztási döntéseiket megkönnyítik, de a mindennapjaiknak is irányt mutatnak. A mentori munka nem egyoldalú, a hallgató is profitál a mentori tevékenysége során, hiszen olyan gyakorlati tapasztalatra tesznek szert, ami pusztán lexikális tudással nem szerezhető meg. Aki segít másokon, önmaga is épül. Ez egy olyan program, ami mindkét fél életét gazdagabbá teszi.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Andl H., Arató F., Orsós A. & Varga A. (2021). Így fejlődünk MI - A Tanítsunk Magyarországért! program hatása az egyetemi hallgatókra. In: *Anyanyelv-pedagógia XIV. évfolyam*, 2021/1. DOI: 10.21030/anyp.2021.1.4
- Arapovics M. & Vercseg I. (2017). *Közösségfejlesztés módszertani útmutató. Cselekvő közösségek aktív közösségi szerepvállalás.* Szerk.: Arapovics Mária & Vercseg Ilona. Budapest. pp. 124-125
- Csapó B. (2003a). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra,* 8., 107-117.
- Csapó B. (2003b). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fejes J. & Józsa K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia,* 105(2,) 185–205.
- Fejes, J. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle,* 56(7-8), 17-26.
- Fejes J. & Szűcs, N. (2009). Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009(2), 61–75.
- Dávid M., Gefferth É., Nagy T. & Tamás M. (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf (2025.12.12)
- DuBois, DL & Karcher, MJ (2005). Ifjúsági mentorálás. Elmélet, kutatás és gyakorlat. In DL DuBois és MJ Karcher (szerk.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2–11). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1 (2025.12.12)
- Hollósi H. (2022). A Nyíregyházi Egyetem (nappali tagozatos) tanárszakos hallgatói a pedagóguspálya iránti elköteleződés tükrében. (pp. 179-185) In: János, I. (szerk.) Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen.
- Horváth Á. (2015). *A hátrányos helyzetű diákok tanulási motivációja*. Studia Mundi – Economica, Vol.2. No.3. 97-112.
- Józsa K. (2003). *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban.* PhD-értekezés. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Juhász E. (2014). *Közösségben művelődni és tanulni*: Szerkesztői előszó. Közösségi művelődés - közösségi tanulás pp. 7-8.
- Nyilas O. & Körei L. (2022). Önkéntes munka a nyíregyházi Egyetemért In: Nárai M. & Tóbiás L. (szerk.) *Az önkéntesség színei Budapest, Magyarország*. (pp. 237-

249.) Gyerekparadicsom Alapítvány, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar.

- OECD (2004). Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf
- Réthy E. (2001). Motivációs elképzelések. In: Golnhofer E. & Nahalka I. (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája.* (pp. 177–201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rhodes J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. (pp. 691-707). *Journal of Community Psychology*, 6.
- Weir, S. (2001). The Reading Achievements of Primary School Pupils from Disadvantaged Backgrounds. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachai*s, Vol. 32 pp. 23-43
- Visztenvelt, (2025). *Közösségi tanulás, a tanulókörök működése*. EPALE - A felnőttkori tanulás elektronikus európai platformja. https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/kozossegi-tanulas-tanulokorok-mukodese 2 (2025.12.11.)

ABSTRACT

COMMUNITY AND STUDYING IN THE 'LET'S TEACH FOR HUNGARY PROGRAM' AT THE UNIVERSITY OF NYÍREGYHÁZA

In September 2019, the University of Nyíregyháza was the first of four universities to join the 'Let's Teach for Hungary Program'. The program – despite taking place within a formal university setting – emphasizes on both informal and community learning. The goal of the foundational TM1 course is to familiarize students with the theories and practices that will be implemented in informal ways in mentoring primary school students. The learning process results in real community learning within a short time. Over the past 5 years, we have trained mentors for 10 semesters, many of whom have joined the program and mentored / have been mentoring for a longer or shorter period of time. A questionnaire was used to examine how the mentor role and mentoring handicapped students affect university students. We focused on three aspects: the students' experiences, i.e. the comparison of goals and experiences, the interpretation of mentoring and success, and the formulation of emerging dilemmas and questions. The program can be considered successful, as the preparatory course meets the need for students of any major to be able to understand the complexity of the mentoring task, including the positive elements and the challenges inherent in it.

Keywords: mentoring, informal studying, community learning
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2614

Nyilas Orsolya, mesteroktató
Nyíregyházi Egyetem
nyilas.orsolya@nye.hu

Dr. Hollósi Hajnalka, főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem
hollosi.hajnalka@nye.hu

Sitku Krisztina

A KÖZÖSSÉGI TANULÁS KIHÍVÁSAI KÉT NÉMETORSZÁGI INTERSZEKTORÁLIS OKTATÁSI PROJEKTBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány az InnoVET CLOU és a CoVE SEED példáján vizsgálja a német szakképzés–felsőoktatás–vállalatok együttműködéseinek akadályait, és a közösségi tanulás minőségét a többszintű határátlépés modellje alapján (Akkerman & Bruining, 2016). A kétesetes, feltáró-összehasonlító esettanulmány félig strukturált szakértői interjúkra és dokumentumelemzésre épül, kevert, és elméletvezérelt tematikus elemzéssel. Az eredmények szerint közös akadályt jelentenek az eltérő érdekek és szemléletek, az ipar tudásigényéhez való igazodás, továbbá a fogalomhasználati, szabályozási és kapacitásbeli korlátok. A közösségi tanulás intézményi és személyközi dimenziókban ragadható meg: az InnoVET CLOU az átalakítás, a CoVE SEED a koordináció mechanizmusával működik. Az eredmények bővítik a német szakirodalmat, támogatják a tanuló közösséggé válást, és tanulságokkal szolgálnak a hazai okleveles technikusképzés számára.

Kulcsszavak: német szakképzés, integratív oktatási modell, közösségi tanulás, többszintű határátlépés
Szakosztály: Szakképzés és Társadalom

1. BEVEZETÉS

A tanulmány a német szakképzés egyik aktuális kihívásáról, a zöld átálláshoz és digitalizációhoz kötődő képzési igényeket kielégíteni hivatott, és a szakképzés–felsőoktatás–vállalatok együttműködésén alapuló, új oktatási modellek kialakításáról szól. A német oktatásirányítás ezeken keresztül kívánja csökkenteni az oktatási rendszer intézményi széttagoltságát, fokozni az oktatási szektorok közti vertikális és horizontális átjárhatóságot, és növelni a rugalmas tanulóutak kínálatát (Wolter, 2019; CEDEFOP, 2022). Egy, az ilyen modelleket összehasonlító, német-magyar kutatási pályázat előkészítéseként a szerző és német kutatótársai egy előzetes vizsgálatot végeztek két, a német szakképzésben 2024-ben futó, szektorközi oktatási projekten.

Az egyik a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium InnoVET CLOU (IVC) projektje (InnoVET CLOU, 2024), a másik az EB ERASMUS+ programja alá tartozó CoVE SEED (CS) projekt (CoVE SEED, 2024) volt. Fel kívánták tárni az együttműködések céljait, területeit, körülményeit, kihívásait, elért eredményeit és folytatási irányait. Jelen tanulmány a kihívásokról szóló eredményeket közli, majd a kutatási adatok másodelemzésével azokat a közösségi tanulás (Kozma, 2018) és a "többszintű határátlépés" (multilevel boundary crossing, Akkerman & Bruining, 2016) elméleti keretében értelmezi.

Célja, hogy rávilágítson a szakképzés–felsőoktatás–vállalatok oktatási együttműködéseinek működési nehézségeire, és beazonosítsa a projektközösségekben zajló tanulás szintjét (Grollmann, 2023) a tanuló közösséggé válás felé vezető úton. Ehhez két kutatási kérdést vet fel: Milyen kihívások nehezítik a szakképzési-felsőoktatási-ipari partnerek együttműködését a projektcélok megvalósítása során? A munkacsoportok működésében a többszintű határátlépés mely szintjén valósul meg a közösségi tanulás? Kutatási modelljét tekintve feltáró célú, többesetes, összehasonlító esettanulmány két tipikus eset célzott mintavételével, többmódszerű kvalitatív adatfelvétellel, és az adatok kevert (elméleti és nyílt) kódolású, illetve elmélet-vezérelt tematikus elemzésével.

A kutatás egyrészt bővíti a német szakképzés és felsőoktatás közti átjárhatóság megteremtését (Wolter, 2019; Euler, 2023), és a zöld átmenet munkaerőpiaci elvárásainak megfelelő oktatás megvalósítását (Peitz et al., 2023; Bednarz et al., 2023) célzó kezdeményezések sikerét gátló tényezők körét. Másrészt elméleti hátteret nyújt a két vizsgált projekt számára a közösségükben zajló tanulási folyamatok értelmezéséhez és továbbfejlesztéséhez. Eredményei ugyanakkor tanulságosak lehetnek a hazai, szakképzés-felsőoktatás-ipari partnerek együttműködésében megvalósuló, okleveles technikusképzések működtetése szempontjából is.

Szerkezetét tekintve a tanulmány előbb ismerteti a kutatás elméleti hátterét, majd részletezi az alkalmazott módszertant és bemutatja a két esetet. Ezt az eredmények összefoglalása és értékelése követi a vonatkozó német és magyar irodalom, és a többszintű határátlépés modellje tükrében. Végül a kihívások hazai és az azonosított tanulási folyamatok projektbeli hasznosítására tett javaslatokkal, valamint a kutatás tudományos limitációival zárul az írás.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. INTERSZEKTORÁLIS OKTATÁSI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK KIHÍVÁSAI

Az első kutatási kérdés a német szakképzési és felsőoktatási rendszer közti átjárhatóságot fokozni hivatott oktatási együttműködések kihívásaira vonatkozik. A német irodalom ezt jellemzően a szakképző iskola – vállalatok, avagy a felsőoktatási intézmény – vállalatok (és vállalatközi képzési központok) együttműködései vonatkozásában vizsgálta, mint "tanulóhelyi együttműködést" (Schwede et al., 2025), vagy "gyakorlatközösséget" (Mordhurst & Jennert, 2022), vagy a szakképző iskola – felsőoktatási intézmény – ipari partner – egyéb szervezetek "köz-magán partnerségeit" (ETF, 2023). A feltárt kihívások tématerületei legtöbbször mezo és mikro szintűek, és kitérnek:

- a partnerek közti szerkezeti, szervezeti és irányítási korlátokra (Wolter & Krest, 2015; Mordhurst & Jennert, 2022; Schwede et al., 2025);
- az integráció és a koordináció kérdéseire (Seeber & Seifried, 2019; Mordhurst & Jennert, 2022; Schwede et al., 2025);
- a tantervi integráció problémáira (Mordhurst & Jennert, 2022; Schwede et al., 2025);
- episztemológiai, kulturális és attitűdbeli korlátokra (Vangrieken et al., 2015; Bednarz et al., 2023; Schwede et al., 2025);
- technikai és módszertani kihívásokra (Vangrieken et al., 2015);
- és erőforrásbeli kötöttségekre (Schwede et al., 2025).

Ami a makro szintet illeti, a nemzetközi CoVE keretprogram önértékelése szerint meg kell találni a köz- és a magánérdek, a bizalom és az ellenőrzés közti ideális egyensúlyt, melyhez újra kell fogalmazni a partnerek szerepét és fokozottabban be kell vonni a magánszektort. Mindez a köz- és magánszférát képviselő partnerek szükséges autonómiaszintjének kijelölésén és a hatékony végrehajtáson múlik (ETF, 2023).

2.2. KÖZÖSSÉGI TANULÁS ÉS TÖBBSZINTŰ HATÁRÁTLÉPÉS

A második kutatási kérdés elméleti hátterét Kozma (2018) közösségi tanulás értelmezése, és Akkerman és Bruining (2016) többszintű határátlépési modellje adja. Előbbi szerint a közösségi tanulás egy társadalmi-közösségi tevékenység, mert egy közösségben egy adott probléma megoldáskeresése során tanulási folyamatok játszódnak le. A tanulás nemcsak természetes kísérője, hanem feltétele és megalapozója is a közösségben végzett tevékenységeknek. A közösségi tanulást maga a közösség generálja, egy spontán végbemenő, társadalmi és szociálpszichológiai jelenség, „amint a kihívással szembenéző közösség megtalálja a megfelelő információkat, kialakítja a maga válaszait, megújítja önmagát és környezetét" (Kozma, 2018, p. 241).

Akkerman és Bruining (2016) egy korábbi modell (Akkerman & Bakker, 2011) szektorközi oktatási környezetben való alkalmazásával fejlesztette ki a többszintű határátlépés modelljét (THM) a különböző szervezetek és szakemberek között, egy közös feladat teljesítése során végbemenő tanulási folyamatok értelmezésére. A „határok" azok a szociokulturális különbségek, melyek megszakítják a közös szakmai tevékenységet vagy interakciót. Ezek „átlépése" a csoport cselekvőképességének és interakciói folytonosságának újbóli megteremtését jelenti (Akkerman & Bakker, 2011), ami a tanulás forrása (Akkerman & Bruining, 2016). A modell négyféle egyenértékű, és egymástól független tanulási folyamatot azonosít:

- az egymással ütköző gyakorlatok kölcsönös (újra)definiálását (Azonosítás);
- a különböző gyakorlatokon átívelő, működőképes eljárás megtalálását (Koordináció);
- a saját gyakorlat többi megközelítés tükrében való újraértelmezését (Reflexió);
- a meglévő gyakorlat megváltoztatását, és új gyakorlatok (eszközök, eljárások, diskurzus) kialakítását (Átalakítás) (Akkerman – Bakker, 2011).

Hogy melyik tanulási folyamat kívánatos egy adott határátlépési helyzetben az sokféle tényezőn múlik, ám jellemzően csak az egyik tanulás megy végbe. Ugyanakkor az egyszerre történhet intézményközi, csoportközi és egyéni határátlépésként. Az előbbi intézmény-, vagy intézményi egység közti tanulás; a második a felek szakemberei között lezajló, kollaboratív tanulás; a harmadik az egyén belső határátlépése, amikor saját szakmai gyakorlata a határ. A három szinten lezajló négyféle tanulási mechanizmus azonosításával pontosabban megérthetőek a szektorközi együttműködések tanulási folyamatai (Akkerman & Bruining, 2016). Mivel jelen kutatás számára az egyéni határátlépés nem releváns, a modellt összefoglaló, 1. táblázat csak az első két dimenzióban részletezi a négy tanulási folyamatot.

1. táblázat: Többszintű határátlépési modell: Intézményi és személyközi szint

Tanulási folyamat	***Intézményi szint:*** ***Intézmények (vagy egységeik) közti cselekvés és interakció***	***Személyközi szint:*** ***Cselekvés és interakció különböző intézményi gyakorlatok szereplői között***
Azonosítás	A szervezetek (újra) meghatározzák eltérő és egymást kiegészítő jellegüket.	A tagok (újra) meghatározzák eltérő és egymást kiegészítő szerepeiket és feladataikat.
Koordináció	A szervezetek eszközöket/eljárásokat keresnek az intézményi információcsere és együttműködés céljára.	A tagok az információcsere és az együttműködés közös eszközeit/eljárásait keresik.
Reflektálás	A szervezetek elkezdik értékelni és átvenni a másik perspektíváját saját gyakorlatuk megvizsgálásához.	A tagok értékelni kezdik és átveszik egymás szemléletmódját.
Átalakítás	Az egységek közös problémával szembesülnek, és együttműködésbe kezdenek vagy intézményileg egyesülnek.	A tagok közös problémával szembesülnek, együttműködésbe kezdenek, és csoportidentitást alakíthatnak ki.

Forrás: Akkerman – Bruining, 2016: 246 alapján saját szerkesztés

3. MÓDSZERTAN ÉS ESETLEÍRÁS

A kutatás azt kereste, hogy milyen kihívások nehezítik a szakképzés-felsőoktatás-vállalatok együttműködésében megvalósuló, német oktatási projektek sikerét, és hogy a munkacsoportok működésében a többszintű határátlépés mely szintjén valósul meg a közösségi tanulás. Kutatási modellje feltáró célú összehasonlító esettanulmány, két tipikus eset célzott mintavételével (2. táblázat), melyek a hármas partnerség megléte, a német szakképzés megújítási célja, és a projekt aktualitása (2024-ben fut/fejeződik be) alapján kerültek kiválasztásra — és egyúttal a teljes populációt is jelölik. Az adatfelvétel keresztmetszeti vizsgálatként, 2024 október-november között történt, többmódszerű kvalitatív kutatásként: egyrészt szakértői mintavétel alapján kiválasztott interjúalanyokkal (IVC projektvezetője, IVC és SEED hálózati koordinátorai), angol és német nyelven felvett, félig strukturált interjúkkal (n=3, 1-2. kutatási kérdés); másrészt a projektek honlapjain, hivatalos publikációin és konferenciaelőadásain végzett dokumentumelemzéssel (n=7, 2. kutatási kérdés). Az összegyűjtött adatok tematikus elemzéssel (Braun & Clarke, 2006) kerültek feldolgozásra: az első kutatási kérdés interjúátiratai kevert (elméleti és nyílt) kódolással, a második kutatási kérdés dokumentumkorpusza elméleti kódolással (Interjúterv és Kódtáblázatok linkjei a További források alatt).

2. táblázat: A két eset bemutatása

	InnoVET CLOU (IVC)	***CoVE SEED (CS)***
Projektgazda	BMBF, BIBB	EC, ETF: ERASMUS+, ISATCOVE
Ágazat	vegy- és gyógyszeripar	zöld energiaipar
Cél	új DQR 5-7 szakképzési programok és szakirányú továbbképzések kidolgozása és elindítása	szakmai készségfejlesztő tananyag kidolgozás, képzési program fejlesztés, technikai innovációk
Hely	Drezda, Berlin, Schkopau	Bochum és Ruhr-vidék
Időtartam	2020-2024	2022-2026
Projektpartnerek száma	9+	6+
Szakképzési partnerek	3 vállalatközi képzési központ: SBG Dresden, bbz Chemie, AVO	VDV-Akademie és társult regionális iskolai partnerei (n=n.a.)
Felsőoktatási partnerek	3 egyetem: HTW Dresden, TU Darmstadt, TU Dresden 3 kutatóközpont: HZDR, FILK, FEP	Hochschule Bochum (BO)
Ipari/üzleti partnerek	KKV-k (n= n.a.)	Ruhrvalley Cluster ev. és 4 startup: E-BILITY, Carbon Minds, Green Power Brains, Suncrafter

Forrás: Saját szerkesztés

4. EREDMÉNYEK

4.1 INTERSZEKTORÁLIS OKTATÁSI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK KIHÍVÁSAI

A szakképzés–felsőoktatás–vállalatok együttműködését akadályozó tényezők tekintetében az adatelemzés a kilenc elméleti kódból hetet azonosított: az "Integráció + Koordináció", a „Kultúra + Magatartás", a „Szerkezet + Szervezet", és a „Gyakorlati megvalósítás" kategóriáit (Kódtáblázat: 3-4. dia). Csak kettő jellemző mindkét projektre (IVC, CS): a partnerszervezetek különböző logikája (Schwede et al., 2025), és eltérő értékrendszerük és szervezeti kultúrájuk (Bednarz et al., 2023, Schwede et al., 2025). Ugyanis „a közös célokon belül eltérő érdekek működnek", és „(ezek – SK) különféle hátterű partnerek, különböző fogalomhasználattal és elnevezésekkel, például 'transzfer'"(IVC).

A kihívások többsége csak a CS-re jellemző, úgymint az intézmények közti gyenge kapcsolat és a koordináció hiányos működése (Seeber & Seifried, 2019), mert „a vállalatok csak nagyon konkrét, rövidtávú üzleti előnyök esetén csatlakoznak a projektcélokhoz … és nehéz a partnereket bevonva tartani, és biztosítani, hogy aktívak maradjanak". Nincs közös értelmezés az oktatási elmélet–gyakorlat kapcsolatáról sem, és kommunikációs problémák nehézítik az együttműködést (Schwede et al., 2025), mert a vállalatok „csak nagyon általános soft-skill igényeket fogalmaznak meg", és a partnerek többnyire reaktív kommunikációt folytatnak, csak probléma esetén, vagy gyakorlati szervezési célból. Komoly kihívás a kooperáció alacsony formalizáltsága (Mordhurst & Jennert, 2022), mert „kétoldalú és alkalmi együttműködések vannak az érintettek között, melyek egyéni kapcsolatokon alapulnak" és „ad hoc forrásbiztosítás (van – SK) rövidtávú projektcélokra". De a szervezetek közti koordinációs stratégia hiánya is gondot okoz (Wolter & Krest, 2015; Schwede et al., 2025), mert „az egyetemi és szakképzési tantervek nagyon eltérő rugalmasságúak" és a „szakképzés kötött szabályozása nagyon megnehezíti, hogy a zöld energiaszektor igényeire szabott tanterveket alakítsunk ki".

Ellenben az IVC inkább erőforrásbeli nehézségeket (Schwede et al., 2025) említ a rendelkezésre álló emberi erőforrás mennyisége és minősége tekintetében:

- „nagyon heterogének a gyakorlati oktatók a vállalatoknál és a vállalatközi képzőközpontoknál",
- „kevés vállalati gyakorlati oktató van … és jó részük nem rendelkezik felsőfokú szakoktatói diplomával",
- „erősen hiányos a mai technológiai szinthez szükséges gyakorlati szakmai tudásuk",
- ráadásul „kevés az idő, és sokféle szervezeti kihívással is küszködnek (a vállalati képzőhelyek–SK)."

Ezért az IVC projektvezetője a szakképzők képzésének megújítását sürgeti egy digitális továbbképző központ létrehozásával, ami a mai, valós munkafolyamatok oktatására, a pedagógiai kihívásokra és a munkaalapú tanulásra fókuszál " a túl elméleti és egykaptafás szövetségi képzés mellett." A CS koordinátora inkább szervezeti–szervezési megoldásokat vet fel: a partneri kapcsolatok előzetes megerősítését, az érintettek kapcsolatának "formalizálását egyértelmű célokkal és hosszútávú tervezéssel", a magánszektor fokozottabb és „megbízható" finanszírozásának biztosítását, egy áthidaló programot az új egyetemi kurzusok és duális képzési programok rendszerbe szervezésére, az iparkamarák bevonását a gyakorlati oktatóképzésbe, és a projekt munkaközösségének tanuló közösséggé válását (Kódtáblázat: 5. dia).

4.2 KÖZÖSSÉGI TANULÁS ÉS TÖBBSZINTŰ HATÁRÁTLÉPÉS

A közösségi tanulás itt két, szektorokon és intézményeken átívelő projekt résztvevői közti tanulási folyamat, amely az egyes projektcélok megvalósítása közbeni munkafolyamatok során játszódik le. Az IVC-t egy érett szektorközi oktatási együttműködés működteti, míg a nemzetközi CS projekt németországi munkacsoportja csak néhány éve alakult. Előbbi a közösségi tanulás majd minden dimenziójának megfelel (Kódtáblázat: 7. dia), a közös érdekek, értékek és normák kivételével – amint az fent kiderült. Utóbbi projekt esetében jóval korlátozottabban valósul meg a közösségi tanulás: bár a felek egy problémaorientált tanulási folyamaton mennek keresztül, aktivitásuk folyamatos fenntartása kihívás, ami a hálózati koordinátor állandó beavatkozását igényli, azaz nem spontán és önként zajló társas interakciók sorozata. Ráadásul a közös célok, értékek és normák megtalálása sem egyszerű, különösen az üzleti partnerekkel nem, míg a folyamat eredményeként lezajló közösségi megújulás feltétele egyelőre nem aktuális.

A kutatás adatait és a fenti megállapításokat összevetve a THM vizsgált szintjeivel (Kódtáblázat: 8-9. dia) megállapítható, hogy az IVC munkacsoportjában az Átalakítás tanulási mechanizmusa zajlik, míg a CS német projektcsapata a Koordináció tanulási folyamatán megy keresztül. Az előbbi esetben tartós kihívás az évek óta működő munkaközösségbe újonnan belépő tagok különféle érdekei, szemléletmódja, nyelvezete és feladatmegközelítése közti „közös nyelv megtalálása", míg az utóbbi állandó elköteleződésbeli, kooperációs és koordinációs problémákkal küzd.

4. ÉRTÉKELÉS

Az IVC kiforrott szektorközi együttműködése és a CS fiatal németországi munkacsoportja által tapasztalt mikro és mezo szintű működési kihívások összecsengenek a legutóbbi német kutatások megállapításaival (Bednarz et al., 2023; Schwede et al., 2025), de tovább is részletezik azokat. A szakértő interjúalanyok a partnerek adottságaira, a munkacsoportok működtetésére és a rendszerszintű kihívásokra hívták fel a figyelmet. Előbbiek közül kiemelendő az eltérő szóhasználat, ami rávilágít a szereplők különféle valóságértelmezésére és racionalitására, ami a közös célértelmezés nehézségének (Schwede et al., 2025) egyik oka, és gátolja az elköteleződés kialakulását. A CS őszintén felfedte egy laza szektorközi munkacsoport működtetésének nehézségeit a felek tartósan aktív, egymást folyamatosan támogató, és érdemi részvétele, mint ideális együttműködés felé vezető úton. Projektszervezeti szinten nem meglepőek a laza szerveződésből és ad hoc finanszírozásból fakadó problémák, vagy a jogszabályi kötöttségekből eredő, szűk szakmai tervezési mozgástér, ám meglepő a végül elkészült tantervek és tananyagok sikeres bevezetését veszélyeztető gyenge emberi erőforrás bázis. Értékes megoldási javaslatnak tűnik a projekttagok által közösen kialakítandó moduláris képzésstruktúra bevezetése és egy országos digitális szakképző központ felállítása. Ugyanakkor a két projekt ambíciózusabb célokat vet fel a Schwede és társai (2025) szerint reálisan elérhető célnál (rendszeres kommunikáció a partnerek között): a CS tanuló közösséggé szeretne válni, az IVC pedig a német szakoktatóképzés reformját sürgeti.

A szakképzés és felsőoktatás közti átjárhatóság gyakorlati megvalósítása aktuális feladat a hazai oktatási ökoszisztémák számára is, hiszen együttműködésük jogszabályi kötelezettség, oktatási–tanulási lehetőség, intézményi márkaépítési eszköz és sokrétű szervezeti kihívás a szakképzési, felsőoktatási, ipari és társadalmi szervezetek számára. E két eset felhívja figyelmüket a közös munka mindennapi kihívásaira, különösen a jelenleg zajló okleveles technikusképzés közös tananyagfejlesztései vonatkozásában. A német problémák összecsengenek számos magyar kutató megállapításával: a gyenge partneri kapcsolatokkal (Benke, 2016), a naprakész szakoktatók és a technikai felszereltség hiányával (Angler & Bihari, 2019), továbbá az eltérő szervezeti kultúrák és munkafolyamatok kihívásaival (Birher & Sebestyén, 2020). Ugyanakkor a két német projektvezető javaslatai elősegíthetik a hasonló hazai problémák megoldását, és a közös tapasztalatok jövőbeni német-magyar vizsgálatokat ösztönözhetnek.

A közösségi tanulás az IVC esetében alulról szervezetten, egy erős szakmai közösség munkája keretében zajlik, ahol az új tudás az Átalakulás folyamatain keresztül beépül a résztvevő szervezetek mindennapi gyakorlatába. Ellenben a CS munkacsoportjának egyelőre lazán kapcsolódó, és egyenetlen teljesítményű tagjai a felülről jövő irányítást igénylik, ahol a Koordináció mechanizmusai bontakoznak ki.

A vágyott tanuló közösséggé válás azonban a Reflektálás szintjén, fokozatosan indulhatna meg. Akkerman és Bruining (2016) szerint természetes, hogy a szociokulturális határok átlépése csak részlegesen és nehezen valósul meg. Inkább a partnerek közös cselekvésének és interakcióik folytonosságának a fenntartása a fontos — a kommunikáció és az együttműködés mindenkori módjának megtalálásával.

A kutatásból nem derül ki, hogy a tanulási folyamatok miként zajlanak le a THM intraperszonális dimenziójában. További vizsgálatra érdemes a közös célmeghatározás, értékrend és minőségi normarendszer kialakításának folyamata, a lezajló tanulási folyamatok pontos beazonosítása, és szociálpszichológiai vonatkozásaik feltárása, valamint a megszerzett közös tudás szervezeti beépülésének módja. Erre alkalmas lehet a THM modellje (Grollmann, 2023), azonban vizsgálati dimenzióinak tartalma további pontosítást igényel.

E feltáró-összehasonlító, kétesetes esettanulmány csak korlátozottan alkalmas analitikus általánosításra. Limitációja elemszáma és földrajzi kötöttsége, hiszen a német InnoVET programban számos más projekt is született, melyek vizsgálata bővítheti a működési kihívások körét. A COVE európai léptékű programja pedig újabb országokat vonhat be a vizsgálatba — összetettebb szociokulturális háttérrel befolyásolva a kutatás eredményeit.

A kutatás újdonsága a háromszereplős német szektorközi együttműködések vizsgálata, valamint a többszintű határátlépés modelljének alkalmazása a szakképzés-felsőoktatás-vállalatok együttműködésére. Eredményei bővítik a német átjárhatósági kezdeményezések sikerét gátló tényezők körét, hozzájárulnak a "határátlépés" koncepciója szerinti kutatásokhoz, és német példákkal gazdagítják a közösségi tanulás hazai irodalmát.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435
- Akkerman, S. & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2), 240-284. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448
- Angler, K. & Bihari, R. (2019). A duális szakképzés kihívásai a szakács szakmában. *Tudásmenedzsment, 20*(2), 159-172.
- Benke, M. (2016). A tanuló közösségek és a szakképzés. *Educatio, 25*(2), 184-197.
- Bednarz, S., Martens, S., & Peitz, N-M. (2023). Advanced vocational training - equivalent alternatives to a higher education qualification: Initial findings from the InnoVET innovation competition. *BWP, 52*(1), 35-38.

- Birher, N., & Sebestyén, J. (2020). Minőségügyi megfontolások a duális képzőhelyekkel kapcsolatban. *Humán Innovációs Szemle, 11*(2), 40-47.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Ertl, H. (2024, november 6). *Innovation und Transfer in der Berufsbildung: Ausgewählte Erkenntnisse der InnoVET-Begleitforschung.* [PowerPoint diák]. https://www.inno-vet.de/innovet/de/konferenz/Pr%C3%A4sentationen/Ertl_Lessons_Learned.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Euler, D. (2023). *Roadmap to high-quality dual vocational education and training.* Bertelsmann Stiftung. http://dx.doi.org/10.11586/2023061
- Grollmann, P. (2023). Comparing Vocational Education - the Neglected Role of Occupations – An introduction. Symposium: (Comparing) vocational education – the neglected role of occupations. In C. Nagele, N. Kersh, & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research, Vol. VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. X–X). https://doi.org/10.5281/zenodo. 8209060
- Kozma, T. (2018). Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio, 27*(2), 237-246. https://www.doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.6
- Mordhorst, L., & Jenert, T. (2022). Curricular integration of academic and vocational education: A theory-based empirical typology of dual study programmes in Germany. *Higher Education, 85*, 1257-1279. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00889-7
- Peitz, N-M., Müller-Wagner, M., & Ertl, H. (2023). *Warum es ein Marketing für die Berufsbildung braucht: Zwei Fallstudien über die Verbesserung der Durchlässigkeit durch innovative Fortbildungen auf der DQR-Stufe 5*. OSF. https://www.doi.org/10.35542/osf.io/jbyn4
- Schwede, J., Heisler, D., & Harteis, C. (2025). Integrating practice-based learning into formal education: Stakeholder perspectives on the challenges of Learning Location Cooperation (LLC) in Germany's dual VET system. *Social Sciences, 14*(3), 117. https://doi.org/10.3390/socsci14030117
- Seeber, S., & Seifried, J. (2019). Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. *Z Erziehungswiss, 22*, 485–508. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00876-2

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Wolter, A. (2019). Abschied vom Bildungsschisma? Neue Ansätze zur Durchlässigkeit und Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. In D. Euler, V. Meyer-Guckel, & E. Severing (Eds.), *Studienintegrierende Ausbildung: Neue Wege für Berufsausbildung und Studium* (pp. 21-42). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Wolter, A., & Kerst, C. (2015). The 'academization' of the German qualification system: Recent developments in the relationships between vocational training and higher education in Germany. *Research in Comparative and International Education, 10*(4), 510-524. https://doi.org/10.1177/1745499915612188

További források és linkek

- CEDEFOP (2022). *The future of vocational education and training in Europe: Volume 2: Delivering IVET: Institutional diversification and/or expansion? CEDEFOP research paper No. 84,* Publications Office of the EU. http://data.europa.eu/doi/10.2801/780431
- CoVE SEED (2024, szeptember 14). SEED: Sustainable Energy EDucation. https://coveseed.eu/
- ETF (2023): Centres of Vocational Excellence (COVES): Processes and practices. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/en/document-attachments/centres-vocational-excellence-processes-and-practices
- InnoVET CLOU (2024, szeptember 14). Startseite. https://www.clou-zukunft.de/
- Interjúterv: Interview Plan-INNOVET CLOU, COVE SEED.docx
- Kódtáblázatok példákkal: INNOVET CLOU és COVE SEED kutatás kódtáblázatai és feldolgozott adatai.pptx

ABSTRACT

THE CHALLENGES OF COMMUNITY LEARNING IN TWO GERMAN INTERSECTORAL EDUCATION PROJECTS

The study looks at the barriers to cooperation between German vocational training and higher education company collaborations, and the quality of community learning based on the multi-level boundary crossing model (Akkerman & Bruining, 2016). As an exploratory-comparative case study, it is based on semi-structured expert interviews and document analysis by a mixed-method, and theory-driven thematic analysis. Findings reveal common barriers like conflicting interests and perspectives, alignment with industry's knowledge needs, and conceptual, regulatory, and capacity constraints. Community learning is captured in institutional and interpersonal dimensions: Innovet clou functions through transformation, while cove seed through coordination mechanisms. The findings expand the German literature, support the transition to a learning community, and provide lessons for Hungarian certified technician training.
Keywords: German vocational education, integrative education models, community learning, multilevel boundary crossing
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2605
Network: Vocational Education and Employability

Sitku Krisztina, dr. egyetemi adjunktus
Dunaújvárosi Egyetem
sitkuk@uniduna.hu

***

A kutatás nem részesült kutatási támogatásban, ám a szerző ezúton mond köszönetet az adatfelvételben segítséget nyújtó német kutatótársainak, Prof. Dr. Philipp C. Grollmann-nak és Dr. Pujun Chennek (TU Dortmund).

III. GYERMEKEK, FIATALOK ÉS CSALÁDI-TÁRSADALMI MINTÁZATOK

Borbély Szilvia – Markovics Kristóf – Biró-Tilki Andrea

ÉRTÉKPREFERENCIÁK VÁLTOZÁSA GENERÁCIÓS, SPORTOLÓI ÉS TÁRSADALMI HÁTTÉR SZERINT

ABSZTRAKT

A tanulmány az értékpreferenciák változását vizsgálja generációs, sportolói és társadalmi háttér szerint, különös tekintettel a sport értékközvetítő és értékformáló szerepére. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a cél- és eszközértékek rangsorolása milyen mintázatokat mutat, illetve ezek a mintázatok hogyan kapcsolódnak a generációs hovatartozáshoz, a sportolói életúthoz és egyes társadalmi háttérváltozókhoz. A keresztmetszeti, kérdőíves vizsgálat a Rokeach-féle értékelméleti keretre épült, az adatfelvételben 933 fő vett részt. Az adatok feldolgozása IBM SPSS Statistics programmal történt, leíró statisztikák, khi-négyzet próbák és klaszterelemzés alkalmazásával.

Az eredmények alapján az interperszonális kapcsolatokhoz és a szubjektív jólléthez kötődő célértékek generációtól függetlenül stabil értékmagot alkotnak, ugyanakkor az értékek hangsúlyai érzékenyen differenciálódnak generációk szerint. Az eszközértékek rangsora alapján minden generációban az interperszonális és morális értékek élveznek elsőbbséget, míg a kognitív jellegű értékek következetesen alacsonyabb értéket kapnak. A klaszterelemzés négy, jól elkülöníthető értékprofilt azonosított, amelyek szignifikáns összefüggést mutattak a sportolói eredményességgel, a nemi megoszlással és a generációs hovatartozással. Az eredmények arra utalnak, hogy a sportolói háttér a családi és társadalmi szocializáció kontextusában kapcsolatba hozható az értékpreferenciák eltérő mintázataival.

Kulcsszavak: értékpreferenciák; cél- és eszközértékek; generációs különbségek; sportolói életút;

Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Az értékek közvetítése és átadása nem elszigetelt nevelési terület, hanem társadalmi beágyazottságú, komplex szocializációs folyamat. A klasszikus szociológiai modellek ezt a folyamatot a társadalmi integráció és normakontroll szempontjából értelmezték. Parsons (1951) strukturális-funkcionalista szemléletében az értékek az egyén társadalmi rendszerbe való beilleszkedésének alapfeltételei, és ennek elsődleges közege a család.

A családi értékrend internalizálása során az egyén szociális szerepeket sajátít el, amelyeket később másodlagos szocializációs terek – például az iskola vagy a sportközeg – megerősíthetnek vagy módosíthatnak. Bronfenbrenner (1979) ökológiai rendszerszemléletű modellje a gyermek fejlődését különböző mikroszintek (család, iskola, kortárscsoport, sport) és azok kapcsolódásai (mezoszint) összjátékában értelmezi. A sport, mint nevelési tér ebben a felfogásban nem csupán egy új szocializációs színtér, hanem a családi értékek gyakorlati megtapasztalásának egyik platformja, ahol az értékek működés közben jelennek meg (pl. tisztelet, kitartás, együttműködés). Bourdieu (1977) habituselmélete a szocializációt történetileg és társadalmilag meghatározott gyakorlatként fogja fel, ahol a családi és társadalmi háttér által formált értékstruktúrák újratermelődnek az egyén viselkedésében. A sport ebben az értelemben nem csupán szabadidős tevékenység, hanem társadalmi gyakorlat, amely hozzájárul a habitus formálásához és az értékek strukturálásához. A magasabb társadalmi státuszú, sportos életvitelű szülők nemcsak anyagi és tudásbeli előnyöket adnak át, hanem olyan habitust is, amelynek köszönhetően gyermekeik – még egyetemi éveikben is – nagyobb eséllyel sportolnak rendszeresen (Kovács, 2015). A Schwartz-féle értékdimenziók (1992) empirikus keretet kínálnak az értékpreferenciák vizsgálatára. Schwartz 10 értéktípust különít el (pl. konformitás, teljesítmény, önirányítás, hagyomány), amelyeket univerzálisnak tekint, és amelyek mentén a különböző szocializációs terek – így a család és a sport – preferenciát közvetítenek. A sportoló fiatalok körében a teljesítmény, fegyelem és kitartás értékei gyakrabban kerülnek előtérbe (Weiss et al., 2008), míg a nem sportolók körében inkább a hedonikus vagy konformista értékek dominálnak. Inglehart (1997) posztmaterialista értékváltás-elmélete arra hívja fel a figyelmet, hogy a társadalmi változások nyomán az értékek hangsúlyai generációk szerint módosulnak, a fiatalabb nemzedékek hajlamosabbak az önmegvalósítást, a nyitottságot és a diverzitást előtérbe helyezni. Ugyanakkor a sport mint nevelési és szocializációs eszköz, képes lehet ezen értéktípusokat integrálni a hagyományos értékstruktúrákba, így értékkiegyenlítő, stabilizáló funkciót is betölthet a társadalmi kohézió szempontjából. Az egyén értékrendje nem csupán öröklött minták lenyomata, hanem folyamatos interakció és szituatív tanulás eredménye – ebben a folyamatban pedig a családi minták és a sportbéli élmények, normák és szabályok közösen alkotnak rendszert.

A sport társadalmi jelentősége nem merül ki a fizikai aktivitásban vagy szabadidős funkciókban, nevelési eszközként sajátos szocializációs térként is működik, ahol explicit és implicit módon is értékek közvetítődnek. A sport értékközvetítő funkcióját több diszciplína – elsősorban sportpedagógia, szociológia és neveléselmélet – is alátámasztja, hangsúlyozva annak morális, személyiségfejlesztő és közösségépítő erejét (Bailey et al., 2010; Whitehead, 2013).

A sport formáló hatása leginkább a tapasztalati tanulás útján valósul meg, a versenyhelyzetek, edzések és csoportos tevékenységek során a fiatalok nemcsak fizikai készségeket, hanem erkölcsi és társas értékeket is elsajátítanak. Hellison (2003) „Személyes és társas felelősségre nevelés" modellje például a testnevelés keretein belül kiemelt szerepet szán a tiszteletnek, felelősségvállalásnak és együttműködésnek. Az edzők pedagógiai attitűdje, tudatossága és nevelési stílusa meghatározza, hogy a fiatalok milyen értékeket tesznek magukévá (Camiré és Trudel, 2010). Azok a sportolók, akik rendszeresen részt vesznek csapat- vagy egyéni sporttevékenységekben, magasabb szinten azonosulnak olyan értékekkel, mint a fegyelem, kitartás, szabálykövetés, valamint az igazságosság (Weiss & Bredemeier, 1983; Gibbons & Ebbeck, 1997). A sport értékmegőrző szerepe különösen a hagyományos normák továbbörökítésében nyilvánul meg. A fair play, a sportszerűség, a csapatszellem és a tisztelet nem tekinthetők kizárólag sportspecifikus értékeknek, mivel a sport olyan sajátos szocializációs térként működik, amelyben ezek az értékek általános erkölcsi és társadalmi normákként internalizálódnak, és a sportolói szerepen túlmutatva a mindennapi élet más területein is irányadóvá válnak (Hideg, 2020). A kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy a Rokeach-féle cél- és eszközértékek rangsorolása milyen értékprofilokba szerveződik, és ezek miként kapcsolódnak a generációs hovatartozáshoz és a sportolói életút jellemzőihez. A vizsgálat az eltérő értékprofilok és a sportolói eredményesség, valamint a generációs hovatartozás és a nemi megoszlás közötti összefüggéseket elemzi.

2. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A vizsgálat keresztmetszeti, kérdőíves adatfelvétel keretében valósult meg 2025. őszén, Kelet- és Északkelet-Magyarország több, társadalmi és gazdasági szempontból heterogén vármegyéjében (Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar). Ez lehetőséget biztosított eltérő regionális kontextusok bevonására. A kutatás mintavételi eljárása célzott mintavételen alapult, amely a vizsgálat céljaihoz illeszkedő társadalmi és sportbeli csoportok bevonását tette lehetővé. A minta oktatási intézmények tanulóiból, sportegyesületek edzőiből és sportolóiból, valamint nem sportoló résztvevőkből állt. A generációk családon belüli jellemzőinek vizsgálata érdekében az egyetemi hallgatók saját családtagjaik bevonásával járultak hozzá az adatfelvételhez. A minta (N=933) nemi megoszlása kiegyensúlyozottnak tekinthető (57,5% férfi, 42,5% nő). A generációs megoszlás alapján a minta döntő részét a Z generáció képviselte (65,9%), míg az X generáció aránya 15,7%, az Y generációé 12,8%, a baby boomer generációé pedig 5,5% volt. Gyermekkorban a megkérdezettek közel fele (49,1%) legalább heti három alkalommal sportolt a testnevelésórán kívül, míg 13,8% egyáltalán nem végzett rendszeres sporttevékenységet. A sportolás szervezettségi szintje szerint a minta 38,3%-a egyesületi keretek között sportolt gyermekkorában, míg 13,1% nem sportolt.

A versenysportban eltöltött idő tekintetében a válaszadók több mint fele nem volt versenysportoló, ugyanakkor közel egyharmaduk legalább 5–10 éven keresztül versenyszerűen sportolt.
Az értékorientáció vizsgálata a Rokeach-féle értékelmélet elméleti keretére épülő kérdőív segítségével történt, amely célértékeket (terminal values) és eszközértékeket (instrumental values) tartalmazott. A válaszadók az egyes értékeket rangsorolták (1-18), ahol az alacsonyabb rangszám nagyobb fontosságot jelzett. A rangsorolt cél- és eszközértékek alapján klaszterelemzés készült az eltérő értékprofilok azonosítása érdekében amely négy, jól elkülöníthető értékprofilt eredményezett. Az adatfeldolgozás IBM SPSS Statistics program segítségével történt, leíró statisztikák és klaszterelemzés alkalmazásával.

3. EREDMÉNYEK

3.1. ÉRTÉKSKÁLÁK BEMUTATÁSA

Az eredmények bemutatásakor fontos hangsúlyozni, hogy a cél- és eszközértékek esetében is az alacsonyabb átlagérték nagyobb fontosságot jelez, így az értelmezés ennek megfelelően történik. Az összesített eredmények alapján a vizsgált célértékek fontossága jól strukturált mintázatot mutat (1. táblázat). A rangsor elején – vagyis a legalacsonyabb átlagértékekkel – döntően az interperszonális kapcsolatokhoz és a szubjektív jólléthez kötődő értékek jelennek meg. Hasonlóan előkelő helyet foglal el az igaz barátság, amely ugyan generációnként eltérő hangsúllyal, de minden csoportban a rangsor elején jelenik meg (M≈5,37–8,91). Az önmagam megbecsülése és az érett szerelem szintén következetesen alacsony átlagértékekkel szerepelnek, ami az identitás, az érzelmi stabilitás és az intim kapcsolatok jelentőségére utal. A rangsor végén – tehát a legmagasabb átlagértékekkel – az élmény-, esztétikai és spirituális tartalmú célértékek helyezkednek el. Az izgalmas élet (M≈11,7–13,5), az élvezet (M≈11,2–13,2), a világ szépsége (M≈12,4–14,4) és az üdvözülés (M≈12,9–13,2) minden generációban alacsonyabb prioritást kapott.
A generációk közötti összevetés alapján a célértékek fontosságában jól azonosítható különbségek mutatkoznak. A boldogság minden generációban a legfontosabb értékek közé tartozik, ugyanakkor az X (M=3,59) és az Y generáció (M=3,87) alacsonyabb átlagértékei erősebb hangsúlyt jeleznek, mint a Z (M=4,55±3,89) és a baby boomer generáció esetében (M=4,51±3,69). Az igaz barátság fontossága az életkor előrehaladtával csökkenőszereppel jelenik meg (Z: M=5,37±4,78; Y: M = 7,16±4,47; X: M=6,67±3,86; baby boomer: M=8,91±4,75), míg az önmagam megbecsülése generációtól függetlenül hasonló jelentőségű (M=6,34–6,93±3,09-4,86). Az érett szerelem esetében mérsékelt eltérések figyelhetők meg, a fiatalabb generációk kissé előrébb rangsorolják ezt az értéket.

A családi biztonság és a belső harmónia fontossága U-alakú mintázatot mutat, a Z (M=6,98±5,12; 7,93±4,55) és a baby boomer generációban (M=5,39±4,90; 7,49±4,87) kevésbé fontos, míg az X generációban a legalacsonyabb (M=4,55±4,10; 5,81±4,31). A szabadság jelentősége a Z generációban a leggyengébb (M=8,20±4,31), majd fokozatosan nő az idősebb generációk felé. A bölcsesség az életkor előrehaladtával egyre fontosabbá válik (Z: M=9,67±3,89; baby boomer: M=7,25±4,02), míg a társadalmi elismerés és a nemzeti biztonság elsősorban az X generációban kapja a legkisebb hangsúlyt. Az élményorientált értékek (izgalmas élet, élvezet) és az esztétikai–transzcendens célértékek a világ szépsége, üdvözülés) minden generációban a rangsor végén jelennek meg, a baby boomer generációban a legnagyobb átlagértékekkel.

1. táblázat: Célértékek átlagai generációs bontásban (N=933)

Célértékek	**Z**		**Y**		**X**		**baby boomer**	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Boldogság	4,55	3,89	3,87	3,60	3,59	3,31	4,51	3,69
Igaz barátság	5,37	4,78	7,16	4,47	6,67	3,86	8,91	4,75
Önmagam megbecsülése	6,34	4,86	6,93	4,27	6,59	4,07	6,84	3,09
Érett szerelem	6,54	4,86	7,53	4,09	7,79	4,49	7,53	4,91
Családi biztonság	6,98	5,12	5,26	5,20	4,55	4,10	5,39	4,90
Belső harmónia	7,93	4,55	6,37	4,27	5,81	4,31	7,49	4,87
Szabadság	8,20	4,31	6,39	3,55	6,29	3,61	5,93	3,94
Bölcsesség	9,67	3,89	9,38	4,12	8,98	3,72	7,25	4,02
Egyenlőség	10,11	3,82	9,50	4,14	10,30	4,39	10,28	4,31
Társadalmi elismerés	10,79	4,71	11,28	4,88	12,50	3,46	10,74	4,04
Nemzeti biztonság	10,87	4,82	11,26	5,36	11,98	4,17	9,64	5,04
Az elvégzett munka öröme	11,13	3,91	11,58	4,08	10,98	4,11	10,43	3,73
Élvezet	11,24	4,67	11,80	8,90	12,71	3,90	13,23	3,72
Kényelmes élet	11,57	4,71	9,93	4,61	10,74	4,66	10,70	4,80
Izgalmas élet	11,86	5,13	11,75	4,64	12,45	4,06	13,49	3,86

Célértékek	**Z**		**Y**		**X**		**baby boomer**	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Világbéke	11,94	5,00	11,75	5,34	10,75	5,42	9,63	5,77
A világ szépsége	12,41	3,83	13,21	4,24	13,17	3,88	14,42	3,39
Üdvözülés	13,01	4,18	12,88	4,81	13,17	5,55	13,23	4,73

Megjegyzés: az aláhúzás statisztikai értelemben a csoportok közti szignifikáns különbséget jelöli

Az eszközértékek összesített rangsora alapján a legfontosabb értékek egyértelműen az interperszonális kapcsolatokhoz és a morális működéshez kötődnek (2. táblázat). Valamennyi generációban alacsony átlagértékekkel jelenik meg a szeretet (M≈2,98–5,48) és az őszinteség (M≈5,16–6,17), ami ezen értékek alapvető, generációkon átívelő jelentőségére utal. Hasonlóan stabil helyet foglal el a jókedvűség (M≈6,22–6,93), amely minden csoportban a rangsor elején jelenik meg. A rangsor középső részében a személyes erőforrásokhoz és önszabályozáshoz kapcsolódó értékek találhatók, mint a bátorság, az önfegyelem, az udvariasság és a felelősségtudat. Ezek fontossága már érzékenyebb az életkori és társadalmi különbségekre. A rangsor végén jellemzően a kognitív és absztrakt jellegű értékek – képzelőerő, intellektus, képesség – valamint az engedelmesség jelennek meg (M≈11–13), amelyek összességében alacsonyabb prioritást kapnak.

A generációk összevetése alapján a szeretet fontossága az X generációban a legerősebb (M=2,98±3,74), míg a Z generációban a legmagasabb átlagérték figyelhető meg (M=5,48±4,5). Az őszinteség esetében a különbségek mérsékeltek (M≈5,16–6,17), ami az érték stabilitását jelzi. A bátorság és az ambíció fontossága az életkor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat, míg a Z generációban a bátorság M = 7,06±4,67, addig az X (M=10,14±4,57) és baby boomer generációban (M=9,86±4,04) hátrébb sorolódik, az ambíció különösen az X (M=11,86±4,65) és baby boomer generációban (M=11,50±4,65) kap alacsonyabb prioritást. A segítőkészség és a felelősségtudat az X generációban a legfontosabb (M=7,45±4,23; M=7,99±4,10), míg a Z generációban ezek az értékek hátrébb jelennek meg (M=9,83±3,95; M=10,30±4,80). A függetlenség esetében fordított tendencia figyelhető meg, a baby boomer generáció rangsorolja ezt az értéket a legelőkelőbb helyen (M=8,40±5,58), míg a fiatalabb generációkban alacsonyabb fontosságot kap. A kognitív jellegű eszközértékek – logika, széles látókörűség, intellektus – esetében az X és Y generációk mutatnak alacsonyabb átlagértékeket, míg a Z és baby boomer generációban ezek az értékek következetesen a rangsor végén jelennek meg. Az engedelmesség minden generációban a legkevésbé fontos eszközértékek közé tartozik (M≈12,01–13,50).

2. táblázat: Eszközértékek átlagai generációs bontásban (N=933)

Eszközértékek	**Z**		**Y**		**X**		**baby boomer**	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Szeretet	5,48	4,50	4,08	4,76	2,98	3,74	4,53	4,59
Őszinteség	6,17	4,17	5,16	4,45	5,18	4,78	5,16	4,46
Jókedvűség	6,62	5,58	6,93	5,12	6,22	4,24	6,48	5,37
Bátorság	7,06	4,67	9,17	4,37	10,14	4,57	9,86	4,04
Udvariasság	8,55	4,44	9,06	4,11	9,33	4,05	8,77	3,91
Ambíció	8,55	5,14	9,40	4,80	11,86	4,60	11,50	4,65
Önfegyelem	9,04	4,63	8,06	5,01	8,59	4,58	8,62	4,25
Logika	9,06	4,45	10,62	5,07	11,48	3,96	10,73	5,04
Széles látókörűség	9,24	5,31	10,16	4,38	11,04	4,49	9,64	4,61
Tisztaság	9,33	4,55	8,60	4,79	8,27	4,35	8,95	4,80
Segítőkészség	9,83	3,95	8,97	4,72	7,45	4,23	9,98	4,59
Felelősségtudat	10,30	4,80	7,75	4,438	7,99	4,10	9,56	5,19
Függetlenség	10,81	4,58	11,20	5,27	9,97	5,19	8,40	5,58
Megbocsátás	11,56	5,73	9,80	5,44	9,05	5,00	9,52	5,80
Engedelmesség	12,01	4,40	12,51	5,36	13,50	4,89	12,48	4,49
Képesség	12,02	4,94	11,39	4,45	11,56	4,61	12,05	4,40
Képzelőerő	12,41	3,84	12,49	4,49	13,28	4,10	12,77	3,86
Intellektus	12,41	5,07	11,20	4,66	11,07	4,65	11,39	4,98

Megjegyzés: az aláhúzás statisztikai értelemben a csoportok közti szignifikáns különbséget jelöli

3.2. ÉRTÉKPROFILOK AZONOSÍTÁSA A CÉL- ÉS ESZKÖZÉRTÉKEK MENTÉN

A cél- és eszközértékek rangsorolt változóira klaszterelemzést végeztünk annak érdekében, hogy feltárjuk az értékorientációk mögött meghúzódó jellegzetes mintázatokat. Az elemzés során k-közép klaszterezési eljárást alkalmaztunk, amely négy, egymástól jól elkülöníthető klasztert eredményezett. A kialakított négy klasztercsoport esetében jól azonosíthatók a cél- és eszközértékek együttjárásának jellegzetes mintázatai. A négy elkülönülő faktor elnevezései: Kapcsolatorientált–proszociális csoport; Szabálykövető–alkalmazkodó csoport; Teljesítmény- és sikerorientált csoport; Biztonság- és stabilitásorientált csoport. A klaszterek egy részében az érzelmi és kapcsolati célértékek (pl. boldogság, igaz barátság, szeretet) alacsony rangértékeihez olyan interperszonális eszközértékek társulnak, mint az őszinteség, a jókedvűség és a segítőkészség, ami egy kapcsolatorientált értékmintázatra utal. Más klaszterekben a teljesítményhez és önmegvalósításhoz kötődő célértékek (pl. önmagam megbecsülése, társadalmi elismerés) együtt jelennek meg a kompetenciaalapú eszközértékekkel, mint a bátorság, a logika vagy a széles látókörűség. Ezzel szemben a biztonság- és stabilitásorientált klaszterekben a kollektív célértékek (pl. világbéke, nemzeti biztonság) összekapcsolódnak az önkontrollt és normakövetést kifejező eszközértékekkel (pl. felelősségtudat, önfegyelem, megbocsátás).

A klaszterek kapcsolata a sportolói eredményességgel, a nemmel és a generációs hovatartozással az alábbi eredményeket mutatja (3. táblázat). A klasztertagság és a sportolói, valamint társadalmi háttérváltozók között szignifikáns összefüggések mutathatók ki. A klaszterek és a sportolói eredményesség kapcsolata szignifikáns (χ^2 = 19,503; p = 0,003), ami arra utal, hogy az eltérő értékpreferencia-mintázatok különböző sportolói pályautakkal társulnak. A kapcsolatorientált–proszociális csoport értékprofilban a sportolók közel fele legfeljebb országos szintig jutott (49,3%), míg a nemzetközi 1–3. helyezést elérők aránya alacsonyabb (15,8%), ami az adjusted residualok alapján alulreprezentáltságot jelez. Ezzel szemben a szabálykövető- alkalmazkodó csoportban –a legfeljebb nemzetközi szintig eljutók aránya magasabb (41,6%), valamint itt jelenik meg a legnagyobb arányban a nemzetközi 1–3. helyezés is (21,2%), amely a kiemelkedő sportolói eredményesség felülreprezentáltságára utal. A teljesítmény és sikerorientált valamint a biztonság és stabilitásorientált csoporokban a sportolók döntő többsége legfeljebb országos szinten versenyzett (66,1%, illetve 67,6%), miközben a nemzetközi 1–3. helyezések aránya alacsony maradt (11,3%, illetve 5,4%), ami szintén alulreprezentáltságot jelez.

A klasztertagság és a nem közötti kapcsolat szintén szignifikáns (χ^2=65,682; p < 0,001). A kapcsolatorientált proszociáliscsoportban a nők felülreprezentáltak (55,8%), míg a teljesítmény és sikerorientált csoportban markáns férfidominancia figyelhető meg (83,6%), amely az adjusted residualok alapján egyértelmű felülreprezentáltságot mutat. A biztonság és stabilitásorientált csoportban szintén magas a férfiak aránya (70,4%), míg a szabálykövető alkalmazkodás csoport kiegyensúlyozottabb nemi megoszlást mutat (59,4% férfi, 40,6% nő). A generációs hovatartozás és a klasztertagság közötti összefüggés erősen szignifikáns (χ^2=111,324; p < 0,001). A teljesítmény és sikerorientált értékprofil szinte kizárólag a Z generációhoz kötődik (96,6%), míg a baby boomer, az X és az Y generáció ebben a klaszterben alulreprezentált. A szabálykövető alkalmazkodás csoport és a biztonság és stabilitásorientált csoportokban szintén a Z generáció dominanciája figyelhető meg (71,8%, illetve 72,2%). A kapcsolat orientált proszociális csoport generációs összetétele heterogénebb, itt a Z generáció mellett az X generáció aránya is jelentős (27,3%), míg a többi generáció alacsonyabb arányban jelenik meg.

3. táblázat: A klasztertagság megoszlása sportolói eredményesség, nem és generáció szerint

	N	kapcsolatorientált proszociális	N	szabálykövető-alkalmazkodó	N	teljesítmény és sikerorientált	N	biztonság és stabilitásorientált	Chi2	p
legfeljebb országos szereplés	72	49,3%	42	37,2%	41	66,1%	25	67,6%	19,503	0,003
legfeljebb nemzetközi szereplés	51	34,9%	47	41,6%	14	22,6%	10	27,0%		
nemzetközi 1-3	23	15,8%	24	21,2%	7	11,3%	2	5,4%		
össz:	146	100,0%	113	100,0%	62	100,0%	37	100,0%		
férfi	152	44,2%	139	59,4%	97	83,6%	81	70,4%	65,682	<0,001
nő	192	55,8%	95	40,6%	19	16,4%	34	29,6%		
össz:	344	100,0%	234	100,0%	116	100,0%	115	100,0%		
baby boomer	23	6,7%	8	3,4%	1	,9%	11	9,6%	111,32	<0,001
x generáció	94	27,3%	23	9,8%	2	1,7%	7	6,1%		
y generáció	50	14,5%	35	15,0%	1	,9%	14	12,2%		
z generáció	177	51,5%	168	71,8%	112	96,6%	83	72,2%		
össz:	344	100,0%	234	100,0%	116	100,0%	115	100,0%		

Megjegyzés: az aláhúzások az adjusted residualok alapján statisztikai értelemben vett alulreprezentáltságot, a kétszeres aláhúzás felülreprezentáltságot jelez.

4. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeink alapján megállapítható, hogy az értékeket nem elszigetelt preferenciákként, hanem strukturált, társadalmilag és élettörténetileg beágyazott rendszerekként értelmezhetőek. A cél- és eszközértékek rangsora megerősíti, hogy az interperszonális kapcsolatokhoz és a szubjektív jólléthez kötődő értékek stabil értékmagként jelennek meg, ami illeszkedik a klasszikus szocializációs modellekhez és a Schwartz-féle univerzális értékdimenziókhoz (Parsons, 1951). A generációs eltérések az értékpreferenciák dinamikus átrendeződésére utalnak, amely Inglehart (1997) posztmaterialista értékváltás-elméletével értelmezhető. A fiatalabb generációk körében erőteljesebben jelennek meg az autonómiához és önmegvalósításhoz kötődő hangsúlyok, míg az idősebb generációk értékrendjében a stabilitáshoz, biztonsághoz és kollektív dimenziókhoz kapcsolódó elemek válnak hangsúlyosabbá. Az eszközértékek generációs mintázatai összhangban értelmezhetők azokkal a sportpedagógiai és szociálpszichológiai megközelítésekkel, amelyek a morális és interperszonális értékek stabilitását hangsúlyozzák az értékrendben (Hellison, 2003). A klaszterelemzés során azonosított négy értékprofil empirikusan igazolja, hogy az értékek koherens orientációkba szerveződnek, amelyek tartalmilag is jól értelmezhetők. Az értékprofilok és a sportolói életút, a nemi megoszlás, valamint a generációs hovatartozás közötti összefüggések összhangban állnak olyan kutatásokkal, amelyek szerint az értékorientációk alakulása több, egymással kölcsönhatásban álló szocializációs tényező eredménye (Inglehart, 1997; Schwartz, 1992). A sporthoz kapcsolódó szocializációs tapasztalatok elsősorban a morális és interperszonális értékek hangsúlyosabb megjelenésével járnak együtt (Hellison, 2003), ami a jelen kutatásban az azonosított értékprofilok mintázataival értelmezhető.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/02671520701809817
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(2), 193–207.
- Gibbons, S. L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 85–98.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Inglehart, R. (1997). Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies. Princeton University Press.
- Hideg,G. (2020). *A fair play múltja, jelene, értéke*. Budapest, Magyarország Fakultás Könyvkiadó, 192 p. ISBN: 9786155848148
- Kovács, K. (2015). *A sportolás, mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen, Magyarország, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), 267 p. ISBN: 9789634738107
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Weiss, M. R., & Bredemeier, B. J. (1983). Development of moral judgment in children and adolescents. *Journal of Sport Psychology*, 5(2), 216–227.
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2008). Assessing impact of physical activity-based youth development programs: A validation study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(3), 382–401.
- Whitehead, M. (Ed.). (2013). *Physical literacy: Throughout the lifecourse.* Routledge.

ABSTRACT

CHANGES IN VALUE PREFERENCES BY GENERATIONAL, ATHLETIC, AND SOCIAL BACKGROUND

This study examines changes in value preferences according to generational, athletic, and social background, with particular emphasis on the value-transmitting and value-shaping role of sport. The aim of the research was to explore the patterns underlying the ranking of terminal and instrumental values and to analyse how these patterns are related to generational affiliation, athletic career paths, and selected social background variables. The cross-sectional questionnaire-based study was grounded in the Rokeach value framework, with a sample of 933 participants. Data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics, applying descriptive statistics, chi-square tests, and cluster analysis.

The results indicate that terminal values related to interpersonal relationships and subjective well-being constitute a stable core across generations, while the relative emphasis of values shows sensitive differentiation according to generational and athletic background. Analysis of instrumental values highlights that sport-related experiences primarily reinforce values associated with moral functioning and interpersonal behaviour. Cluster analysis identified four distinct value profiles (relationship orientation, social adaptation, performance orientation, and security orientation), which showed significant associations with athletic achievement level, gender distribution, and generational affiliation. Overall, the findings suggest that sport, in interaction with family and broader social socialisation contexts, plays an active role in structuring and partly stabilising value systems.

Keywords: value preferences; terminal and instrumental values; generational differences; athletic career path

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2610

Network: Sport Pedagogy

Dr. Borbély Szilvia PhD, főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem
borbely.szilva@nye.hu

Markovics Kristóf, osztatlan tanár szakos hallgató
Nyíregyházi Egyetem
markovicskris@gmail.com

Bíró-Tilki Andrea, testnevelő tanár szakos hallgató
Nyíregyházi Egyetem
drtilkiandrea@gmail.com

Mándoki Réka – Hegedűs Roland

AZ ÓVODAI KÜLÖN FOGLALKOZÁSOK SZÜLŐI MEGÍTÉLÉSE ÉS TÁMOGATÁSA

ABSZTRAKT

James J. Heckman (2011a, 2011b) kutatásai rámutattak, hogy az oktatási befektetések megtérülése a legkorábbi életkorban a legmagasabb, mivel ezek alapozzák meg a későbbi tanulási képességeket. Az óvodák így kulcsszerepet töltenek be a hátránykompenzációban, különösen az alacsony jövedelmű családok gyermekei esetében (Heckman, 2011a; Hegedűs, 2019). Magyarországon a szülők egyre tudatosabban választanak óvodát, a gyermek fejlesztését és a jövőbeni iskolai sikereket szem előtt tartva (Golnhofer & Szabolcs, 2005; Kovács & Czachesz, 2021).

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a szülők hogyan értékelik az óvodai tevékenységeket, és milyen tényezők - különösen az anyagi helyzet és a kulturális tőke - befolyásolják a választásokat. A vizsgálat Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben zajlott, 1036 szülő részvételével, reprezentatív mintán.

Eredményeink szerint a szülők leginkább az idegen nyelvi és mozgásos tevékenységeket részesítik előnyben, de a részvétel erősen függ az anyagi lehetőségektől. A kutatás rámutat, hogy az óvodáknak fontos szerepük van a társadalmi különbségek mérséklésében és a szülőkkel való hatékony kommunikációban.

Kulcsszavak: koragyermekkori nevelés, óvodai tevékenységek, hátránykompenzáció, óvoda, kultúrafogyasztás

Szakosztály: Koragyermekkori nevelés szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az óvodaválasztás a koragyermekkori nevelés egyik legjelentősebb szülői döntése, amely során nemcsak praktikus, hanem értékeken alapuló megfontolások is szerepet kapnak. A választást számos tényező befolyásolja, többek között az intézmény elérhetősége, felszereltsége, pedagógiai programja, valamint a személyes tapasztalatok és a pedagógusokkal kialakított kapcsolat minősége (Fűrész-Mayernik, 2018; Török, 2004).

A nemzetközi kutatások rámutatnak, hogy a szülői döntések hátterében gyakran a társadalmi státuszból, az értékrendből és a nevelési elvekből fakadó különbségek állnak (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996; Bosetti, 2004; Burgess, Greaves, Vignoles & Wilson, 2015). Az óvoda mindinkább szolgáltatásként jelenik meg a szülők szemében, ahol az intézmény minősége és a pedagógus személyisége egyaránt kulcsszerepet tölt be (Melhuish & Gardiner, 2019; OECD, 2015, 2018).

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk, melyek azok az óvodai tevékenységek, amelyek legnépszerűbbek a szülők között, illetve kitérünk arra, hogy melyek azok a befolyásoló tényezők a tevékenységek megválasztásakor, amik mérvadóak ebben a kérdéskörben. Kutatásunkat Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben folytattuk le. A klaszterelemzések segítségével szülői csoportok alakultak ki, melyek elemzésre kerültek, azok eredményei pedig segíthetnek megérteni azt, hogy az egyes társadalmi háttérváltozók milyen mértékben befolyásolják a szülők ezen döntéseit.

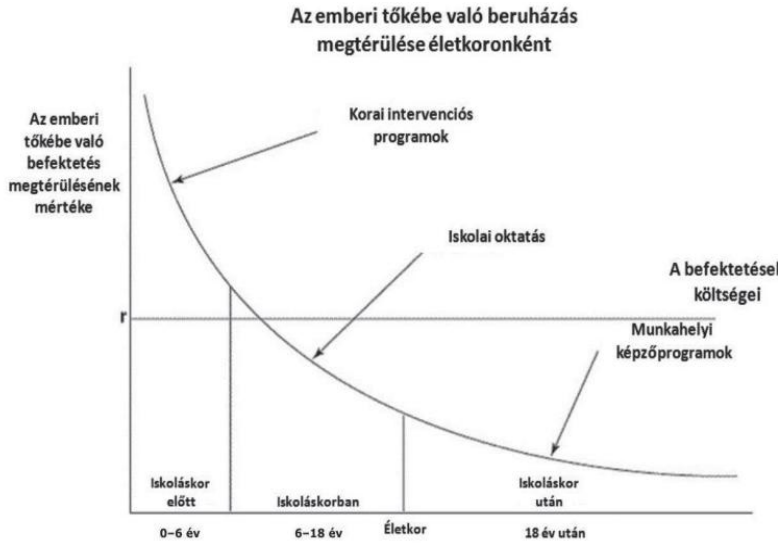
2. AZ ÓVODA HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ SZEREPE

Az óvoda, mint nevelési intézmény meghatározó szerepet tölt be a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében, különösen a hátrányos helyzetű gyermekek esetében. Hazai és nemzetközi kutatások (Coleman, 1966; Heckman, 2011a) igazolják, hogy a koragyermekkori nevelés hosszú távon kedvezően hat a gyermekek kognitív, szociális és érzelmi fejlődésére (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004).

A koragyermekkori nevelés minősége kiemelt jelentőségű, mivel a humán tőkébe történő egyik legnagyobb megtérülésű befektetésként értelmezhető (Heckman & Masterov, 2007; Heckman, 2011b; Hegedűs, 2019). Az óvoda a család után a gyermek másodlagos szocializációs színtere (Andorka, 2006), ahol intézményes keretek között sajátítja el az együttműködés, a normakövetés és az önkifejezés alapjait.

Magyarországon különösen jelentős az óvodák esélykiegyenlítő szerepe, mert a korai nevelés a társadalmi különbségek mérséklésének egyik leghatékonyabb eszköze, amely hozzájárul a későbbi iskolai és munkaerőpiaci sikerességhez (Heckman, 2011a; Hegedűs, 2020).

1. ábra: Az emberi tőkébe való beruházás megtérülése életkoronként



(Forrás: Danis, 2015, pp. 102).

Magyarországon az óvodáskorú gyermekek mintegy 10%-a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, legnagyobb arányban Észak- és Délnyugat-Magyarország térségeiben (KSH, 2021). A minőségi óvodai nevelés kiemelt szerepet játszik a gyermekek kognitív és szociális fejlődésében, különösen az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú családoknál (Sylva et al., 2004). Az óvodák nemcsak a képességfejlesztés, hanem a társas normák elsajátításának fontos színterei is (Nagy, 2013; Rutter, 1981; Zsolnai, 2006).

Az óvodáztatás kulcsszerepet tölt be az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkóztatás megvalósításában. Míg az esélyegyenlőség az oktatáshoz való azonos hozzáférést jelenti, a méltányosság az eltérő kiinduló helyzetek figyelembevételével a hátrányok csökkentésére törekszik (Forray & Varga, 2011; Pankotai & Hegedűs, 2019).

Az óvodák megfelelő működés esetén hozzájárulhatnak a hátrányok mérsékléséhez, ugyanakkor a korlátozott hozzáférésű vagy fizetős programok erősíthetik a különbségeket (Coleman, 1966; Szili-Darók, 2008). A valódi méltányosság megteremtéséhez ezért nemcsak jogi garanciákra, hanem támogató pedagógiai gyakorlatokra és befogadó pedagógusi attitűdre is szükség van (Szűcs, 2018). Szűcs Lászlóné (2018) a hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda tapasztalatai alapján mutatta be, hogy a hátrányos és roma gyermekek sikeres integrációja a családok bevonásával és az empatikus pedagógusi attitűddel valósítható meg (Szűcs, 2018).

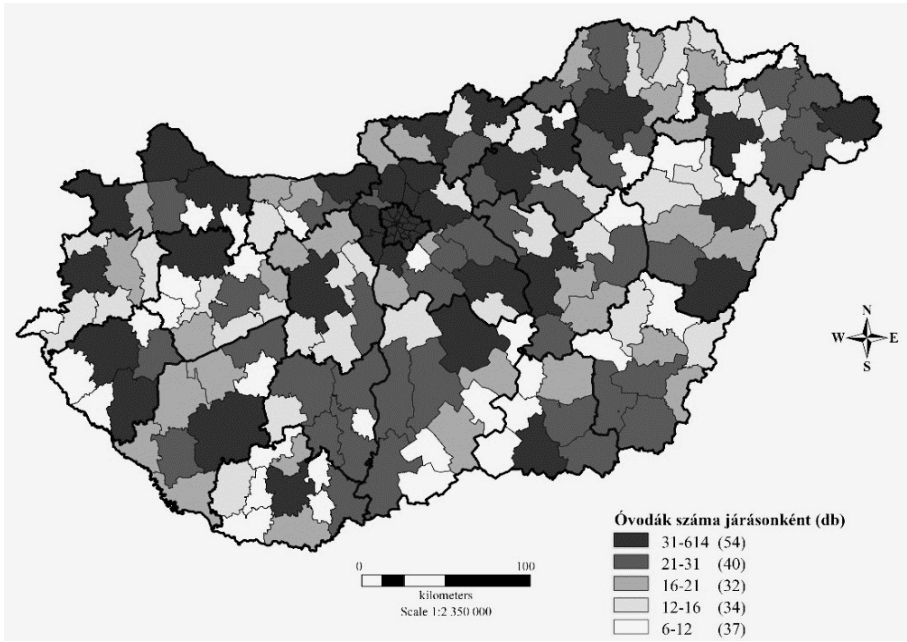
3. AZ ÓVODAVÁLASZTÁST MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

A köznevelési törvény 2011-ben lépett hatályba, és egyik jelentős újítása a hároméves kortól kötelező óvodáztatás 2015-ös bevezetése volt, amelynek célja a társadalmi hátrányok mérséklése. 2012-ben módosították az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját, amely megerősítette a gyermekközpontú szemléletet, a játék elsődlegességét és a gyermeki szükségletekre épülő tevékenységeket (Kotán, 2005; Kovács & Czachesz, 2021; Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné, 2015).

A szülők jellemzően olyan intézményt keresnek, amely a legtöbbet nyújtja gyermekük számára, ugyanakkor kisebb településeken a választási lehetőségek gyakran korlátozottak. Bár a közeli városba járatás alternatíva lehet, ez többletterhekkel járhat (Fűrész-Mayernik, 2018; Kampichler, 2018; Teszenyi & Hevey, 2015). Meghatározó tényező az óvodapedagógus személyisége és a csoport légköre, valamint a csoportlétszám, hiszen kisebb létszám esetén több egyéni figyelem biztosítható (Fűrész-Mayernik, 2018). A korai idegennyelvi környezet szintén egyre fontosabb szempont, különösen, ha az a mindennapi tevékenységekbe integráltan jelenik meg (Fűrész-Mayernik, 2018; Qizi, 2021).

Egy országos vizsgálat rámutatott, hogy az intézményválasztás során a pedagógus személyisége meghatározó tényező, míg a nyílt napok inkább megerősítik, semmint befolyásolják a döntést (Teszenyi & Hevey, 2015; Török, 2001, 2004). A szülő-óvodapedagógus együttműködés és a biztonságos, támogató légkör az eredményes nevelés alapfeltétele. Más kutatások szerint az intézmény közelsége, felszereltsége és a pedagógusok attitűdje szintén kiemelt szempont, a korai nyelvtanulás pedig akár többletköltség mellett is értékként jelenik meg (Seng, 1994; Specht, Larsen, Nielsen, Rohde, Heitmann & Jørgensen, 2022; Tóth, 2015).

1.térkép: Óvodák száma járásonként



Forrás: KSH, 2021, Saját szerkesztés

4. KUTATÁS BEMUTATÁSA

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy mely tényezők befolyásolják a szülők óvodai tevékenységekkel kapcsolatos döntéseit, különös tekintettel a plusz tevékenységekre (pl. idegen nyelv, úszás, sport, zenei vagy művészeti foglalkozások). A vizsgálat az óvodaválasztási motivációk, valamint a szülők társadalmi, gazdasági és kulturális hátterének összefüggéseit elemezte. A kutatás alapját egy több vármegyét (Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg) lefedő, reprezentatív mintavétel képezte, amelyben a városi és vidéki települések óvodáiból származó szülői válaszokat dolgoztuk fel. Az óvodák kiválasztása a vizsgált vármegyékben élő óvodáskorú gyermekek számának figyelembevételével történt. A szülői minta kialakításakor célként 1000 fő elérését tűztük ki, amelyet a három vármegye gyermeklétszámának arányában osztottunk meg. Ennek megfelelően Hajdú-Bihar vármegyéből 314 főt, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéből 310 főt, míg Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyéből 380 fő szülőt terveztünk bevonni a kutatásba. A vármegyékre jutó elemszámot tovább bontottuk településtípus szerint, az ott élő óvodás gyermekek arányának megfelelően, így lett mintánk vármegyére és településtípusra reprezentatív. A mintánk reprezentatív a három vármegyére és településtípusra.

A kutatás nem valószínűségi, intézményeken keresztül megvalósított, önbevallásos kérdőíves adatfelvételen alapult, ami módszertani korlátokat jelent. Nem zárható ki egyes társadalmi csoportok felül- vagy alulreprezentáltsága, így az eredmények országos szinten nem általánosíthatók, ugyanakkor az összefüggések irányai értelmezhető empirikus támpontot nyújtanak hasonló társadalmi-gazdasági közegben.
Az adatgyűjtés során a szülők az óvodai szolgáltatásokról, tevékenységekről és a választást befolyásoló tényezőkről nyilatkoztak. A kutatás célja a szülői preferenciák szerkezetének feltárása, valamint a mögöttük álló társadalmi és kulturális háttértényezők vizsgálata volt.
Vizsgálatunk három fő hipotézist fogalmaztunk meg:

1. Az óvodai plusz tevékenységeket a városban élő szülők nagyobb eséllyel választják, mint a falun élők.
2. Minél jobb anyagi helyzetben van a szülő, annál inkább érdeklődik az óvodai tevékenységek iránt.
3. Minél magasabb a kultúrafogyasztása a szülőknek, annál nagyobb eséllyel választanak valamilyen tevékenységet gyermekük számára.

Objektív anyagi indexet alakítottunk ki tíz változó alapján. A mutató összeállításakor olyan vagyoni és technikai eszközöket vettünk figyelembe, amelyek jól jellemzik a háztartások életszínvonalát. Az egyes tételek bináris formában kerültek rögzítésre, majd összegzéses eljárással egy összesített anyagi mutató készült, amelyet az elemzések során kategorizált formában alkalmaztunk. A mutató formatív jellegű, vagyis az egyes elemek nem egy mögöttes látens konstrukció indikátorai, hanem együtt alkotják az anyagi erőforrások összességét.
Az anyagi jólét mutató belső megbízhatóságát Cronbach-alfa segítségével vizsgáltuk. A kilenc tételből álló skála elfogadható reliabilitást mutatott (Cronbach-$\alpha = 0{,}753$). Az inter-item korrelációk változatos képet mutattak, ami az anyagi jólét többdimenziós jellegére utal. A mutató ezért alkalmas volt a további statisztikai elemzések elvégzésére.
Az anyagi mutatóhoz hasonlóan a kérdőív vonatkozó elemeiből egy kultúrafogyasztási mutatót alakítottunk ki, amely három kategóriát tartalmaz: alacsony, közepes és magas kulturális aktivitás. A kultúrafogyasztási mutató olyan tevékenységek gyakoriságát foglalja magába, mint például a színház-, mozilátogatás, vagy állatkertek felkeresése. A szülők kultúrafogyasztási szokásait mérő mutató belső megbízhatóságát szintén Cronbach-alfával vizsgáltuk. A tíz tételből álló skála megfelelő reliabilitást mutatott (Cronbach-$\alpha = 0{,}814$), ezért alkalmas volt további statisztikai elemzések elvégzésére. Az inter-item korrelációk többsége az elfogadható tartományon belül helyezkedett el, ami a tételek megfelelő együttjárását jelzi.

5. EREDMÉNYEK

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a megkérdezett szülők mely óvodai kiegészítő tevékenységeket tartják legfontosabbnak gyermekük számára, valamint hogy ezek választása miként függ össze a szülők demográfiai, anyagi és kulturális hátterével.
A kérdőívben a szülők az idegen nyelv, óvodai foci, társastánc, néptánc, sakk, hittan és torna közül választhattak. Az elemzés során az adatok áttekinthetősége érdekében két kategóriát vontunk össze: a néptánc és társastánc a tánc, míg az óvodai foci és torna a sport kategóriába került. A következő táblázat a tevékenységek választási arányát mutatja, amely kiindulópontot ad a háttérváltozók szerinti további elemzésekhez.

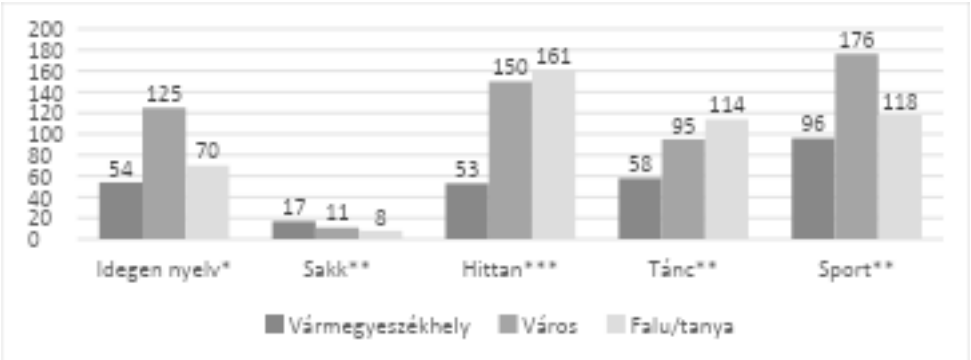
1. táblázat: Óvodai plusz tevékenységek választásának gyakorisága (N=1034)

	Igen		**Nem**	
	fő	%	fő	%
Idegen nyelv	249	24,1%	785	76%
Sakk	36	3,5%	997	96,5%
Hittan	366	35,4%	667	64,6%
Tánc	269	26%	764	74%
Sport	391	37,9%	642	62,1%

Forrás: ÓVISZIN

Összességében egyik óvodai plusz tevékenység sem érte el az 50%-os választási arányt, ami részben a kistelepüléseken tapasztalható korlátozott kínálattal magyarázható. A legnépszerűbb tevékenység a sport (37,9%), amelyre a gyermekek több mint harmada jár. Ezt követi a hittan (35,4%), amely elsősorban az egyházi fenntartású óvodák nagy számának köszönhetően elterjedt, valamint a tánc (26%), amely a hagyományőrzés és a mozgáskultúra fejlesztésének fontos eszköze. Az idegen nyelvi foglalkozások iránt is jelentős az érdeklődés, míg a sakk a legkevésbé választott tevékenység, noha több intézmény kínálatában is szerepel.
A következőkben az óvodai plusz tevékenységek választását társadalmi háttérváltozók mentén vizsgáljuk tovább, elsőként a településtípus és a tevékenységválasztás kapcsolatának elemzésével.

2. ábra: Óvodai tevékenységek választása az egyes településtípusokon (N=1031)



Forrás: ÓVISZIN

Az elemzés szerint a településtípus szignifikánsan befolyásolja az óvodai plusz tevékenységek választását. Az idegen nyelvi foglalkozások a városokban a legnépszerűbbek (125 fő), míg a vármegyeszékhelyeken és falvakban alacsonyabb az arány (p = 0,005), ami a városi környezet nagyobb támogatottságára utal.

A sakk esetében is a városokban magasabb a részvétel (17 fő), mint a falvakban (8 fő) és a vármegyeszékhelyeken (11 fő); a különbség szignifikáns (p = 0,001), ugyanakkor a tevékenység összességében ritka.

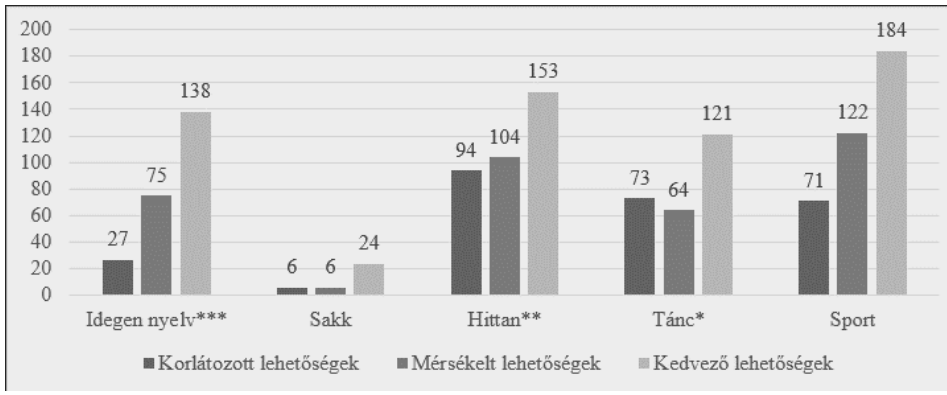
A hittan a falvakban (161 fő) és a városokban (150 fő) kiemelkedően népszerű, míg a vármegyeszékhelyeken jóval alacsonyabb az arány (53 fő) (p = 0,000).

A tánc a városokban (114 fő) és falvakban (96 fő) gyakoribb, mint a vármegyeszékhelyeken (58 fő), a sport pedig mindenütt népszerű, különösen a városokban (176 fő), ezt követik a falvak (118 fő) és a vármegyeszékhelyek (96 fő). Mindkét esetben szignifikáns eltérés mutatható ki (p = 0,012; p = 0,023).

Összességében megállapítható, hogy a városi óvodákban az idegen nyelvi és sporttevékenységek a legnépszerűbbek, a falvakban a hittan kap hangsúlyos szerepet, míg a sakk minden településtípuson alacsony érdeklődést vált ki. A tánc és sport eloszlása kiegyensúlyozottabb, de a városokban ezek iránt is nagyobb az igény.

A vizsgálat során az anyagi helyzet feltérképezésére is kitértünk az objektív anyagi mutató használatával. Elemeztük, hogy a kialakított anyagi mutató – vagyis a családok anyagi helyzete – milyen mértékben befolyásolja az óvodai plusz tevékenységek választását.

3. ábra: Óvodai tevékenységek választásának kapcsolata az anyagi helyzettel (N=1000)



Forrás: ÓVISZIN

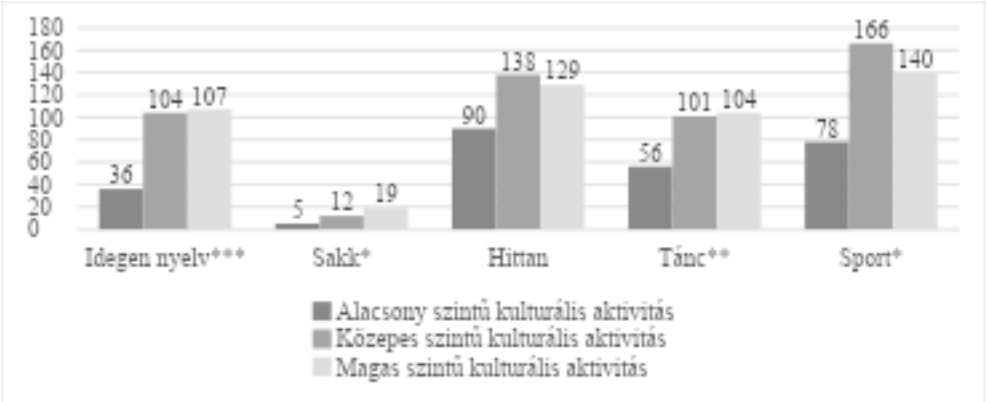
Az elemzés eredményei szerint az anyagi helyzet jelentősen befolyásolja az óvodai plusz tevékenységek választását, bár a hatás mértéke tevékenységtípusonként eltér. Az idegen nyelvi foglalkozások esetében a legmagasabb részvétel a kedvező anyagi helyzetű családok körében figyelhető meg (138 fő), és az összefüggés pozitív és szignifikáns (Exp(B) = 1,193; p = 0,001). Ez azt jelzi, hogy a jobb anyagi helyzet növeli a nyelvi tevékenységek választásának esélyét. A sakk szintén inkább a magasabb státuszú szülők gyermekeire jellemző (Exp(B) = 1,330; p = 0,005).

A hittan esetében ezzel szemben negatív, de szignifikáns kapcsolat mutatkozott (Exp(B) = 0,919), vagyis az alacsonyabb anyagi helyzetű családok gyermekei nagyobb arányban vesznek részt vallási tevékenységekben, ami a vallási értékrenddel magyarázható. A sporttevékenységek minden kategóriában népszerűek, de a jobb anyagi háttér enyhén növeli a részvétel valószínűségét (Exp(B) = 1,065; p = 0,047).

Összességében megállapítható, hogy a jobb anyagi helyzet főként azokat a tevékenységeket támogatja, amelyekhez anyagi ráfordítás szükséges (pl. idegen nyelv, sakk), míg a hittan és a sport olyan programok, amelyek szélesebb társadalmi rétegek számára is elérhetők, így részben áthidalhatják az anyagi különbségeket.

A kultúrafogyasztás szintje szintén befolyásolja, hogy a szülők beíratják-e gyermeküket valamilyen óvodai plusz tevékenységre. A következő diagram azt szemlélteti, hogyan függ össze a szülők kultúrafogyasztási szintje az óvodai kiegészítő tevékenységek választásával.

4.ábra: Óvodai tevékenységek választása és a kultúrafogyasztás mértéke közötti kapcsolat (N=1006)



Forrás ÓVISZIN

Az eredmények szerint a kultúrafogyasztás szintje jelentősen befolyásolja az óvodai plusz tevékenységek választását. Az idegen nyelvi foglalkozások esetében a magasabb kulturális aktivitású szülők jóval nagyobb arányban választják ezt a tevékenységet (104 és 107 fő), mint az alacsony aktivitásúak (36 fő). A kapcsolat pozitív és szignifikáns (Exp(B) = 1,677; p = 0,000), vagyis minél aktívabb kulturálisan a szülő, annál nagyobb eséllyel íratja gyermekét idegen nyelvi foglalkozásra.

A sakk esetében hasonló tendencia figyelhető meg: a kulturálisan aktív szülők gyermekei gyakrabban vesznek részt sakkfoglalkozáson (Exp(B) = 1,850; p = 0,024). A tánc esetében is kimutatható egy mérsékelt, de szignifikáns pozitív kapcsolat (Exp(B) = 1,302; p = 0,010).

A sporttevékenységek választása is összefügg a kultúrafogyasztással (Exp(B) = 1,284), bár a hatás itt mérsékeltebb. A hittan ezzel szemben nem mutat kapcsolatot a kulturális aktivitással, ami inkább vallási és családi értékorientációval magyarázható.

Összességében a kultúrafogyasztás legerősebben az idegen nyelvi és sakk tevékenységek választását befolyásolja, míg a sport és tánc esetében mérsékelt, a hittannál pedig nem kimutatható a hatása.

6. ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatunk során kimatatható lett, hogy az óvodai plusz tevékenységek választását egyszerre határozza meg a kínálat (települési és intézményi feltételek) és a kereslet (szülői erőforrások és értékek). A sport általánosan a legnépszerűbb, a hittan kiemelten a falvakban elterjedt, míg az idegen nyelv és – kisebb bázison – a sakk erősen „erőforrás-érzékeny" tevékenységek. A városi környezet önmagában is növeli a részvétel esélyét, különösen idegen nyelvből és sportból; a jobb anyagi helyzet a költségigényesebb programokat támogatja; a magas kultúrafogyasztás pedig a legmarkánsabban az idegen nyelv (és a sakk) választásával jár együtt. Mindez arra utal, hogy a tevékenységválasztás a családi humán, kulturális és anyagi tőke metszetében dől el.

Az eredmények alátámasztják a három hipotézis irányát: városi környezetben magasabb a részvétel, a jobb anyagi helyzet növeli a költségigényes tevékenységek esélyét, a magas kultúrafogyasztás különösen az idegen nyelv választását erősíti.

A minőségi, hozzáférhető és a mindennapi nevelésbe beágyazott óvodai tevékenységkínálat képes egyszerre szolgálni a gyermekek sokoldalú fejlődését és a méltányosság ügyét. Ennek feltétele a pedagógiai minőség, a családokkal való partnerség és az erőforrás-érzékeny szervezés összehangolása. Az itt bemutatott eredmények ehhez kínálnak empirikus támpontokat.

7. KORLÁTOK

A kutatás eredményeinek értelmezése során figyelembe kell venni, hogy a vizsgálat három kelet-magyarországi vármegyére korlátozódik, ezért az eredmények nem általánosíthatók országos szinten. Az adatfelvétel önbevallásos kérdőíves módszerrel, intézményeken keresztül történt, ami egyrészt a válaszadók szubjektív értékeléseire épül, másrészt nem valószínűségi mintavételt jelent. Ennek következtében bizonyos társadalmi csoportok felül- vagy alulreprezentáltak lehetnek a mintában.

További korlátot jelent, hogy a kutatás nem vizsgálta az óvodák tényleges intézményi kínálatát, vagyis azt, hogy az egyes településeken milyen plusz tevékenységek állnak rendelkezésre. Emellett az anyagi helyzet és a kultúrafogyasztás mérésére alkalmazott kompozit mutatók egyszerűsített indikátorok, amelyek alkalmasak az erőforrások összehasonlítására, ugyanakkor nem fedik le teljes mértékben a családi háttér komplexitását. Ezek a korlátok egyben további kutatási irányokat is kijelölnek, különösen az intézményi kínálat és a szülői döntések együttes vizsgálata irányába.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Hungary. (2003). *2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.*
- Hungary. (2012). *363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.*
- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction. *Journal of Education Policy, 11*(1), 89–112.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy, 19*(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/0268093042000227465
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and trade-offs. *The Economic Journal, 125*(587), 1262–1289. https://doi.org/10.1111/ecoj.12153
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Danis, I. (2015). A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkori intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle, 43*(2), 100–116.
- Forray, R. K., & Varga, A. (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Fűrész-Mayernik, M. (2018). *Angolozik a család – kétnyelvű nevelés a gyakorlatban*. Alto Nyomda Kft.
- Golnhofer, E., & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: Nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). *The productivity argument for investing in young children*. http://ftp.iza.org/dp2725.pdf
- Heckman, J. J. (2011a). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator, 35*(1), 31–35.
- Heckman, J. J. (2011b). The American family in black & white: A post-racial strategy for improving skills to promote equality. *Daedalus, 140*(2), 70–89. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00078
- Hegedűs, R. (2019). Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában. In S. Pálfi (Ed.), *Kora gyermekkori nevelés, család és közösségek* (pp. 59–75). Didakt Kiadó.
- Hegedűs, R. (2020). Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása. In A. Varga, H. Andl, & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2019: Neveléstudomány: Horizontok és*

dialógusok (Vol. 1, pp. 221–232). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság & PTE BTK Neveléstudományi Intézet.

- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy, 9*(2), 9–32. https://doi.org/10.2478/jped-2018-0009
- Kovács, I. J., & Czachesz, E. (2021). Mit szeretnének a szülők? Korai nyelvtanulás az óvodában. *Iskolakultúra, 31*(10), 16–37. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.10.16
- Kotán, A. (2005). Az óvodai nevelés intézményrendszere és finanszírozása [The institutional system and financing of kindergarten education]. *Educatio, 14*(4), 763–776.
- Központi Statisztikai Hivatal [KSH]. (2021). *Gyámhatósági ügyek megye és régió szerint*.
- Melhuish, E., & Gardiner, J. (2019). Structural factors and policy change as related to the quality of early childhood education and care for 3–4 year olds in the UK. *Frontiers in Education*, *4*, Article 35. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00035
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S., & Vargáné Nagy, A. (2015). Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio, 24*(3), 121–128.
- Nagy, Á. (2013). Szocializációs közegek. *Replika, 23*(83), 95–108.
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*.
- OECD. (2018). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*.
- Pankotai, F., & Hegedűs, R. (2019). Óvodás korú, roma/cigány gyermekek integrációja három hátrányos helyzetű óvodában. In A. Vargáné Nagy (Ed.), *Családi nevelés: Hátránykompenzációs kiadvány* (pp. 54–67). Forstag Nonprofit Közhasznú Kft.
- Qizi, E. D. A. (2021). Ways and methods of teaching English in kindergarten. *Наука и образование сегодня, 2*(61), 86–88.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. Penguin Books.
- Seng, S. H. (1994). Quality of kindergarten education in Singapore: Parents' views and expectations. In *Proceedings of the 8th Annual Conference of the Educational Research Association*. Singapore. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376968.pdf
- Specht, I. O., Larsen, S. C., Nielsen, A. K., Rohde, J. F., Heitmann, B. L., & Jørgensen, T. S. (2022). Parental choice of kindergarten type and relations to personal values, socio-demographics, and early child characteristics [Preprint]. *Research Square*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1733639/v1

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. Department for Education and Skills.
- Szili-Darók, I. (2008). *Egyenlőtlenségek a társadalomban*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Szűcs, L. (2018). „Együtt járunk óvodába". A roma gyermekek integrációját segítő nevelési törekvések a hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában. In A. Vargáné Nagy (Ed.), *Családi nevelés 3.* (pp. 97–115). Didakt Kiadó.
- Teszenyi, E., & Hevey, D. (2015). Age group, location or pedagogue: Factors affecting parental choice of kindergartens in Hungary. *Early Child Development and Care, 185*(11–12), 1961–1977. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028391
- Tóth, A. (2015). Szülőket kérdeztünk… Mi alapján választanak óvodát a gyermeküknek? *Új Köznevelés, 71*(8), 25–27. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/szuloket-kerdeztunk
- Török, B. (2001). Óvodaválasztás. *Educatio, 10*(4), 723–730.
- Török, B. (2004). *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Zsolnai, A. (2006). A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, *56*(6), 27–35.

ABSTRACT

PARENTS' ASSESSMENT AND SUPPORT OF SPECIAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN

Research by James J. Heckman (2011a, 2011b) has shown that the return on investment in education is highest at the earliest age, as it lays the foundation for later learning abilities. Kindergartens thus play a key role in compensating for disadvantages, especially for children from low-income families (Heckman, 2011a; Hegedűs, 2019). In Hungary, parents are becoming increasingly conscious in their choice of kindergarten, with a view to their child's development and future success at school (Golnhofer & Szabolcs, 2005; Kovács & Czachesz, 2021). The aim of our research was to explore how parents evaluate kindergarten activities and what factors-especially financial situation and cultural capital-influence their choices. The study was conducted in Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén, and Szabolcs-Szatmár-Bereg counties with a representative sample of 1,036 parents. Our results show that parents prefer foreign language and physical activities, but participation is strongly dependent on financial resources. The research highlights the

important role of preschools in reducing social differences and communicating effectively with parents.
Keywords: early childhood education, kindergarten activities, disadvantage compensation, kindergarten, cultural consumption
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2616
Network: Early Childhood Education

Mándoki Réka, tanársegéd
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
PhD-hallgató
Debreceni Egyetem BTK HTDI Neveléstudományi Doktori Iskola
rmandoki@gmail.com

Hegedűs Roland (PhD. habil.), egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
hegedusroland1989@gmail.com

Simonné Kajtár Gabriella – Simon István Ágoston

A KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ ÚSZÓEDZÉSEN RÉSZTVEVŐ GYERMEKEK FIZIKAI AKTIVITÁSA ÉS TÁPLÁLKOZÁSI SZOKÁSA

ABSZTRAKT

A digitalizáció térnyerése kedvezőtlenül befolyásolja a gyermek- és serdülőkor egészségmagatartását, különösen a fizikai aktivitás csökkenésén keresztül. A hazai és nemzetközi kutatások, köztük a HBSC-vizsgálatok eredményei szerint a tanulók mindössze 21,3%-a teljesíti az egészségmegőrzéshez szükséges mozgásmennyiséget (Ember, 2018; Németh, 2024). A mozgásszegény életmód hozzájárul a mozgásszervi és anyagcsere-betegségek kialakulásához. Az egészségtudatos magatartás alapját a rendszeres fizikai aktivitás és a megfelelő táplálkozási szokások együttes megléte jelenti. A sport, különösen az úszás, komplex prevenciós és rehabilitációs hatásai révén kiemelt szerepet tölt be az egészségfejlesztésben. A kutatás célja a rekreációs- és adaptív úszóedzéseken részt vevő 9–16 éves gyermekek fizikai aktivitásának és táplálkozási szokásainak vizsgálata volt. A kérdőíves felmérés 176 soproni tanuló bevonásával történt. Az eredmények szerint a gyermekek rendelkeznek az egészséges táplálkozás elméleti ismereteivel, ugyanakkor ezek gyakorlati megvalósítása hiányos, különösen a reggelizési szokások terén. A vizsgálat rámutat a pedagógusok kiemelt szerepére az egészségtudatos magatartás megerősítésében.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, rekreációs és adaptív úszás, egészségmagatartás, táplálkozási szokások
Szakosztály: Sportpedagógia szakosztály

1. BEVEZETÉS

A felgyorsult életritmus és a technológiai fejlődés hatására a digitalizáció az élet szerves részévé vált, miközben az online jelenlét egyre inkább elfogadott normává és meghatározó életmódbeli tényezővé alakult (Radványi és mtsai., 2025). A digitális tudástranszfer és a képernyő előtt töltött idő növekedése hatással van a napi rutinra, a társas kapcsolatok minőségére, az iskolai eredményekre, a szabadidő-felhasználásra, valamint a mentális és a fizikai jóllétre (Kiss, 2021; Radványi és mtsai., 2025).

A növekvő képernyőidő elősegíti a mozgásszegény, sedens életmód kialakulását, miközben háttérbe szorítja a rendszeres testmozgást (Soós , 2022), amely nem csupán a pszichomotoros képességeket fejleszti, hanem hozzájárul az önfegyelem, a kitartás és az együttműködés fejlődéséhez is (Gombocz & Gombocz, 2023).

Az egészségmagatartás fejlesztésének két alapvető pillére az egészséges táplálkozás elveinek elsajátítása, valamint a rendszeres fizikai aktivitás iránti belső motiváció kialakítása, amelyek együttesen járulnak hozzá az élethosszig tartó egészségtudatos életvitel megalapozásához.

A HBSC kutatások eredményei alapján a tanulóknak mindössze 21,3%-a végez elegendő mennyiségű és intenzitású testmozgást (Németh, 2024). A mozgáshiány és a digitális környezet negatív hatásai tudatos életmódformálást, korai prevenciót és pozitív attitűd kialakítását teszik szükségessé (Simon, 2015). Az egészségtudatos magatartás hiánya gyakori probléma, mivel sok gyermek nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel az életmód egészségre gyakorolt hatásairól (Ferenczi & Lenténé Puskás , 2021). A rendszeres mozgás az életminőség meghatározó tényezője és minden életszakaszban védőhatással bír (Ember, 2018). A rendszeresen sportoló fiatalok aktívabban tesznek egészségük megőrzéséért és magasabb szintű tudatosság jellemzi őket (Kovács & Nagy, 2017). A gyermekkorban kialakított szokások hosszú távon meghatározzák az egészségi állapotot, amelyet a társadalmi és gazdasági háttér, a család, az iskola és a kortársak egyaránt befolyásolnak (Ryan & Deci, 2000).

A felgyorsult életvitel negatív következménye az egészségmagatartás második pillérének, az egészséges táplálkozási magatartás kedvezőtlen irányú változása.

A helytelen táplálkozási mintákra jellemző a magas szénhidrátbevitel, a gyorséttermi étkezések, valamint a félkész és feldolgozott élelmiszerek előnyben részesítése, továbbá a hozzáadott cukrot tartalmazó termékek, édességek és cukrozott üdítőitalok fokozott fogyasztása. A helyes táplálkozási irányelvek betartása elősegíti a krónikus betegségek megelőzését, a mikrotápanyag-hiányos állapotok és a túlsúly kialakulásának elkerülését, valamint csökkenti az étkezési zavarok kockázatát (Ferenczi & Lenténé Puskás , 2021).

A fiatalok táplálkozási szokásainak alakulását az egyéni preferenciák és az egészségtudatosság szintje mellett jelentős mértékben befolyásolják a szociokulturális tényezők (Abonyi, 2024). A gyermek- és serdülőkorban zajló tudatos egészségmagatartás-formálás ezért kiemelt jelentőségű (Ember, 2018).

Az egészségmagatartáshoz szorosan kapcsolódó fizikai aktivitás egyik kiemelkedő formája az úszás, amely sokoldalú élettani és pszichés hatásmechanizmusa révén a legkedvezőbb mozgásformák közé sorolható. Sportként és terápiás eszközként egyaránt jelentős szerepet tölt be, mivel hatékonyan alkalmazható a prevenció és a rehabilitáció területén is.

A vízi közeg sajátosságai – különösen a felhajtóerő – tehermentesítik az ízületeket, elősegítik a szabadabb mozgás kivitelezését, miközben az izmokra és a csontrendszerre gyakorolt terhelés kiegyensúlyozott marad (Demeter & Peja, 2011).
A rekreációs úszás elsődleges céljai közé tartozik a fizikai teljesítőképesség fokozása, az egészségi állapot fenntartása és fejlesztése, valamint az úszáshoz kapcsolódó pozitív attitűd kialakítása. Ezzel szemben az adaptív úszás főként korrekciós és rehabilitációs funkciót tölt be, amelynek középpontjában az egészségi állapot helyreállítása és a motoros képességek fejlesztése áll. A két terület metszetében jelenik meg a komplex személyiségfejlesztés, a pszichomotoros fejlesztés és az általános egészségfejlesztés, amelyek együttesen szolgálják a harmonikus testi-lelki fejlődést (Simon & Bucsy, 2008).
Sopronban immár három évtizede szervezzük a rekreációs- és adaptív úszásedzéseket, amelyek során az oktatási módszerek folyamatos fejlesztésére és megújítására törekedtünk, illetve komplex módon igyekeztünk pozitív hatást gyakorolni a részt vevő gyermekek egészségmagatartására.
Kutatásunk célja volt felmérni, hogy Sopronban nem versenyzési céllal úszóedzésen részt vevő gyermekek milyen egészségmagatartással rendelkeznek, valamint egy féléves egészségfejlesztési program hatással van-e az egészségmagatartásukra.
Tanulmányunkban a kutatás első lépését mutatjuk be, amikor előmérésként a tanulók fizikai aktivitását és táplálkozási szokásait vizsgáltuk. A kutatás során a következő kérdésekre kerestük a választ:
Az úszóedzéseken részt vevő gyermekek milyen táplálkozási- és étkezési szokásokkal rendelkeznek?
A rendszeres sport milyen szerepet tölt be az életükben?
A gyermekek az úszóedzésen kívül részt vesznek-e más sportági edzésen?
A gyermekek milyen mértékben figyelnek az egészségük fejlesztésére, helyreállítására?

2. ANYAG, MÓDSZER

A kutatási cél alapján felvetett kérdésekre az alábbi hipotézisek bizonyításán keresztül adtuk meg a válaszunkat.
H_1A kutatásban részt vevő gyermekek ismerik az egészséges táplálkozási- és étkezési szokások kritériumait, de csak kisebb részük tartja be azokat.
H_2Az edzésen részt vevő gyermekek közel felénél meghatározó szerepet tölt be a sport, a mozgás.
H_3A gyermekek a heti egy vagy két úszóedzésen kívüli fizikai aktivitása alacsony szintet mutat.
H_4A tanulók többsége tudatos az elváltozásuk, egészségük javításának megvalósításában.

A kutatás mintáját a rekreációs és az adaptív úszóedzéseken részt vevő soproni 9-16 éves gyermekek adták (n=176), mivel ebben a körben vizsgálható leghatékonyabban a nem versenyzési célú sportolás és egy célzott egészségfejlesztési program hatása a testi-lelki fejlődésre, valamint az egészségmagatartás alakulására.
A minta nem szerinti megoszlása 36,9% fiú, 63,1 % lány volt. A gyermekek többsége 1, illetve 2 éve vesz részt az edzéseken. 5 % egy évnél kevesebb, 35 % 1 éve, 39,5 % 1 és 2 év , 20,5 % 3 és 4 év közötti időtartamban vesz részt az úszóedzéseken.
A hipotézisek bizonyítására írásbeli kikérdezést, kérdőíves módszert alkalmaztunk, amelyhez a Health Behaviour of Schoolaged Children (HBSC) kérdőív, a kutatási céloknak megfelelően adaptált kérdéseit használtuk. A kérdőív többek között vizsgálja a fizikai aktivitást, a táplálkozási magatartást, a rizikó tényezők jelenlétét, az önértékelt egészséget, az okoseszközhasználatot (Németh és mtsai., 2019). Jelen tanulmányban a fizikai aktivitás és a táplálkozással kapcsolatos zárt kérdések és attitűd skálák válaszait elemeztük.
Az eredmények statisztikai kiértékelése a StatSoft Statistica 14.2. szoftver alkalmazásával történt. A leíró statisztikai mutatók közül átlagot és relatív gyakoriságot számoltunk, míg az összefüggések és változások igazolására páros t-próbát alkalmaztunk. Fontos megjegyezni, hogy az eredmények reprezentativitása korlátozott, az adatok elsősorban a soproni, szervezett keretek között úszó fiatalokra vonatkoznak, tükrözve a minta sajátos földrajzi és sportági jellemzőit.

3. EREDMÉNYEK

Az egészséges életmód alapja a megfelelő étkezési minta, melyhez fontos a fiatalok tájékozottsága az egészséges és kerülendő ételekről. Kutatásunkban 5 fokozatú Likert-skálával mértük, mennyire tartják fontosnak egyes élelmiszerek fogyasztását és ez mennyire tükröződik tényleges étkezési szokásaikban.
A megkérdezettek kiemelten fontosnak tartották a víz és ásványvíz (4,85±0,366), a gyümölcsök (4,15±1,040), a baromfi- és halfélék, azaz a fehér húsok (4,26±0,872), a 100%-os vagy magas gyümölcstartalmú italok (4,10±1,021), valamint a napi rendszerességű főtt étel fogyasztását (4,32±0,820). Ugyanakkor ezen élelmiszerek tényleges napi fogyasztása esetében több esetben szignifikánsan alacsonyabb értékeket kaptunk. Ez különösen a gyümölcsfogyasztás (3,90±1,071; p=0,000), a nyers zöldségek (3,10±1,071; p=0,023), a fehér húsok (3,75±0,851; p=0,000), valamint a 100%-os gyümölcslevek (3,55±0,999; p=0,000) esetében volt megfigyelhető (1. táblázat).

1.táblázat: Egészséges élelmiszerek ismerete és fogyasztása

Élelmiszer	***Fontosnak tartja***		***Fogyasztja***		***P<0,05***
	Mean	***Std.Dev.***	***Mean***	***Std.Dev.***	
Víz, ásványvíz	4,85	0,366	4,70	0,979	0,896
Gyümölcsök	4,15	1,040	3,90	1,071	0,000
Nyers zöldségek	3,90	1,071	3,10	1,071	0,023
Teljeskiőrlésű, magvakat tartalmazó kenyér	3,35	1,089	3,20	1,281	0,000
Baromfihús, halhús (fehér húsok)	4,26	0,872	3,75	0,851	0,000
100%-os illetve magas gyümölcstartalmú italokat	4,10	1,021	3,55	0,999	0,000
Főtt étel fogyasztását naponta	4,32	0,820	4,40	0,821	0,000

Forrás: saját szerkesztés

A napi rendszerességű élelmiszerfogyasztást elemezve megállapítható, hogy a mintában szereplők 36,7%-a fogyaszt naponta gyümölcsöt, míg a zöldségek esetében ez az arány csupán 22,3%. Ezek a mutatók tendenciájukban illeszkednek a korábbi hazai és nemzetközi felmérések eredményeihez (2. táblázat).

2. táblázat: Napi gyümölcsfogyasztás hazai és nemzetközi kutatásokban

Publikációk	***Napi Gyümölcsfogyasztás***
Németh (2022)	27,8%
Tuza és mtsai. (2020)	62,2 %
Santos és mtsai. (2019)	45,2 %
Rosioară et al. (2025)	19,4 %
Simonné és Simon (2025)	**36,7 %**

Forrás: saját szerkesztés

A helytelen táplálkozás egyik meghatározó tényezője a túlzott szénhidrátbevitel, amelyet az édességek, a cukrozott élelmiszerek, üdítőitalok és a rostszegény élelmiszerek fokozott fogyasztásával érünk el. Kutatásunkban a fiatalok tisztában voltak azzal, hogy mely élelmiszerek tekinthetők egészségtelennek, mivel alacsony fontossági értékkel jellemezték többek között a fehér kenyeret (2,40±1,046), az édességeket (2,45±1,234), a cukrozott élelmiszereket (2,45±1,46) és üdítőitalokat (1,95±1,050), az energiaitalt (1,25±0,716) és a gyorséttermi ételeket (1,85±1,137). A tényleges fogyasztási adatok azonban kedvezőtlenebb képet mutattak.

Az energiaital kivételével (1,20±0,616; p=0,060) minden vizsgált terméknél magasabb fogyasztási gyakoriságot tapasztaltunk, mint amit az egészségtudatosság alapján elvárható lett volna. A fehér kenyér (3,35±1,226; p=0,012), az édességek (3,05±0,999; p=0,000), az édes élelmiszerek (3,15±1,182; p=0,000) és az üdítők (2,45±1,276; p=0,000) fogyasztása különösen gyakori volt (3. táblázat).

3. táblázat: Egészségtelen élelmiszerek ismerete és fogyasztása

Élelmiszer	***Fontosnak tartja***		***Fogyasztja***		***P<0,05***
	Mean	***Std.Dev.***	***Mean***	***Std.Dev.***	
Fehér kenyér	2,40	1,046	3,35	1,226	0,012
Édes péksütemény (pl.: kakaós csiga)	2,45	1,146	3,15	1,182	0,000
Gyorséttermi ételek (hamburger, pizza, kebab, stb.)	1,85	1,137	2,50	1,147	1,000
Szénsavas üdítő (Cola, Fanta, stb.)	1,95	1,050	2,45	1,276	0,000
Energiaital	1,25	0,716	1,20	0,616	0,060
Édesség	2,45	1,234	3,05	0,999	0,000

Forrás: saját szerkesztés

A relatív gyakorisági mutatók alapján a naponta édességet (10,6%) és energiaitalt (8,51%) fogyasztók aránya kedvezőbbnek bizonyult a vártnál. Ezzel szemben a cukrozott üdítőitalokat rendszeresen választó fiatalok részaránya (25,7%) hasonlóságot mutat a hazai és nemzetközi szakirodalomban publikált adatokkal (4. táblázat).

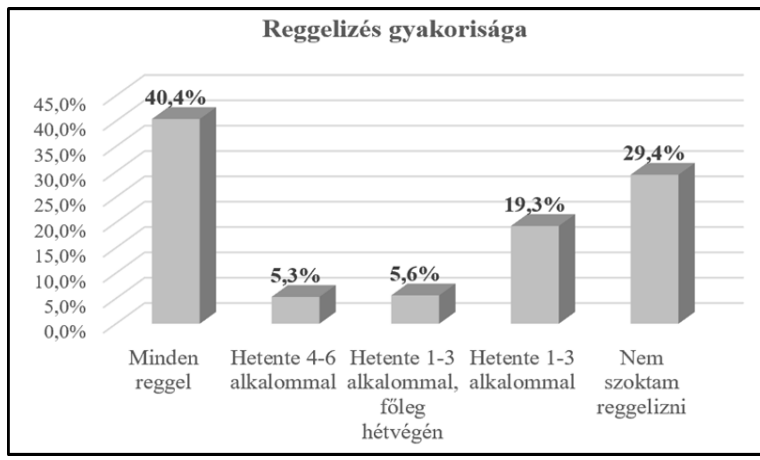
4. táblázat: Szénhidrátfogyasztás hazai és nemzetközi kutatásokban

Publikációk	***Édesség naponta***	***Cukros üdítő naponta***	***Energiaital naponta***
Németh (2024)	23,9 %	21,30%	13,70%
Derzsi és mtsai. 2022)	24, 6%	23,90%	23,90%
Tuza és mtsai. (2020)	57,76%	31,88%	14,64%
Hoteit és mtsai. (2024)	49,7 %	20,3 %	nincs adat
Rosioară és mtsai. (2025)	nincs adat	29 %	nincs adat
Simonné és Simon (2025)	**10,6 %**	**25,7 %**	**8,51%**

Forrás: saját szerkesztés

Az egészséges életmód kulcsfontosságú eleme a rendszeres reggelizés, ennek ellenére a hazai adatok kedvezőtlen képet mutatnak, ugyanis a serdülők kevesebb mint 40%-a étkezik reggelente szisztematikusan, míg közel 50%-uk teljesen elhagyja azt (Antal és mtsai., 2019; Derzsi-Horváth és mtsai., 2022). Kutatásunkban a rendszeresen reggelizők aránya 45,7%, a reggelit egyáltalán nem fogyasztóké pedig 29,4% volt (1. ábra). Eredményeink összhangban állnak a hazai tendenciákkal, ugyanakkor elmaradnak a nemzetközi mutatóktól(Moreno és mtsai., 2014; Hoteit és mtsai., 2024).

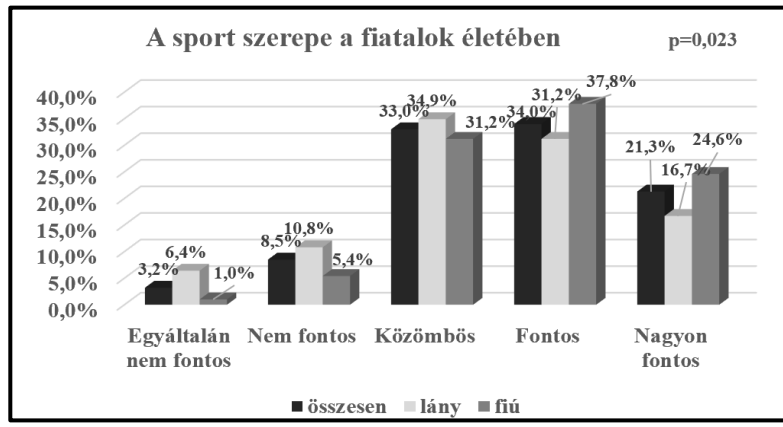
1. ábra: Reggelizés gyakorisága



Forrás: saját szerkesztés

A rendszeres fizikai aktivitás meghatározó szerepet tölt be a fiatalok egészségmagatartásának kialakításában. A sporthoz kötődő belső motiváció és az edzés egészségfejlesztő hatásainak tudatosulása hosszú távon alapozza meg a mozgás iránti igényt. Vizsgálatunkban a résztvevők több mint fele fontosnak (34,0%) vagy nagyon fontosnak (21,3%) ítélte a rendszeres sportolást, míg a fiatalok 11,7%-a kevésbé értékelte annak jelentőségét. A nemek szerinti összevetés alapján a fiúk nagyobb arányban tartották fontosnak (37,8%), illetve nagyon fontosnak (24,6%) a rendszeres testmozgást, mint a lányok (2. ábra)

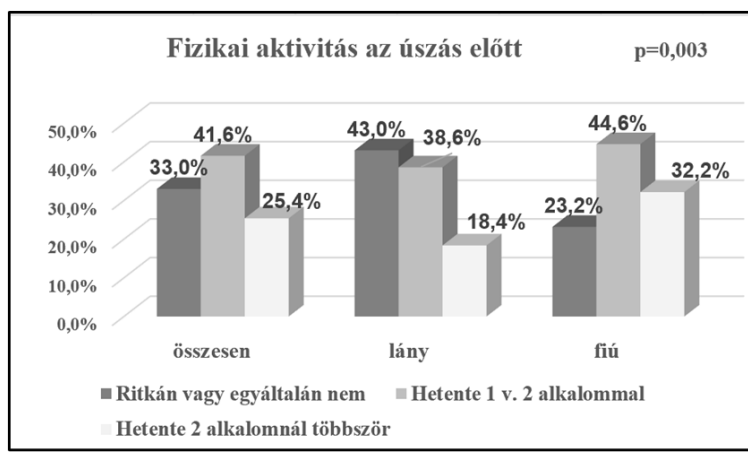
2. ábra: A sport szerepe a fiatalok életében



Forrás: saját szerkesztés

A rendszeres sportolás jelentőségével kapcsolatos szemléletmód akkor tekinthető valóban eredményesnek, ha az a gyakorlatban, a tényleges aktivitásban is megnyilvánul. Az úszásoktatás megkezdése előtt a vizsgálatban résztvevők 25,4%-a végzett hetente két alkalomnál többször testmozgást, ez az érték közelítőleg megegyezett a sportolást „nagyon fontosnak" ítélők arányával. A nemek közötti megoszlás itt is jelentős különbséget mutatott a fiúk körében magasabb volt a heti két alkalomnál többet sportolók aránya (32,2%), mint a lányoknál (18,4%). Ezzel szemben a nem, vagy csak ritkán sportolók a teljes minta 33,0%-át tették ki, ami a fiúk esetében 23,2%-os, a lányoknál pedig számottevően magasabb, 43,0%-os részarányt jelentett (3. ábra).

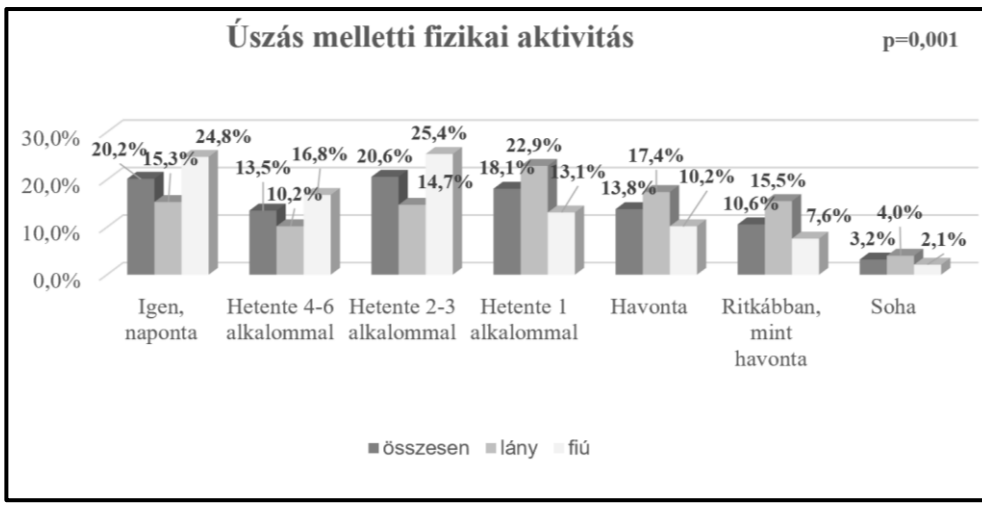
3. ábra: Úszás előtti fizikai aktivitás



Forrás: saját szerkesztés

Az úszóedzések megkezdése után jelentős javulás volt tapasztalható, a heti 2 alkalomnál több
fizikai aktivitást végzők aránya 54,1 %-ra emelkedett. A fiúk esetében ez az érték 67 %, a lányoknál 40,2 % volt. A fizikailag inaktívak aránya is pozitív irányt mutatva 13,8 %-ra csökkent. A fiúk körében az inaktívak aránya 9,7 %, a lányok esetében ez az arány 19,5 %-ot mutatott (4.ábra).

4. ábra: Úszás melletti fizikai aktivitás



Forrás: saját szerkesztés

Eredményeink részben összhangban állnak a szakirodalmi adatokkal. A vizsgált minta úszás megkezdése előtti fizikai aktivitása hasonló volt a korábban publikált eredményekhez, míg az úszás mellett végzett rendszeres testedzés már kedvezőbb képet mutat. A mindennapos testmozgás aránya a hazai kutatásokban 12,5–36,2% között mozog, míg a HBSC-felmérés 21,3%-ot jelzett (Németh, 2024). Ezzel szemben a fizikai inaktivitás aránya általában 8–12,5% körüli, a legalább heti két alkalommal edzőké pedig tág határok, 38,3–77,3% között mozog. Nemzetközi viszonylatban saját vizsgálatunk eredményei biztatóbbak, Romániában a fiatalok 54,8%-a, Brazíliában pedig 83,3%-a nem teljesíti az ajánlott aktivitási szintet. A nemek közötti különbségek nemzetközi téren is jelentősek, Libanonban a fiúk jóval aktívabbak az iskolán kívüli sportban (fiúk: 57,8%; lányok: 22,9%), Brazíliában pedig a lányok kétszer nagyobb eséllyel válnak fizikailag inaktívvá.

Az adaptív és rekreációs úszás alapvető célja az egészségfejlesztés és a tudatos sportolói magatartás kialakítása. Kutatásunk szerint a serdülők 21,3%-a tudatosan választja az egészségtámogató mozgásformákat, 33,0%-uk törekszik azok betartására, míg 9,6%-uk ismerte, de nem alkalmazta azokat. A minta 18,1%-a mutatott elméleti érdeklődést a téma iránt, 18,0%-ukat azonban nem foglalkoztatta a kérdés. Ezen a területen a lányok valamivel tudatosabb attitűdöt mutattak.

4. ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓ

A vizsgálat eredményei átfogó képet nyújtanak a serdülők egészségtudatos magatartásáról, különös tekintettel a táplálkozási szokásokra, a fizikai aktivitásra és a sporthoz kapcsolódó tudatos magatartás megjelenésére. Az adatok alapján megállapítható, hogy a fiatalok jelentős része rendelkezik az egészséges életmódhoz szükséges alapvető ismeretekkel, ugyanakkor több területen kimutatható az attitűdök és a tényleges viselkedés közötti eltérés, amely a hazai és nemzetközi szakirodalomban is visszatérő jelenség.

A táplálkozási és az étkezési szokások elemzése alapján első hipotézisünk bizonyítást nyert, ugyanis a vizsgálatban résztvevők tisztában vannak az egészségesnek tekintett élelmiszerek jelentőségével, azonban a többségnél ez nem minden esetben párosult megfelelő fogyasztási gyakorlattal, különösen a napi rendszerességű gyümölcs- és zöldségfogyasztás tekintetében. Az egészségtelennek ítélt élelmiszerek esetében több alkalommal magasabb tényleges fogyasztás volt megfigyelhető, ami összhangban áll korábbi hazai (Németh, 2024) (Tuza és mtsai., 2020/3; Derzsi-Horváth és mtsai., 2022) és nemzetközi eredményekkel is (Rosioara és mtsai., 2025; Hoteit és mtsai., 2024; Santos és mtsai., 2019) Az első állításunkat erősíti meg a reggelizési szokások eredményei, amelyek megfelelnek a hazai tendenciáknak (Antal és mtsai., 2019; Derzsi-Horváth és mtsai., 2022)(Németh, 2024). Nemzetközi összevetésben ugyanakkor – libanoni és európai minták esetében kedvezőbb arányok figyelhetők meg (Moreno és mtsai., 2014; Hoteit és mtsai., 2024), ami arra utal, hogy a reggelizés továbbra is fejlesztendő terület a hazai serdülők egészségmagatartásában, még az úszásra járó gyermekek körében is.

A fizikai aktivitás elemzése során a sport pozitív megítélése a résztvevők jelentős részére jellemző volt, amely révén H_2 hipotézisünk bizonyítást nyert.

Az úszóedzések megkezdése előtt az edzéseken kívüli aktivitási szint alacsonyabb értékeket mutatott összhangban a hazai adatokkal (Antal és mtsai., 2019; Derzsi-Horváth és mtsai., 2022)(Németh, 2024), ellenben az úszóedzések bevezetését követően a rendszeres fizikai aktivitás aránya növekedett, miközben a fizikai inaktivitás csökkent, ami alátámasztja a szervezett, strukturált mozgásprogramok kedvező hatását.

Nemzetközi összehasonlításban a vizsgált minta aktivitási mutatói kedvezőbb képet mutattak több korábbi vizsgálathoz képest (Rosioara és mtsai., 2025; Santos és mtsai., 2019).

Az úszásoktatásban részt vevő gyermekek úszáson kívüli fizikai aktivitására vonatkozó feltételezés (H_3) nem nyert megerősítést, ugyanakkor a vizsgálat eredményei összességében kedvező aktivitási szintet jeleznek.

Az utolsó (H_4) hipotézisünk bizonyítottságát támasztja alá, hogy az adaptív és rekreációs úszással összefüggésben az eredmények alapján a résztvevők fele már tudatosan képes egészségét támogató mozgásformákat választani és alkalmazni, míg mások esetében az ismeretek hiánya vagy azok következetlen gyakorlati megvalósítása volt jellemző. Ez megerősíti azt a megállapítást, hogy az egészségtudatos sportolói magatartás nem kizárólag ismereti kérdés, hanem motivációs és viselkedéses tényezők komplex kölcsönhatásának eredménye.

Összességében a vizsgálat eredményei több ponton alátámasztják az előzetesen megfogalmazott feltételezéseket, és összhangban állnak a bemutatott hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel. A fiatalok egészséges életmódhoz való viszonya alapvetően kedvező, ugyanakkor a tudás, az attitűdök és a tényleges viselkedés közötti összhang további erősítése kiemelt feladat, különösen a táplálkozási szokások és a rendszeres fizikai aktivitás hosszú távú fenntartása terén.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Abonyi, B. (2024). Egészségfejlesztési program hatása a középiskolás fiatalok egészségmagatartására, testtudatfejlődésére. *Doktori értekezés*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Antal , E., Pilling, R., Kőris , T., & Bíró, L. (2019). A 11-18 éves fiatalok országos, reprezentatív táplálkozási és fizikai aktivitási vizsgálata. *Magyar Tudomány*, 720-738. https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.5.1
- Demeter, J., & Peja, M. (2011). Úszásterápia gyermekkorban. *A Miskolci Egyetem Közleménye, A sorozat, Bányászat, 81*.
- Derzsi-Horváth, M., Masa, A., Bánfai-Csonka , H., Bánfai, B., Szabó, A., & Deutsch, K. (2022). Különböző iskolatípusban tanuló középiskolás diákok önminősített egészségi állapota az egészségvédő és kockázati magatartásformák tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 36-55. https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.5.11
- Ember, Z. (2018). Serdülőkorúak egészségmagatartása a negatív életesemények, a társas támogatottság, valamint a protektív és kockázati magatartások vonatkozásában. *Acta Medicinae et Sociologica Vol. 9. No. 26.*, 21-44.
- Ferenczi, M., & Lenténé Puskás , A. (2021). Egészségtudatosság sajátos vonásai a 11-17 éves magyar fiatalok vonatkozásában az ezredfordulót követően a HBSC kutatás alapján - szakirodalmi áttekintés. *Táplálkozásmarketing*. https://doi.org/10.20494/TM/8/1/3
- Gombocz, J., & Gombocz, O. (2023). A család mint támasz az egészséges életre való felkészülésben a sportra nevelés példáján. *Máltai Tanulmányok*, 54-68. https://doi.org/10.56699/MT.2023.4.4
- Hoteit, M., Hallit, S., Al Ravas, H., Amasha, J., Kobeissi, F., Fayyad, R., Sacre, Y., & Tzenios, N. (2024). Adolescent Health in Lebanon: Exploring Alcohol Use, Dietary Patterns, Mental Health, Phiysical Activity, and Smoking Using the Global School-Based Student Health Survey Approach. *Nutrients*. https://doi.org/10.3390/nu16213590
- Kiss, H. (2021). A problémás internet-, okostelefon- és közösséginmédia- használat jellegzetességei, protektív és rizikótényezői fiatalok körében PhD-értekezés tézisei. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25515.36649
- Kovács, K., & Nagy, B. (2017). Egészségtudatos magatartás alakulása a sport függvényében. *Educatio*, 649-656.
- Moreno, L., Gottrand, F., Huybrechts, I., Ruiz, J., Gonzáles-Gross, M., & DeHenauw , S. (2014). Nutrition and Lifestyle in European Adolescents: The Helena (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence) Study. *Advances in Nutrition*, 615-623. https://doi.org/10.3945/an.113.005678

- Németh , Á., Horváth, Z., & Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban - Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*, 473-494. https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3
- Németh, Á. (2024). *Iskoláskorú gyermekekegészségmagatartása 2022: A WHO-val együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás nemzeti jelentése - legújabb adatok és terndek az elmúlt húsz évben. Rendszertan: addiktológiai elméletek és kutatások.* Budapest: ELTE PPK - L'Harmattan Kiadó. https://doi.org/10.56037/978-963-646-075-4
- Radványi, I., Tibold , A., & Fehér , G. (2025). A digitális viselkedés és az életmódbeli egyensúly klinikai metszéspontjai: a problémás internethasználat komplexhatása az egészségre. *Orvosi Hetilap*, 922-929. https://doi.org/10.1556/650.2025.33328
- Rosioara, A.-I., Nasui, B., Ciuciuc, N., Sirbu, D., Curseu, D., Vesa, S., Popescu, C., Bleza, A., & Popa, M. (2025). Beyond BMI: Exploring Adolescent Lifestyle and Health Behaviours in Transylvania, Romania. *Nutrients*. https://doi.org/10.3390/nu17020268
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intinsic motivation, social development, and well being. *Amirican psychologist*, 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Santos, L., Santos Ribero, D., de Carvalho Barreto, I., Oliveira, V., R. Silva, D., & Smith-Menezes, A. (2019). Association between insufficient level of physical activity and multiple health risk behaviors in adolescents. *Motriz Revista de Educacao Física*. https://doi.org/10.1590/s1980-6574201900030003
- Simon, I. (2015). *A gyógytestnevelés elmélete és módszertana* (Szom. kiad.). Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem SEK.
- Simon, I., & Bucsy, G. (2008). Az úszás cél- és feladatrendszerének változása napkaink társadalmielvárásainak tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 36-44.
- Simonné Kajtár , G. (2025). Fiatalok egészsé-magatartásamagyarországi és nemzetköziviszonylatban, fókuszban a fizikai aktivitás és a táplálkozás. *ACTA Unuversitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Sport*, 65-87. https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterházySport.2025.56.67
- Soós , I. (2022). *Az egészségközpontú fizikai aktivitás és az ülő életvitel.* MTSE. https://doi.org/10.21862/soos.sedens..0722
- Tuza, A., Szőllősi, G., Szőnyi, K., & Barth, A. (2020/3). Az egészségműveltség és a táplálkozási szokások közötti összefüggés vizsgálata serdülők körében. *OxIPO - interdiszciplináris tidományos folyóirat*, 19-29. https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.3.19

ABSTRACT

THE PHYSICAL ACTIVITY AND DIETARY HABITS OF CHILDREN PARTICIPATIN IN DIFFERENT SWIMMING PRGRAMS

The expansion of digitalization has adversely affected health-related behavior in childhood and adolescence, particularly through reduced levels of physical activity. National and international studies, including the HBSC surveys, indicate that only 21.3% of students meet the recommended level of physical activity for health maintenance (Ember, 2018; Németh, 2024). A sedentary lifestyle increases the risk of musculoskeletal and metabolic disorders, such as overweight and obesity. Health-conscious behavior is fundamentally based on the combined presence of regular physical activity and appropriate dietary habits, which have a long-term influence on quality of life (Kovács & Nagy, 2017). Sport - especially swimming - plays a key role in health promotion due to its complex preventive and rehabilitative effects (Demeter & Peja, 2011).

The aim of this study was to assess the physical activity and dietary habits of 9–16-year-old children participating in recreational and adaptive swimming programs. Data were collected via a questionnaire survey involving 176 students from Sopron. The results show that while children possess theoretical knowledge of healthy nutrition, its practical application remains insufficient, particularly regarding breakfast consumption. The findings underscore the important role of teachers in promoting health-conscious behavior (Ferenczi & Lenténé, 2021).

Keywords: physical activity, recreational and adaptive swimming, health-related behavior, dietary habits

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2611

Network: Sport pedagogy

Simonné Kajtár Gabriella, tanársegéd
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
kajtar.gabriella@uni-sopron.hu

Dr. habil. Simon István Ágoston, egyetemi docens
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Természettudományi Kar, Eger
simon.istvan@uni-sopron.hu

Szilágyi Edit

A DIÁKOK JÖVŐORIENTÁCIÓJA A KOLPING KÖZÉPISKOLÁKBAN

ABSZTRAKT

A tudatos élettervek és tanulmányi karriercélok kialakítása a középiskolában is komoly pedagógiai kihívás, különösen a veszélyeztetett társadalmi rétegekből származó fiatalok körében, akik számára a közoktatással szemben a munka világa több lehetőséget ígér (Tas et al. 2013). Az egyházi iskolák célként tűzik ki a diákok jövőorientált gondolkodásának fejlesztését (Pusztai 2011, Rosta - Pusztai 2022), s közülük a Kolping intézmények különösen fontos szerepet vállalnak a hátrányos helyzetű, valamint a tanulási nehézségekkel, és a beilleszkedési zavarokkal küzdő fiatalok hátránykompenzációjában (Szilágyiné 2007, Bánhidy 2022, Szilágyi 2023). Kutatásunk célja annak feltárása, hogy szektorközi összehasonlításban hogyan alakul a Kolping intézményekben tanuló fiatalok jövőorientációja, melyet hat dimenzióban vizsgáltunk (1) tudatos élettervezés 2) életcél megfogalmazása 3) az élet értelmének megragadása 4) családtervezés 5) továbbtanulás 6) társadalmi szerepvállalás). Kutatásunkból kiderül, hogy még az egyházi fenntartásban működő iskolák diákjaihoz képest is sajátos képet mutatnak a Kolping tanulók jövőaspirációi. A továbbtanulást tekintve tudatos és stabil elhatározásaik vannak, azonban, más felekezeti intézmények tanulóival szemben a felsőoktatás helyett inkább a szakképzésben képzelik el a jövőjüket. A családtervezési szándékaik esetében nem rendelkeznek erős aspirációkkal, és a társadalmi szerepvállalással kapcsolatban sem fogalmaznak meg olyan határozott elképzeléseket, mint más felekezeti iskolák diákjai. Ennek magyarázatát a Kolping diákokra jellemző hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetében, valamint a sérült és hiányos családstruktúrában kereshetjük.

Kulcsszavak: hátrányos helyzetű tanulók, egyházi iskola, Kolping pedagógia, esélyteremtés, hátránykompenzáció
Szakosztály: Oktatásszociológia

1. BEVEZETÉS

Számos kutatás mutat rá arra, hogy a hátrányos helyzetű és különleges bánásmódot igénylő tanulók esélyteremtésének kulcsa a fiatalok komplex személyiségfejlesztése (Kyriacou 2015, Charlton - David 2002). A piacképes tudás és végzettség megszerzése azonban nehézségekbe ütközhet hátrányos fiatalok esetében, ahol a mindennapi megélhetés kulcsa a mihamarabbi munkavállalás, amely ára sok esetben az iskola idő előtti befejezése.

Az iskola szerepét és felelősségét a lemorzsolódás alakulásában már több kutatás is górcső alá vette, Fehérvári például feltárta, hogy nem kizárólag a tanuló, hanem az iskola döntése is lehet az iskola elhagyása. Az is kiderült, hogy vannak olyan intézmények, amelyek képesek megtartani a diákokat, s vannak olyanok is, amelyek igyekeznek kiszorítani a problémás gyerekeket és fiatalokat (Fehérvári 2015, Fónai 2020). A hátrányos helyzetű tanulók körében jóval magasabb az iskolaelhagyás veszélye a kedvezőbb társadalmi és szociális státusú diákokkal szemben, amelyet okozhat a támogató családi háttér és környezet hiánya, a tanulmányi kudarc, vagy az egyéni képességek és a motiváció terén tapasztalható deficit (Pusztai 2014, Bacskai 2015). A nevelési célok és feladatok megfogalmazásakor a középiskolák számára alapul szolgál a mindenkori szabályozás (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, a Nemzeti Alaptanterv és Kerettantervei, a Szakképzési törvény, a Keretprogramok és a Programtantervek, a Szakképzési Centrumok Szabályzatai, és a Szakmajegyzék). Az intézményi sajátosságokat és a helyi igényeket a Pedagógiai Programok tartalmazzák, amelyekből világosabban kirajzolódik az intézményben folyó pedagógiai munka. Ezek a törvénykezések a kimeneti célokat figyelembe véve tekinthetők irányadónak, a mindennapi működés és a tényleges feladatellátás esetében azonban az eredményesség kulcsát az intézményvezetés és a pedagógusok által felvállalt misszió jelentheti.

A fiatalok számára legkritikusabb időszak a tankötelezettség elérése, és ekkorra esik a munkavállalás lehetőségeinek kiszélesedése (teljes értékű munkaviszony is létesíthető), s a lemorzsolódás előfordulása is ekkor gyakoribb. Hazai és nemzetközi kutatások is alátámasztják, hogy a felekezeti oktatás hatékony választ kínál a társadalmi igényekre, sikeresen felvállalva a rászoruló diákok hátránykompenzációját és az esélyteremtést (Pusztai 2004, Pusztai 2014), és az egyházi intézmények eredményesebbnek bizonyulnak az iskolaelhagyás leküzdésében (Pusztai 2007, Li et al 2017). A felekezeti oktatás egyik sajátos szegmensét a Kolping középiskolák alkotják, amelyek a 19. századi kölni pap, Adolf Kolping filozófiája mentén működik. A Kolping-i tanítás a közösségi erőforrásokban látja a fiatalok esélyteremtését, valamint célul tűzi ki a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását és az iskola utáni életre való felkészítését az – ehhez nélkülözhetetlen – alapvető értékek átadásával (Szilágyi - Pusztai 2025).

Vizsgálódásunk során elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy miként tér el a Kolping középiskolák feladatvállalása más szektorokkal szemben. Kérdésként fogalmazódott meg az is, hogy mennyire tudatosak jövőbeni terveiket illetően a Kolping diákok, hogyan képzelik el a továbbtanulásukat, a családtervezést, valamint majdani közösségi szerepvállalásukat.

A következőkben vegyes módszertan alkalmazásával végzett kutatásunk eredményeit mutatjuk be, amelyben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a Kolping középiskolák nevelési céljai között szereplő jövőorientációs fejlesztés hogyan tükröződik a tanulói vélemények tükrében.

2. ELMÉLETI KERETEK ÉS KORÁBBI KUTATÁSOK

A korai iskolaelhagyók aránya az elmúlt évek átlagához képest tavaly csökkenést mutatott, amely szerint a magyar 18-24 év közötti fiatalok 11,6%-a csak alapfokú végzettséggel rendelkezik[11], amely miatt a munkaerőpiaci esélyeik is csekélyek. A lemorzsolódásban leginkább érintettek a középiskolások, különösen a hátrányos helyzetű tanulók, akik közül a tankötelezettség megszűnésével többen választják iskola helyett a jövedelemszerzést, még ha jóval alacsonyabb bérre is számíthatnak, mint amit néhány év múlva, egy megszerzett szakmával vagy érettségi bizonyítvánnyal a kezükben kapnának. A lemorzsolódással veszélyeztetett középiskolás diákok többsége a szakképző iskolák tanulói, országos kitekintésben főként Észak-Magyarországon és az Észak-alföldi hátrányos helyzetű térségekben élők (Vályogos 2023). A társadalmi státusból adódó nehézségeket az iskola képes kompenzálni, egyebek mellett az iskolaközösség normabiztonságot nyújtó hatásának, illetve spillover hatásának köszönhetően (Pusztai 2020). A Kolping iskolák az utolsó utáni esély intézményeként aposztrofálják magukat, ezt bizonyítja, hogy a Kolping középiskolákban a lemorzsolódás aránya az országos átlag fele (Szilágyi 2023).

A Nemzeti Alaptörvény értelmében az iskolai nevelés célja a tanuló teljes személyiségfejlesztése. A kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanítás közösségi és szociális feladat (Pusztai et al. 2024; Bacskai 2020; Giesecke 2001), éppen ezért gondolják sokan, hogy az iskolaelhagyás ellen a legtöbbet maga az oktatás, maga az intézmény tehet (Váradi et al. 2019; Juhász - Mihályi 2015).

[11] https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0028.html

A szakirodalom szerint az intézményi pedagógia megvalósulása az iskolavezetés és a pedagógusok munkájának függvénye, ahogyan a nevelés előtérbe helyezése is a tanárok egyéni döntéshozatalán múlik (Pusztai, Bacskai -Morvai 2021, Major, Bacskai - Engler, 2022, Rosta - Pusztai 2022). Vannak olyan iskolák, ahol az oktatás mellett (sőt, erre fókuszálva, ezt prioritásként értelmezve) nevelési feladatokat is felvállalnak a tanárok, mert csak így valósítható meg a személyiségfejlődés, csak így tartható az iskolában a tankötelezettség leteltével is a tanuló, valamint ez által érheti el a diák a talentumainak megfelelő eredményeket. Az iskola emellett az alapvető értékátadás színhelye (Pusztai 2004, Pusztai 2020, Major, Bacskai - Engler, 2022), és csökkentheti a társadalmi egyenlőtlenségeket (Harris et al. 2013). Az kérdésként merül fel, hogy kinek mi és hogyan lehet a legmegfelelőbb (Andersen - Andersen 2017), az azonban látható, hogy az iskolák a célcsoportjuknak megfelelő intézményi feladatokat igyekeznek ellátni.

A Kolping középiskolák pedagógusaira jellemző az erős szakmai közösség, melynek létrejöttét a fenntartó közösségfejlesztő programokkal, továbbképzésekkel támogatja. Egyik lényeges eleme ennek a kötelezően elvégzendő Kolping Pedagógia Alapprogram képzés, amely az országban működő iskolák tanárait fogja össze, hogy tapasztalatcserével, közös élményekkel gyarapodjanak, s ez által megelőzhető legyen a kiégés. A Kolping iskolák emellett a szülők bevonásával igyekeznek a pedagógia munkát erősíteni, ami nevelésfelfogásuk szerint elengedhetetlen a tanulók iskolai pályafutása során (Szilágyi 2023). A családok és az iskola együttműködése az iskolai társadalmi tőke egyik forrása, s a közösségi erőforrások tanulók javára való kiaknázását segíti elő (Pusztai et al. 2024). Továbbá a megerősített intergenerációs kapcsolathálózatok cél- érték- és normaközvetítő funkciója hatékony eszköz a jövőorientáció fejlesztésén keresztül hozzájárul a lemorzsolódás csökkentéséhez és a tanulmányi eredményesség javításához.

Hazai és nemzetközi kutatások is alátámasztják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jövőtervei merőben különböznek a kedvezőbb helyzetű családokból származó fiatalokétól. Az aspirációikat befolyásolja a szülők iskolázottsága, foglalkozása és foglalkoztatottsága, kulturális tőkéje, valamint a tanuló társas környezete, a kortársak, barátok és osztálytársak véleménye (Van Reusen et al. 2020; Pusztai 2020; Hill et al. 1995), és nem elhanyagolható módon a pedagógusok (Pusztai 2015; Fehérvári et al. 2020; Radó 2018; Heinz 2009).

A jövőorientáció fogalmát Husman és Shell (2008) a tanulók jövőjükkel kapcsolatos észleléseiből és attitűdjeiből álló többdimenziós jelenségként definiálják, míg Stoddard és munkatársai (2011) szerint az egyén gondolatainak, terveinek, motivációinak, reményeinek és érzéseinek gyűjteményeként. Hurrelmann és társai szerint (1988) a fiatalok státuselvárásai jelennek meg a jövőorientációban, amely a társadalmi elvárások és a saját erőforrásai mentén jön létre. Haan és Harenberg úgy vélik (1999), hogy a jövőkép fejleszthető kompetencia azzal a céllal, hogy tudatosan és kritikusan alakítsa a

jövőjét. Ehlers és Kellermann (2019) a jövőorientációt elsősorban a jövő alakításához szükségek készségek mentén határozzák meg, ez alatt olyan készségeket tekint, amelyek elengedhetetlenek jövőbeni, még ismeretlen kontextusba ágyazott események kezeléséhez és az esetlegesen előforduló problémák megoldásához.

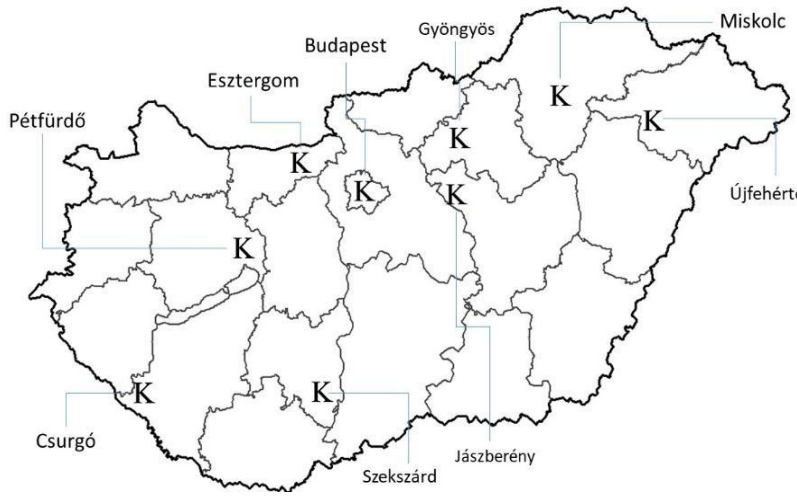
Értelmezésünkben a jövőorientáció a tanuló jövőbeni továbbtanulási és munkalehetőségeiről, családi életéről, társadalmi szerepvállalásáról alkotott egyéni elképzeléseinek összessége, amelyben szerepel azonban tudatosságának, életcél-megfogalmazásának és elégedettségének a minősége is. Székely írásaiban (2024) látható, hogy a fiatalokra jellemző a világ jelenségei nyomán a társadalom egészében is tapasztalt bizonytalanság és feszültség, ahogyan az elemzésekből is kiderül, hogy bár szocializációjukban teljesen különböznek a szüleiktől, mégis a szülők értékrendjét igyekeznek tovább vinni, bár ez a mindennapi viselkedésükben nem mindig érvényesül. Székely szerint (2024) a fiatalok jövőképe családközpontú, de ettől eltekintve az élet egyéb területeivel kapcsolatban frusztráltak. [12]

Bihari (2019) megkülönböztet az aspirációikra való tekintettel tudatos jövőépítő, sodródó, valamint kudarcokat halmozó fiatalokat. Számunkra a sodródó fiatalok jellemzője inkább a bizonytalan, tekintettel arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók sok esetben sem a saját képességeikkel, sem a jövőbeni elvárásokkal nincsenek tisztában. Mindez nem csak a tanulás és a munka világát érinti, hanem a családi élettel való feladatokat és célokat is.

A Kolping iskolák az 1990-es évek óta vannak jelen a magyar köznevelésben, azzal a céllal, hogy az alacsony társadalmi státusú családok gyermekeit holisztikus személyiségfejlesztés révén készítsék fel a munkavállalásra és a családalapításra. A Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet (KOSZISZ) a Magyar Püspöki Konferencia fennhatósága alatt végzi a tevékenységét, fenntartásában szerte az országban nyolc köznevelési és hat szakképzési intézmény működik, közöttük nyolc középiskola. Az intézmények egy része társadalmi igény mentén jött létre, máshol a korábbi fenntartó lemondott az intézmény működtetéséről, a Kolping hálózat azonban vállalta a további fenntartást. Az 1990-es években Esztergomban, Pétfürdőn és Szekszárdon indult el a Kolping oktatás a lemorzsolódásnak kitett és kallódó fiatalok felkarolásával (pl. háziasszony-képzők indítása). A mára szélesebb feladatvállalás mentén új iskolák is csatlakoztak a hálózathoz, felvállalva a Kolping-filozófiát, de megtartva a terület- és intézmény-specifikus sajátosságokat. A KOSZISZ intézményhálózaton kívül hazánkban működik még egy Budapesti Katolikus Kolping Iskola, amely esetében a Budapesti Katolikus Intézményfenntartó Központ látja el a fenntartói feladatokat.

[12] https://ifjusagkutatointezet.hu/szakmai-iras/a-magyarorszagi-fiatalok-jovokepe-csalad-ketsegekkel

1. térkép: Kolping középiskolák Magyarországon



Forrás: saját szerkesztés

A kutatás kontextusának bemutatása érdekében megkerülhetetlen összefoglalnunk a jelen kutatás előzményének tekinthető kvalitatív felderítő vizsgálat eredményeit. A dokumentumelemzés során megvizsgáltuk a Kolping középiskolák intézményi alapdokumentumait, különös tekintettel a pedagógiai programokra, amelyek a esszenciális formában tartalmazzák a helyben vállalt feladatokat. A dokumentumelemzés eredményei szerint iskolai szinten is megjelenik a Kolping pedagógiai koncepció, amely teljes személyiségfejlesztést tűz ki célul, egyfajta holisztikus felfogásban. Legfőbb elemei a hátránykompenzáció és az esélyteremtés. A négypillérű nevelési filozófia a családi életre, valamint a keresztény hitre nevelést tűzi ki célul, valamint fontosnak tartja a munkára és a közösségi szerepvállalásra történő felkészítést. A pétfürdői pedagógiai program szerint kiemelt cél annak tudatosítása a diákokban, hogy képesek arra, hogy tisztes munkából megélhessenek.[13] Az esztergomi Kolping Szakképző Iskola szakmai programjában kap a legnagyobb hangsúlyt, hogy az intézmény küldetése olyan fiatalok felnevelése, akik képesek arra, hogy keresztényként, jó családapa/ családanyaként és jó szakemberként álljanak helyt. [14] Elmondható tehát, hogy az intézményi feladatvállalás esetében az iskolák azonos irányelvek mentén végzik a munkájukat, de eltérő az intézményekben alkalmazott pedagógiai módszertan, a valós igények mentén megvalósuló feladatvállalás, valamint a nevelési értékátadás technikája.

[13] Pedagógiai program, Pétfürdő https://kolpingpet.hu/wp-content/uploads/2025/12/petfurdo_szp_24.pdf
[14] Szakmai Program, Esztergom https://kolping-egom.hu/wp-content/uploads/2025/12/Esztergomi-Kolping-Szakmai-program-2025.pdf

A Kolping iskolahálózat kiépülését végig kísérő döntéshozókkal készült interjúk elemzése során világossá vált, hogy az iskolai eredményességnek sajátos, Kolping-i értelmezése van, mely szerint öt célirányt fogalmaznak meg, melyek közül az első a teljes személyiség fejlesztése, a második az esélyteremtés és hátránykompenzálás, a harmadik a családi életre nevelés, a negyedik a hitbeli megerősítés, s az ötödik a munkára és közösségi szerepvállalásra nevelés. A Magyar Kolping Szövetség intézményeiben konszenzus van abban, hogy ezek akkor teljesülnek, ha a diákévek során kialakul és megszilárdul (1) a kiegyensúlyozott, határozott tanulói személyiség, (2) megformálódnak a stabil jövőtervek, (3) megerősödik a házasság és a család tisztelete, a tudatos családtervezés, (4) rendszeres gyakorlattá válik az egyházközösségi részvétel és szolgálat, valamint (5) meggyőződéssé válik a tudás tisztelete, a vizsgák teljesítése, az iskola befejezése iránti kötelesség és (6) a társadalmi felelősségtudat.
Mind a dokumentumanalízis, mind az interjúelemzések adatai azt bizonyították, hogy a Kolping pedagógia egyik központi célja a hátrányos helyzetű tanulók körében gyakori beletörődő, lemondó attitűd megváltoztatása, és a jövőbeni lehetőségeikkel kapcsolatos bizalom kiépítése, s a fiatalok jövőképének formálásában a pedagógusokat tekintik kulcsszereplőnek. Ennek ismeretében kutatási kérdésünk az, hogy ez a pedagógiai koncepció visszatükröződik-e a diákok jövővel kapcsolatos nézeteiben.

3. A MINTA ÉS A MÓDSZER

A Kolping iskolákra vonatkozó kutatás kvantitatív szakaszában kérdőíves módszerrel gyűjtött tanulói adatok összehasonlító elemzését végeztük. A Kolping középiskolák mellé az Országos Kompetenciamérés Adatbázisából (2021) kontrolintézményeket választottunk ki az iskolák elhelyezkedése, mérete, típusa és a tanulók családi háttérindexe alapján. A minta kialakításakor az is cél volt, hogy az adatbázisban a Kolping iskolákkal azonos arányban szerepeljenek az állami és más felekezeti (katolikus, református, baptista és egyéb felekezet által működtetett) iskolák is. 22 középfokú oktatási intézmény tanulói kerültek az adatbázisba, ezek között vannak gimnáziumok, szakképzési intézmények, melyek technikummal és/vagy kollégiummal is rendelkeznek, valamint vegyes profillal (óvodával és általános iskolával is) rendelkező intézmények. A kontrolcsoportok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy minden egyes Kolping intézményhez egy állami és egy más felekezeti iskolát rendeljünk. A mintavételi tervünk megvalósítása nem sikerült teljes körűen, ugyanis egyes intézmények elzárkóztak az adatfelvételtől. A kutatásba bevont iskolák nevét a Függelék F1. táblázata tartalmazza. A tanulói adatbázis (N= 616) 11. évfolyamos középiskolások válaszait tartalmazza. A válaszadók 30,34%-a állami iskolák tanulója, 69,65%-uk egyházi iskolás, melyből 45% Kolping tanuló, s a többiek más felekezetek (80 fő katolikus, 45 fő református és 31 fő baptista) iskoláinak diákjai.

A nemek aránya kiegyenlített, a lányok száma 318 fő (51,9%), míg a fiúké 295 fő (48,1%). Az életkorukat tekintve a legfiatalabbak 15 évesek (15 fő), míg a legidősebb válaszadó 24 éves. A legtöbben azok vannak, akik 2006-ban (206 fő) és 2007-ben (161 fő) születtek. A tanulók lakóhelyével kapcsolatosan elmondható, hogy a diákok közül a legtöbben kisvárosban élnek (57,5%), faluban vagy tanyán 27,1%, nagyobb városban kevesen (7,3%), még kevesebben megyeszékhelyen (5,4%), és elenyésző számban laknak a fővárosban (2,8%). A középiskolások 49%-a bejáró, 16,1% kollégiumban él, 5,4% albérletben, továbbá rokonoknál (8,8%), vagy ismerősöknél (1,5%), míg 19,3% ugyanott lakik, ahol tanul. A tanulmányi eredményeiket a válaszadók önjellemzése alapján 31,3%-uk jó tanulónak, de lustának tartja magát. Ugyanilyen arányban válaszolták azt, hogy közepes tanulók, változó szorgalommal. 15,6% gondolja, hogy kimondottan jó tanuló, 16,1% pedig elég jónak tartja a tanulmányi eredményeit.

A megkérdezett diákok nagyobb családokból származnak, 38,3%-uknak van testvére, ugyanilyen arányban vannak, akiknek több testvérük is van, míg 23,4% egyedüli gyerek. A tanulók 40,9%-a a szüleivel és a testvéreivel él egy háztartásban, 29,4%-uk a szüleivel, 10,9% csak az édesanyjával és a testvéreivel, 3,4% az édesapjával és a testvéreivel, 2,8% a nagyszüleivel, 2,4% nevelőszülőkkel. Kevesen vannak, akik kizárólag az egyik szülővel élnek együtt (anyával 6,8%, apával 1,3%).

A szülők iskolázottsága tekintetében elmondható, hogy más szektorok tanulóihoz képest a Kolping diákok között sokkal többen vannak azok, akiknek az édesapa legfeljebb általános iskolát végezett (36%) és akik közfoglalkoztatásból élnek (17,1%). Ezzel szemben más egyházi iskolák tanulói körében nagyobb a diplomás édesanyák aránya, míg a Kolping tanulók esetében csak csekély mértékben jellemző az, hogy a szülők a felsőoktatásban szereztek oklevelet (apa 5,8%, anya esetében 8,4%).

A jövőaspirációk vizsgálatát hat dimenzióban vizsgáltuk, melyhez a következő mérőeszközöket alkalmaztuk:

1. A tudatosságot a következő kérdéssel mértük: Mennyire érzed igaznak magadra az alábbi állításokat? Pontosan tudom, hogy mi az, ami értelmessé teszi az életemet.
2. Az életcéllal való rendelkezést a következő kérdésekkel mértük: Mennyire érzed igaznak magadra az alábbi állításokat? 1. Olyan életcélt találtam, amivel elégedett vagyok. 2. Az életemnek világos célja van.
3. Az élet értelmének megragadását egy itemmel mértük: Mennyire érzed igaznak magadra az alábbi állítást? Tudom, hogy mi az életem értelme.
4. A családtervezést a következő kérdésekkel mértük: Szeretnél családot alapítani a későbbiekben?
5. A továbbtanulást a következő kérdésekkel mértük: 1. Szeretnél az érettségi vizsga letétele után továbbtanulni? 2. Ha igen, milyen képzési formában gondolkodsz?

6. A társadalmi szerepvállalást a következő kérdésekkel vizsgáltuk: Milyen munkahelyen szeretnél dolgozni? 1. Ahol a társadalomnak hasznos munkát végezhetek. 2. Ahol a munkámmal másokon segíthetek.

A tudatossággal kapcsolatos önjellemzést, az életcéllal való rendelkezést, valamint az élet értelmének megragadását egy korábban adaptált 10 itemes kérdésblokk mérte (Martos &Konkoly, 2012). Az itemek a következők: Tudom, hogy mi az életem értelme./Keresek valamit, amitől értelmesnek érezhetem az életem./ Mindig azon vagyok, hogy megtaláljam az életem célját/ Az életemnek világos célja van./Pontosan tudom, hogy mi az, ami értelmessé teszi az életemet./Olyan életcélt találtam, amivel elégedett vagyok./Állandóan valami olyat keresek, amitől fontosnak érezhetem az életemet./Valamilyen célt vagy küldetést próbálok találni az életemnek./Az életemnek nincs világos célja./Keresem az értelmet az életemben. A skála átlagát hasonlítottuk össze az egyes fenntartókhoz tartozó diákoknál.
A családtervezés esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy terveznek-e házasságkötést a fiatalok és szeretnének-e gyermeket vállalni.
A továbbtanulást tekintve megkérdeztük a középiskolásokat arról, hogy tervezik-e folytatni a tanulmányaikat, s ha igen, akkor milyen irányban akarnak továbbtanulni: szakmát szeretnének-e szerezni, technikumot, szakközépiskolát vagy egyetemet szeretnének-e elvégezni.
A társadalmi szerepvállalás tervezésének vizsgálatához Jurs és társainak (2021) kérdőívét vettük figyelembe, amelyben a fiatalok általános közösségi aktivitásra való hajlandóságát elemzik. A mi esetünkben a szándék meglétét kerestük, amellyel a későbbi hivatásukra és életmódjukra is tekintenek.
Hipotéziseink az alábbiak voltak:

1. A Kolping iskolák tanulói stabil tervekkel, tudatosabban készülnek az iskolai utáni életükre, mint más intézmények diákjai. Korábbi tanulmányok már feltárták az egyházi pedagógia jövőorientációra kifejtett jótékony hatását, valamint az előzetes elemzéseinkből kiderült, hogy a Kolping filozófia egyik konzekvens feladata a tanulók jövőorientációjának erősítése (Pusztai 2004, Jeynes 2003).
2. Az életcélok, valamint az élet értelmének megfogalmazását illetően azt feltételezzük, hogy a Kolping tanulók rendelkeznek életcéllal, és elégedettek az általuk választott, tervezett életúttal és az elképzeléseik tekintetében pozitívabbak, mint más szektor diákjai. Hipotézisünket szintén alátámasztják az egyházi iskolákról korábban készült tanulmányok eredményei, miszerint az erős közösségi kapcsolatok képesek kompenzálni a hátrányos helyzetből fakadó bizonytalanságot az életcélok megfogalmazása esetében is (Tirri 2011, Kopp 2017, Pusztai 2011).

3. Feltételezzük, hogy a Kolping diákok számára fontos a családtervezés, és a lelki vezetők, az emelt óraszámú hitoktatás – ezáltal a vallásos nevelés, valamint a család és az iskola közötti harmonikus kapcsolat erősebb aspirációkat indukál, más – főként az állami fenntartásban tanuló fiatalok nézeteihez képest (Pusztai et al. 2024, Engler et al. 2020).
4. A Kolping pedagógiai negyedik pillére a társadalmi szerepvállalás fontosságát hangsúlyozza, amely miatt a Kolping iskolák pedagógiai programjai szerint a mindennapos nevelés sarokköve a fiatalok közösségi programokba való bevonása, valamint a társadalmi szerepvállalás jövőterveikbe való beépítése. Úgy véljük ezért, hogy a társadalmi aktivitás markánsabban megjelenik a jövőorientációjukban, mint más egyházi, vagy az állami szektor diákjainak a terveiben (Pusztai 2014, Youniss et al. 1999).

4. EREDMÉNYEK

A fiatalok terveinek feltérképezése során elsőként azt vizsgáltuk, hogy a diákok milyen arányban tervezik az érettségi vizsga utáni/ a szakma megszerzését követő továbbtanulást. Szektorközi összehasonlítást követően azt tapasztaltuk, hogy minden intézménytípusban inkább folytatnák a tanulmányaikat a diákok és kevesebben vannak azok, akik az iskola elvégzése után nem akarnak ismét visszaülni az iskolapadba.

1. táblázat: A középiskola utáni továbbtanulási tervek fenntartók szerint (N=616, p<0,001)

	Kolping	**Egyházi**	**Állami**
igen	**70,20%**	50,00%	53,00%
nem	29,80%	**50,00%**	**47,00%**
összesen	275	156	185

Megjegyzés: A táblázatban félkövérrel jelöltük a felülreprezentált csoportokat és aláhúzással az alulreprezentált csoportokat.
Forrás: saját szerkesztés

Az 1. táblázatban láthatjuk, hogy a Kolping diákok közül a legtöbben (70,2%) tovább akarnak tanulni, míg egyéb egyházi iskolák esetében ez az arány 50%-os. Az állami fenntartásban lévő intézmények diákjai közül 53%-uk tervezi azt, hogy folytatja a tanulmányait.

Az előbbi adatokat árnyalja, hogy a diákok milyen intézményben szeretnének továbbtanulni. A kereszttábla elemzés szerint a Kolping diákok körében vannak a legkevesebben azok, akik egyetemen képzelik el a jövőjüket (43,6%), míg más felekezeti intézmények tanulói körében az arány jóval magasabb (70,5%), az állami szektorban pedig a válaszadók 57,30%-a. A technikumi és a szakközépiskolai továbbtanulási cél azonban a Kolping diákok körében kiemelkedően gyakori, ők azok, akik a legmagasabb arányban (technikum: 28,7%, szakközépiskola 18,2%) jelölték meg ezeket a lehetőségeket szemben a másik két fenntartói csoporthoz tartozókkal, akiknél ez az arány összesen nem haladja meg a 17, illetve a 28%-ot (2. táblázat).

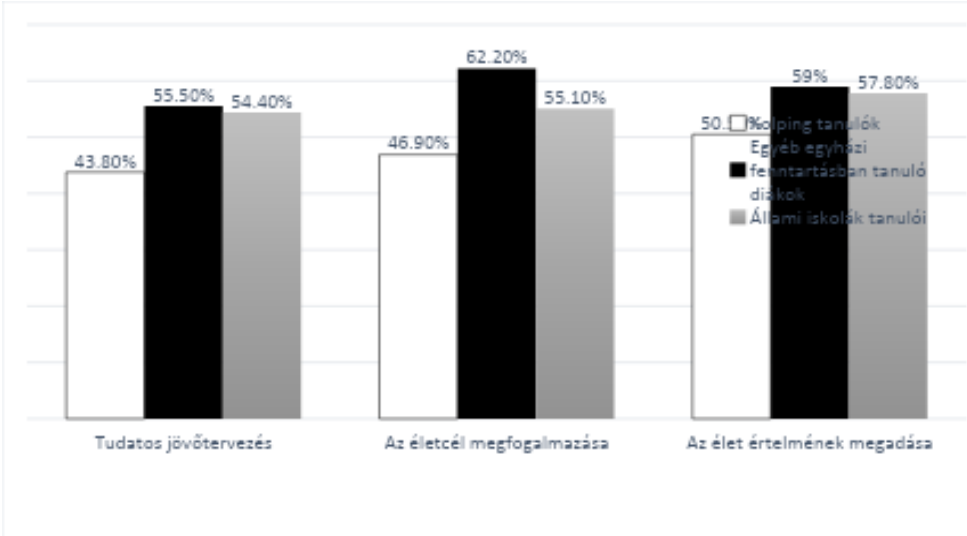
2. táblázat: A továbbtanulás iránya, intézményválasztás fenntartók szerint (N=616, p<0,001)

	Kolping	**egyházi**	**állami**
egyetem	43,60%	70,50%	57,30%
felsőoktatási szakképzés	9,50%	10,90%	13,50%
technikum	28,70%	10,90%	16,20%
szakközépiskola	18,20%	7,70%	13,00%
összesen	275	156	185

Megjegyzés: A táblázatban félkövérrel jelöltük a felülreprezentált csoportokat és aláhúzott számokkal az alulreprezentált csoportokat.
Forrás: saját szerkesztés

A továbbiakban a diákok jövőorientációját vizsgálva kerestünk választ kutatási kérdésünkre. A tanulók jövővel kapcsolatos aspirációit (ahogyan már bemutattuk a módszertani fejezetben is) hat dimenzió mentén vizsgáltuk, melyekkel kapcsolatban a diákok önjellemzését kértük: 1) tudatos élettervezés 2) életcél megfogalmazása 3) az élet értelmének megragadása 4) családtervezés 5) továbbtanulás 6) társadalmi szerepvállalás. Szektorközi elemzéseinkkel a fenntartók közötti különbségeket is feltártuk.

1. ábra: Az általunk vizsgált tanulók jövőorientációja három dimenzió (tudatos jövőtervezés; az életcél megfogalmazása; az élet értelmének megadása) mentén szektorközi összehasonlításban (N=161, p<0,025; p<0,008; p<0,15)



Forrás: saját szerkesztés

Az ábrán látható, hogy a tudatos tervezés inkább az egyházi intézmények tanulóira jellemző, a Kolping diákokra nem, hiszen az elemzés szerint ők azok, akik a legbizonytalanabbak a jövőjüket tekintve. Az életcél megfogalmazása során a Kolping tanulók válaszai inkább instabilitást tükröznek, hiszen ők tudják a legkevésbé megfogalmazni, hogy milyen életcélokkal rendelkeznek (46,90%). A legtudatosabbak a más egyházi intézménybe járó diákok (62,20%). A három fenntartótípus közül a jövőtervek általános megfogalmazását illetően az egyházi és az állami iskolákba járók tudatosabbak, mint a Kolping tanulók. A Kolping intézmények diákjaira jellemző még az, hogy közel azonos az aránya az élet értelmét tudatosan megfogalmazók és a bizonytalan tanulóké.

3. táblázat: Családtervezés a Kolping adatbázisban szereplő tanulók válaszai alapján (N=616, p<0,001)

	Kolping	Egyházi	Állami
nem tervez házasságot	45,10%	9,60%	24,30%
házasságot tervez	9,80%	12,80%	14,60%
házasságot és családot tervez	45,10%	77,60%	61,10%
összesen	275	156	185

Megjegyzés: A táblázatban félkövérrel jelöltük a felülreprezentált csoportokat és aláhúzott számokkal az alulreprezentált csoportokat.

Forrás: saját szerkesztés

A családtervezés tekintetében is alul maradnak a Kolping diákok a többi szektorban tanulókhoz képest, ugyanis a beérkezett válaszok azt mutatják, hogy azok között, akik nem terveznek házasságkötést és gyermekvállalást a Kolping tanulók aránya a legmagasabb (45,10%).

4. táblázat: Társadalmi szerepvállalás a Kolping adatbázisban szereplő tanulók válaszai alapján (N=616, p<0,001)

	Kolping	Egyházi	Állami
tervezi	56,00%	79,50%	67,60%
nem tervezi	44,00%	20,50%	32,40%
összesen	275	156	185

Megjegyzés: A táblázatban félkövérrel jelöltük a felülreprezentált csoportokat és aláhúzott számokkal az alulreprezentált csoportokat.

Forrás: saját szerkesztés

A 4. táblázat eredményei szerint az egyházi iskolák tanulói terveznek olyan munkát végezni a jövőben, amely társadalmi szerepvállalást is feltételez (79,50%). A Kolping diákok ellenben nem tervezik azt, hogy olyan hivatást választanak, amellyel aktívan részt vesznek majd a közösségi életben.

5. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen a Kolping középiskolások jövőorientációja, hogyan gondolkodnak az iskolai utáni életükről. Három szektorban (Kolping, egyéb felekezeti és állami), 11. évfolyamos diákok körében végeztünk kérdőíves kutatást, a kapott válaszokból (N=616) származó eredményeket gyűjtöttük össze. A tanulók jövőorientációját hat dimenzió mentén hasonlítottuk össze:1) tudatos élettervezés 2) életcél megfogalmazása 3) az élet értelmének megragadása 4) családtervezés 5) továbbtanulás 6) társadalmi szerepvállalás.

Az első feltételezéseink szerint H1 (tudatosság), H2 (életcél és az élet értelmének megragadása)) a Kolping iskolák tanulói stabil tervekkel, tudatosabban készülnek az iskolai utáni életükre, mint más intézmények diákjai. Ezzel szemben azt látjuk, hogy a Kolping diákok bizonyulnak a tudatos jövőtervezés, valamint az élet céljának és értelmének megragadásában a legbizonytalanabbnak, teljesen ellentétesen az egyéb egyházi iskolák diákjaival szemben, akik pedig a három szektor közül a legtudatosabb tervekkel rendelkeznek.

Feltételeztük azt is, hogy a Kolping diákok számára fontos a családtervezés, stabil tervekkel rendelkeznek a házasságkötés és a gyermekvállalás tekintetében (H3). Úgy tűnik, hogy míg az egyéb egyházi fenntartásban tanulók körében magas a házasságkötést és a gyermekvállalást tervezők aránya, addig a Kolping fiatalok nem terveznek házasságkötést és családalapítást.

A Kolping pedagógiai negyedik pillére a társadalmi szerepvállalás fontosságának hangsúlyozása, azt a hipotézist fogalmaztuk meg ezért, hogy a társadalmi aktivitás markánsabban jelenik meg a Kolping tanulók jövőorientációjában. Ez a hipotézis sem igazolódott, ugyanis a megkérdezettek közül a Kolping diákok mutatják a legkevesebb hajlandóságot arra, hogy olyan hivatást válasszanak, amely társadalmi szerepvállalást is feltételez.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a korábbi felméréseinkhez hasonlóan, a fiatalok jövőorientációjának vizsgálata is azt mutatja, hogy a Kolping szektor nem hasonlítható más felekezeti szektorokhoz. Aktuális eredményeink nyomán azt biztosnak tudhatjuk, hogy a Kolping pedagógia fiatalok jövőtervezésére kifejtett hatása eredményes a továbbtanulás tekintetében, ugyanis az általunk megkérdezett középiskolások többsége nem szándékozik abbahagyni a tanulmányait. Az interjúelemzések is ezt támasztják alá, ahol a fenntartó elmondta, hogy a tanulók – megerősödve a támogató és ösztönző intézményi légkörben – „mernek tervezni”. Az elhangzottak szerint sok esetben fordul elő, hogy Kolping kötelékben maradnak a fiatalok és egy szakma elvégzését követően egy másikat is választanak, hogy a Kolping iskolában tanuljanak tovább.

Annak ellenére azonban, hogy az egyházi jellegből fakadó gyülekezeti/ templomi szolgálatokban, az extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel erősíti a közösséget

és pozitív hatással bír a jövőtervek alakítása során, a családalapításra és a társadalmilag hasznos munkára vonatkozólag a Kolping diákok bizonytalanabbak a tervezésben, talán épp a származási családjuk szubkultúrája miatt. A házassági szándék, a gyermekvállalási hajlandóság, valamint a társadalmi szerepvállalás elmaradása magyarázható tehát azzal, hogy a fiatalok számára a hátrányos helyzetükből (zilált családi háttér, financiális anomáliák) fakadó adottságok nehezítik a jövőtervezést.

6. LIMITÁCIÓK

A Kolping nevelési módszerek tanulói nézetekben való megjelenésének vizsgálatához további elemzésre van szükség. Mivel a jövőorientáció vizsgált dimenziói erősen függnek a tanulók családi, társadalmi hátteréről, fontos a továbbiakban a demográfiai (családstruktúra, kisebbségi lét) valamint társadalmi háttérváltozókkal kontrollálva megvizsgálni a jövőorientáció szektorközi összehasonlítását. A többváltozós elemzések mellett szükséges a kvantitatív adatok kvalitatív kutatási eredményekkel (terepmunka és interjúk) való összevetése a mélyebb megértés céljából. Ezekből az elemzésekből arra is választ kaphatunk, hogy bár a Kolping-filozófia mentén megalkotott négy nevelési elv egyértelműen körvonalazódik az intézmények pedagógiai programjában (nevelési módszerek, munkaformák, képzési sajátosságok), a diákok jövőterveinek nem minden dimenziója mutatja ezek hatását. A további elemzések célja, hogy a hazai oktatás e szegmensét felderítve a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatásának érdekében az oktatási rendszer más szegmenseiben is használható pedagógiai kultúrát, módszereket azonosítsunk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Andersen Ida Gran - Andersen Simon Calmar (2017): Student-centred instruction and academic achievement: Linking machanism of educational inequality to schools' instructional strategy. British Journal of Sociology of Education. 38(4). 533-550. p. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409
- Bacskai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. Kapocs. 19(2). 11-20. p.
- Bacskai Katinka (2015): Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok. Szeged, Belvedere Meridionale, 193.p.
- Bánhidy Vajk (2022): KOSZISZ 15. A Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet Jubileumi Évkönyve. 2007-2022. Budapest, Pauker Nyomda. 88.p.
- Bihari Ildikó (2019): A falvakban élő fiatalok jövőképe. Metszetek-Társadalomtudományi folyóirat. 8(3). 167-183. p.

- Charlton Tony - David Kenneth (2002): Pastoral care matters in primary and middle schools. New York, Routledge, 286. p.
- Ehlers Ulf-Daniel - Kellermann Sarah A. (2019): Future skills: The future of learning and higher education. Karlsruhe, Baden Wurttemberg-Cooperative State University, 69. p.
- Ehrich Lisa, Harris Jessica, Spina Nerida, Smeed Judy (2013): Literature Review: Student-centred schools make the difference. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Australia, Queensland University of Technology, 46. p.
- Engler Ágnes, Kozek Lilla - Németh Dóra Katalin (2020): Családi életre nevelés Magyarországon. Iskolakultúra. 30(6). 52-66. p.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány- Oktatás–Kutatás–Innováció. 3(3). 31-47. p.
- Fónai Mihály (2020): Roma/ Cigány közösségek. Pusztai Gabriella (szerk.): Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok. Debrecen, Debreceni Egyetem, 177-205. p.
- Giesecke Hermann (2001): Was Lehrer leisten Porträt eines schwierigen Berufes. Weinheim/ München, Juventa Verlag, 226.p.
- Heinz Walter R. (2009): Structure and agency in transition research. Journal of education and work. 22(5). 391-404. p. https://doi.org/10.1080/13639080903454027
- Haan Gerhard de - Harenberg Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn, Freie Universität Berlin, 11.p.
- Hill Garid., Atwater, Marym. - Wiggins John (1995): Attitudes toward Science of urban seventh-grade life science students overtime, and the relationship to future plans, family, teacher, curriculum, and school. Urban Education. 30(1). 71-92. p. https://doi.org/10.1177/0042085995030001006
- Hurrelmann Klaus, Holler Birgit - Nordlohne Elisabeth (1988): Die psychosozialen" Kosten" verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. Zeitschrift für Pädagogik. 34(1). 25-44. p.
- Husman Jenefer - Shell Duane F. (2008): Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. Learning and individual differences. 18(2). 166-175. p. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001
- Jeynes William (Ed.) (2003): Religion, education and academic success. Greenwich, Connecticut. Information Age Publishing. 284. p.
- Juhász Judit - Mihályi Krisztina (2015): A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. Oktatás-Kutatás-Innováció. 3 (3). 17-30. p.

- Jurs Pavels, Samuseviča Alida, Kulberga Inta - Ročāne Maija (2021): Youth Civic Engagement–Resource of Social Responsibility. In ICERI2021 Conference Proceedings. 9977-9985. p.
- Kyriacou Chris (2015): Social pedagogy and pastoral care in schools. British Journal of Guidance & Counselling. 43(4). 429-437. p.
- Kopp Erika (2017): Az egyházi iskolák tanulóinak teljesítményei–és a pedagógiai hozzáadott érték. HERJ Hungarian Educational Research Journal. 7(2). 236-251. p.
- Lin Lily (1997): What are student education and educational related needs. Marketing and Research Today. 25(3). 199-212. p.
- Li Quiang, An Lian, Tan Jingzhuo, Zheng Changde, Yang Mengke - Gong Chiyuan (2017): School dropout, ethnicity and religion: Evidence from Western Rural China. The Chinese Economy. 50(3). 193-204. p. https://doi.org/10.1080/10971475.2017.1297655
- Major Enikő, Bacskai Katinka - Engler Ágnes (2022): Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban. Educatio. 31(3). 479-488. p.
- Martos Tamás - Konkoly Thege Barna (2012): Aki keres, és aki talál–az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése az Élet Értelme Kérdőív magyar változatával. Magyar Pszichológiai Szemle. 67(1). 125-149. p.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest, Gondolat Kiadó. 304. p.
- Pusztai Gabriella (2020a): A vallásosság neveléssszociológiája. Budapest, Gondolat Kiadó, 346.p.
- Pusztai Gabriella (2014) Felekezeti oktatás új szerepekben. Educatio. 23(1). 50-66. p.
- Pusztai Gabriella (2015): Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai Gabriella - Ceglédi Tímea Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpátmedencében. 136-154. p.
- Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. Educatio. 20(1). 48-61. p.
- Pusztai Gabriella (2020b): Neveléssszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok. Debrecen, Debreceni Egyetem, 408. p.
- Pusztai Gabriella (2007): The long-term effects of denominational secondary schools. European Journal of Mental Health. 2(01). 3-24. p.
- Pusztai Gabriella, Bacskai Karinka - Morvai Laura (2021): Religious values and educational norms among catholic and protestant teachers in Hungary. Religions. 12(10). 805. p. https://doi.org/10.3390/rel12100805

- Pusztai Gabriella, Demeter-Karászi Zsuzsanna, Csonka Éva, Major Enikő, Szilágyi Edit - Bacskai Katinka (2024): Patterns pf parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. British Journal of Religious Education. 46(4). 485-504. p. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In. Fejes József Balázs - Szűcs Norbert (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged. Motiváció Oktatási Egyesület. 31-55. p.
- Rosta Gergely - Pusztai Gabriella (2022): Az egyházi oktatás hatása a fiatalok vallásosságának alakulására. Educatio. 31(3). 425-444. p.
- Stoddard Sarah A., Zimmerman Marc A. - Bauermeister José A. (2011): Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. American journal of community psychology. 48(3). 238-246. p.
- Starkley Louise (2019): Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. Critical Studies in Education. 60(3). 375-390. p. https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829
- Székely Levente (2023): Engedünk a 48-ból? – Mérlegen a nagymintás ifjúságkutatás két évtizede. YZ-A NIT ifjúságszakmai folyóirata. 32-43. p.
- Széll Krisztián, Szabó Lilla - Fehérvári Anikó, (2020): Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. Iskolakultúra. 30(8), 21-40. p.
- Szilágyi Edit - Pusztai Gabriella (2025): Schools in the role of the family – Kolping pedagogy in Hungary. Hungarian Educational Research Journal. 15(3). 318-332. p. https://doi.org/10.1556/063.2025.00333
- Szilágyi Edit (2023): Tézisdolgozat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet. 116. p.
- Szilágyiné Szemkeő Judit (2007): Életvilágok és a nevelés. Kísérlet az intézményi nevelés modellezésére. Debrecen, Debreceni Egyetem BTK, 262. p.
- Tas Ali, Selvitopu Abdulah, Bora Veysel - Demirkaya Yusuf (2013): Reasons for Dropout for Vocational High School Students. Educational Sciences: Theory and Practice. 13(3). 1561-1565. p.
- Tirri Kirsi (2011): Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. International Journal of Educational Research. 50(3). 159-165. p.
- Vályogos Krisztina (2023): Lemorzsolódási rizikó és a sikertelenség aránya a középfokú oktatásban: Szektorközi összehasonlítás a hátrányos helyzetű megyékben. Iskolakultúra. 33(4). 18-37. p.
- Van Reusen Anthony K., Shoho Alan R. - Barker Kimberly S. (2000): High school

teacher attitudes toward inclusion. The high school journal. 84(2). 7-20. p.
- Váradi Judit, Demeter-Karászi Zsuzsanna - Kovács Klára (2019): The connection between extracurricular, leisure time activities, religiosity and the reasons for drop-out. Central European Journal of Educational Research. 1(1). 55-67. p. https://doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3343
- Youniss James, McLellan Jeffrey A. - Yates Miranda (1999): Religion, community service, and identity in American youth. Journal of adolescence. 22(2). 243-253. p.
- Zsolnai Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. Iskolakultúra. 19(10). 3-12. p.

További források

- www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0028.html
- ifjusagkutatointezet.hu/szakmai-iras/a-magyarorszagi-fiatalok-jovokepe-csalad-ketsegekkel
- Pedagógiai program, Pétfürdő https://kolpingpet.hu/wpcontent/uploads/2025/12/petfurdo_szp_24.pdf
- Szakmai Program, Esztergom https://kolping-egom.hu/wp-content/uploads/2025/12/Esztergomi-Kolping-Szakmai-program-2025.pdf

FÜGGELÉK

1. táblázat: A Kolping-adatbázisban szereplő Kolping középiskolák és a hozzájuk rendelt kontrolintézmények

Kolping	Egyházi	Állami
Kolping Nagyváthy János Középiskola, Csurgó	Nagykun Baptista Oktatási Központ Általános Iskola, Gimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium Illéssy Sándor Technikum és Szakképző Iskola Tagintézménye	Kaposvári SZC Barcsi Szakképző Iskola, Barcs
Kolping Katolikus Szakképző Iskola, Esztergom	Árpád-házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda és Általános Iskola	Északi ASzC Pétervásárai Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, Pétervására
Kolping Katolikus Szakközépiskola és Szakiskola, Gyöngyös	Eötvös József Református Oktatási Központ - Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Heves	
Terplán Zénó Kolping Technikum, Gimnázium és Szakképző Iskola, Jászberény		Karcagi SZC Nagy László Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola, Kunhegyes
Kolping Katolikus Technikum, Szakképző Iskola és Szakgimnázium Miskolc	Don Bosco Általános Iskola, Szakképzö Iskola, Technikum, Gimnázium és Kollégium, Kazincbarcika	Széchenyi István Katolikus Technikum és Gimnázium, Ózd
Kolping Katolikus Szakképző Iskola, Szakiskola, Általános Iskola és Kollégium, Pétfürdő	Magyar Máltai Szeretetszolgálat Devecseri Szakképző Iskola, Devecser	Ajkai Gimnázium, Technikum, Szakképző Iskola, Általános Iskola, Sportiskola és Kollégium, Ajka
Kolping Katolikus Szakképző Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola, Szekszárd		Tolna Megyei SZC I. István Szakképző Iskola, Paks
KOSZISZ Szent István Gimnázium, Újfehértó	Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Ibrány	Tiszavasvári Váci Mihály Gimnázium, Tiszavasvári
Boldog Adolf Kolping Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Sportgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola		

Forrás: saját szerkesztés

ABSTRACT

EDUCATIONAL GOALS AND TASKS IN THE INTERPRETATION OF KOLPING SECONDARY SCHOOLS

Combating school dropout is most challenging at the secondary level, as during this critical life stage—especially for young people from socially disadvantaged backgrounds—the world of work may appear to offer more opportunities than public education (Tas et al., 2013). Church-run schools set reducing dropout rates as a key objective, pursuing this goal through the physical, emotional, and spiritual development of students (Pusztai, 2011; Rosta & Pusztai, 2022). Among denominational providers, Kolping institutions take on the role of being "schools of last resort," assuming responsibility for compensating the disadvantages of young people from marginalized backgrounds as well as those facing learning difficulties and integration problems (Szilágyiné, 2007; Bánhidy, 2022; Szilágyi, 2023).

Kolping schools have been present in Hungarian public education since the 1990s, with the aim of preparing children from low socio-economic status families for employment and family formation through holistic personality development. In our research, we sought to examine, through an intersectoral comparison, the ways in which the educational missions undertaken by Kolping schools differ from those of institutions operated by other maintainers, and to explore how the future outlooks of students attending Kolping institutions are shaped.

Our analyses, conducted using a mixed-methods approach (ethnography, interviews, document analysis, and questionnaire-based research), reveal that Kolping students' future aspirations display distinctive characteristics compared to those of students in other church-run schools. With regard to further education, they are more likely to envision their future in vocational training rather than in higher education. They express strong intentions toward family planning; however, in terms of social engagement and civic participation, they articulate less clearly defined aspirations than students attending other denominational schools.

Keywords: disadvantaged students, denominational schools, Kolping pedagogy, promoting equal opportunities, disadvantage compensation

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2606

Network: Sociology of education

Szilágyi Edit, abszolvált doktorandusz
Debreceni Egyetem
edithszil@gmail.com

Vincze Anikó – Jancsák Csaba – Lőrinczi János

EGYETEMISTÁK GYERMEKVÁLLALÁSI TERVEI A CSALÁDI MINTÁK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A fiatalok gyermekvállalási terveinek vizsgálata különösen aktuális napjainkban, amikor Európa országai a gyermekvállalás kitolódásával és a születések számának csökkenésével néznek szembe. Kutatásunkban a Szegedi Tudományegyetem hallgatói körében végeztünk kérdőíves felmérést többek között a gyermekvállalási tervek és az azokat befolyásoló tényezők megismerésére. Jelen tanulmányban a családi minták összefüggéseit vizsgáltuk a családalapítási tervekkel. Három dimenzióban, komplexen ragadtuk meg a családi minták hatását. Feltételezéseink szerint pozitívan befolyásolja a gyermekvállalási terveket a hallgatók szüleivel való kapcsolatának szorossága, a szülők stabil párkapcsolati viszonya (nem váltak el), illetve a több testvér megléte. Elemzéseink alátámasztották feltételezéseinket, azaz a szorosabb érzelmi kötődés a szülővel, a szülők stabil párkapcsolata és a több testvér megléte nagyobb gyermekvállalási hajlandóságot eredményez az egyetemisták körében.

Kulcsszavak: egyetemisták, gyermekvállalási tervek, szülői kötődés, szülök válása, testvérek

Szakosztály: Családtudományi szakosztály

1. BEVEZETÉS

Demográfusok már több évtizede felhívták a figyelmet Észak-Amerika és Európa egyik legsúlyosabb népesedési kihívására, demográfiai válságára, amely jelenséget többen a „demográfiai tél" fogalmával írtak le (Balásházy 2020). Ez a folyamat a termékenység és a születések számának folyamatos csökkenésében, valamint ebből kifolyólag a társadalom elöregedésében nyilvánul meg (Blangiardo 2024). Okai között a modernizáció jelenségeit, többek között a szexuális forradalmat, a női emancipációt, az urbanizációt és az individualizációt említhetjük (Tóth 2021). Magyarországon a '90-es évek óta folyamatosan csökken a születések száma és a termékenységi mutató (Pongrácz 2011, Kapitány-Spéder 2018).

A gyermekvállalási (és nem vállalási) tervek mögött meghúzódó szociokulturális tényezők és motivációk vizsgálata ezért mindinkább aktuális (Ceglédi 2018, Kapitány-Spéder 2021). Különösen érdekes ez a terület a felsőfokú tanulmányaikat végző hallgatók tekintetében, ugyanis a diplomások körében tolódik ki leginkább a gyermekvállalás életkora. A legfeljebb 8 osztályt végzetteknek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek az első gyermekük születésekor jellemző átlagos életkora között 1990-es évek óta 8-10 év különbség húzódik (Kapitány 2022). A felsőfokú végzettség több tekintetben is a gyermekvállalás kitolódásának irányába hat. Egyrészt a hosszabb képzési idő folytán a fiatalok később lépnek ki a munkaerőpiacra, így később válnak anyagilag függetlenné, ezzel elodázódik a gyermekvállalás (Husz 2006). Továbbá a felsőfokú végzettség megszerzésével a karrierépítés válik elsődlegessé, hiszen a sok éves tanulmányokba fektetett idő és anyagi ráfordítások, valamint a tanulás miatt kiesett jövedelem a képesítés munkaerőpiaci megtérülésének fontosságát eredményezi (Berde-Drabancz 2022).

A gyermekvállalási tervek pozitívabb képet mutatnak a gyermekvállalási trendeknél, ugyanis a fiatalok döntő többsége tervez családot alapítani, jellemzően legalább kettő gyermeket szeretnének (Pári-Rövid 2023, Engler-Pári 2022). A tervezett gyermekek és a megszületett gyermekek száma közötti különbség mögött számos tényező húzódik meg, köztük az ifjúsági életszakasz kitolódása, az értékek változása, és a munka-magánélet összehangolásának nehézségei a fiatalok életében (Jancsák 2013, Somlai 2013, Engler 2014, Veroszta-Györgyi 2021). Egyetemisták körében végzett korábbi kutatások (Bocsi 2006, Engler 2018a, 2018b) is arra mutattak rá, hogy a hallgatók nagy része tervez a jövőben gyermeket vállalni, a tervezett gyermekek számát pedig több tényező, köztük a családi minták is befolyásolják (Engler 2018b). A családi minták a szocializáció részét képezik, amelynek során a gyermekek, fiatalok elsajátítják – többek között – a családi élethez kapcsolódó értékeket, normákat is (Somlai 2013, Jancsák 2013). A gyermekkori sémák elkísérik a személyt az egész életútján, így mintaként szolgálnak a társas kapcsolatokhoz is, és meghatározzák az elköteleződés, valamint az intimitásra való képesség mintázatait (Horváth-Szabó, 2007; Schultheiss és Blustein, 1994, Jancsák 2013, Somlai 2013). A kibocsájtó családban ellesett minták és a szülők házastársi kapcsolatainak minősége ugyanakkor jelentős hatással vannak arra is, hogy az utódokban kialakul-e a tartós párkapcsolat kialakítására és családi életre való igény (Cui 2008, Kovács, 2014). Az elvált szülők gyermekei kevésbé elkötelezettek a párkapcsolatokban (vö. Feng és mtsai 1999), tehát a válás és a negatív tapasztalati minták befolyásolják az érzelmileg motivált, intim, tartós párkapcsolat kialakítását (Amato és DeBoer, 2001).

Jelen tanulmányban a családi minták és a gyermekvállalási tervek összefüggéseit tártuk fel egyetemisták körében. Célcsoportunkat a felsőfokú oktatásban tanuló fiatalok képezték, amely csoport az empirikus adatok szerint leginkább elodázza gyermekvállalását. Ezért különösen fontos, hogy megismerjük a gyermekvállalási hajlandóságuk motivációit és befolyásoló tényezőit. A családi minták között jelentős szerepe van a szülők párkapcsolati mintájának. Még ha mindinkább elfogadottakká is válnak a különböző együttélési, párkapcsolati formák és a válás, a legtöbb gyermek házasságban születik Magyarországon (Kapitány-Murinkó 2020). Ám azok a fiatalok, akik átélték szüleik kapcsolatának felbomlását, a későbbiekben alacsonyabb szintű bizalommal rendelkeznek a párkapcsolatok stabilitása iránt, ami a gyermekvállalási hajlandóság szintén alacsonyabb szintjében mutatkozhat meg. A szülők válása megrendíti a gyermekek, fiatalok stabilitását és biztonságérzetét a családban (Merz 2013), ezáltal későbbi gyermekvállalási terveikben is elbizonytalanodhatnak. A testvérkapcsolatok pozitív hatással vannak a gyermekek érzelmi és szociális fejlődésére, jóllétére, ez pedig a későbbi családalapítási terveket is kedvezően befolyásolja, a családtervezési minták intergenerációsan átöröklődnek (Pári et. al 2023).

A szülő-gyermek érzelmi kötődés fontos hátteret biztosít a stabilitásnak és a bizalomnak (Merz 2013), a fiatalokat megerősítheti abban, hogy ők is jó szülőkké tudnak válni. A szülőkkel való kapcsolat minősége és a gyermekvállalási tervek közötti pozitív korrelációra mutat rá Li, You és Yang (2025) friss kutatása is. Elemzésükben az édesapával való szoros kapcsolat pozitív hatása meghatározóbbnak bizonyult a gyermekvállalási tervekre, mint az édesanyával való kapcsolat. A családi minták további elemét a testvérkapcsolat jelenti a gyermekvállalási tervek vonatkozásában. A testvérek száma, különösen a nagycsaládban felnőtt fiatalok esetében meghatározó a gyermekvállalási tervekben és a megvalósult gyermekvállalásban egyaránt (Pári et al. 2023). Hasonlóképpen pozitív kapcsolat mutatkozott a jól működő nagycsaládban való felnövekedés és a gyermekvállalási tervek között egy kvalitatív vizsgálatban is, melyet egészségtudományi szakos hallgatók körében végeztek Soósné és szerzőtársai (2014).

A családi minták tehát több dimenzióban is kifejtik hatásukat a gyermekvállalási hajlandóságra. Korábbi kutatások többnyire ezen minták egy-egy aspektusával foglalkoztak, jelen elemzésben azonban mindhárom vizsgált dimenziót figyelembe vesszük az összefüggések értelmezésekor.

2. KUTATÁS BEMUTATÁSA

Az elemzés alapját képező adatokat a 2023/2024-es tanévben egy papíralapú önkitöltős kérdőív segítségével vettük fel szegedi egyetemisták körében (N=1037). A mintavétel több kezdőpontú hólabda módszerrel történt, melynek során törekedtünk a minta minél heterogénebb – a hallgatók nemi, életkori és szak szerinti – összetételére. A mintavételi módszerből adódó esetleges torzításokat a minta nem, finanszírozási forma és képzési forma szerinti utólagos súlyozásával küszöböltük ki. A kitöltők tájékoztatást kaptak a kutatásban való részvétel önkéntességéről és a válaszadás során az anonimitás biztosításáról. A kérdőív főbb blokkjai az alábbiak voltak: demográfiai adatok és a képzésre vonatkozó kérdések, családi és társas kapcsolatok, értékek fontossága, párkapcsolati viszonyok és párkapcsolattal kapcsolatos attitűdök, házassággal kapcsolatos attitűdök, családalapítással és gyermekvállalással kapcsolatos attitűdök, karriertervek és munkával kapcsolatos attitűdök.

A gyermekvállalási terveket egy zárt kérdésben vizsgáltuk az alábbiképpen: *Szeretnél-e a jövőben gyermeket vállalni?* A válaszlehetőségek között szerepelt a gyermekvállalás elutasítása *(egyáltalán nem szeretnék gyermeket),* a bizonytalanság a gyermekvállalásban (*még nem tudom, hogy szeretnék-e gyermeket)*, illetve a vállalni tervezett gyermekek száma (*egy gyermeket szeretnék; két gyermeket szeretnék; három gyermeket szeretnék; négy vagy több gyermeket szeretnék).* A gyermekvállalási hajlandóságra ható tényezők közül a családi minták hatását vizsgáltuk. A családi minták befolyását komplexen, több dimenzión keresztül vontuk be az elemzésbe, a szülőkkel való kapcsolat, a szülők párkapcsolati mintája és a testvérek száma alapján. A szülőkkel való kapcsolat szorosságát az alábbi kérdés vizsgálta: *Kérjük, jelöld az alábbi 1-7 skálán, hogy milyen szoros a kapcsolatod a szüleiddel/nevelőszüleiddel!* A válaszadók külön az édesapára/nevelőapára és az édesanyára/nevelőanyára vonatkozóan is megadhatták, hogy a kapcsolat szorosságát jelző értéket a skálán, amelyen az 1-es érték azt jelentette, hogy *„nem tartjuk a kapcsolatot”*, a 7-es pedig azt, hogy *„nagyon szoros a kapcsolatunk”*. A szülők párkapcsolat mintáját tekintve a válásra helyeztük a hangsúlyt. Az alapján különböztettük meg a válaszadók két csoportját, hogy a *„A szüleim hivatalosan elváltak”* állításra igennel vagy nemmel válaszoltak-e. A harmadik dimenzió a testvérek számára vonatkozott, melyet a „Van-e testvéred” válaszra igennel válaszolóktól tudakoltunk meg a „Hány testvéred van?” kérdéssel. A testvérek számát szabadon, egy szám megadásával jelezhették a válaszadók. A statisztikai elemzést IBM SPSS 20 statisztikai programcsomag segítségével végeztük. A statisztikai tesztek során a döntési szint rendre $\alpha=0,05$ volt.

2.1. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Elemzésünkkel arra kerestük a választ, hogy a családi minták hogyan befolyásolják az egyetemisták jövőbeni gyermekvállalási terveit? A családi mintákat komplexen, több dimenzión keresztül ragadtuk meg, így vizsgálódásunk három fő kérdésre irányult: 1. Hogyan befolyásolja a gyermekvállalási hajlandóságot a szülőkkel való kapcsolat minősége? 2. Milyen összefüggést mutat a szülők párkapcsolati viszonya, különös tekintettel a válásra, a fiatalok gyermekvállalási terveivel? 3. A származási családban meglévő testvérek száma hogyan hat az egyetemisták saját családalapítási elképzeléseire? A szakirodalom alapján, a kutatási kérdésekhez kapcsolódóan az alábbi hipotéziseket állítottuk fel: 1. A szülőkkel való szorosabb kapcsolat pozitívan befolyásolja a tervezett gyermekek számát (Li et al 2025, Merz 2013). 2. A szülők válása a gyermekvállalás iránti fokozott bizonytalanságot eredményezi (Amato és DeBoer 2001, Cui et al 2008, Feng et al 1999). 3. A testvérek száma pozitívan korrelál a tervezett gyermekek számával (Pári et al 2023, Soósné et al 2014).

3. EREDMÉNYEK

A kutatás alapjául szolgáló minta a nappali tagozatos szegedi egyetemisták populációjából 1037 főből állt. A minta a főbb demográfiai és képzési jellemzők szerint az alábbi megoszlást mutatta (1. táblázat). A válaszadók közel háromnegyede nő volt (73,9%). A legfiatalabb válaszadó 19 éves volt, míg a legidősebb 49 éves. A minta életkori megoszlás szerint döntően 23 év alatti hallgatókat foglal magában. A 21 év alatti korcsoportba a válaszadók 38,7%-a, a 22-23 éves korcsoportba 41,5%-a, a 24 évnél idősebb korcsoportba pedig 19,9%-a tartozott. A mintában domináns az alapképzésben tanulók aránya (73%). A mesterképzésben résztvevő hallgatók aránya meglehetősen alacsony, 3,7%, míg az osztatlan képzésben tanulók aránya 23,3%. A finanszírozási formát tekintve legnagyobb részt (92,5%) államilag támogatott formában tanulók fordultak elő a mintában. A mintát nem, képzési és finanszírozási forma szerinti súlyozással illesztettük a populáció paramétereihez, melyektől csak kis mértékben tért el.

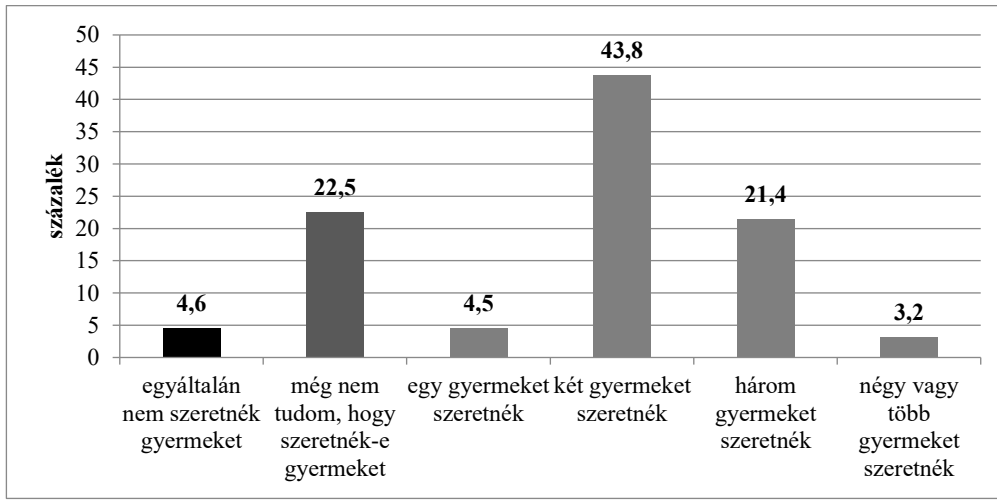
1. táblázat: A minta főbb jellemzői

	N	Érvényes %
férfi	270	26,1
nő	766	73,9
≤ 21 éves	401	38,7
22 – 23 éves	430	41,5
≥24 éves	206	19,9
alapképzés (BA/Bsc)	746	73
mesterképzés (MA/Msc)	38	3,7
osztatlan képzés	238	23,3
államilag támogatott	956	92,5
önköltséges	78	7,5

Forrás: saját szerkesztés

A szegedi egyetemisták gyermekvállalási terveiről összességében elmondható, hogy döntő többségük, közel háromnegyedük (72,9%) tervez valamennyi gyermeket (1. ábra). A válaszadók legnagyobb része, 43,8% két gyermeket tervez a jövőben. Őket követik arányukat tekintve a bizonytalanok, akik még nem döntötték el, hogy szeretnének-e gyermeket, vagy sem (22,5%). A szegedi egyetemisták több mint egyötöde (21,4%) nagycsaládot tervez, azaz három gyermeket szeretne vállalni. Meglehetősen kis részt, mindössze 4,6%-ot képviselnek azok, akik egyáltalán nem szeretnének gyermeket a jövőben. Hasonlóan csekély arányban (4,5%) terveznek csak egyetlen gyermeket az egyetemisták. Négy vagy több gyermeket szintén meglehetősen kevesen, mindössze a hallgatók 3,2%-a tervez.

1. ábra: Gyermekvállalási tervek (N=1005, %)



Forrás: saját szerkesztés

A gyermekvállalási tervek a szegedi egyetemisták körében is hasonló képet mutatnak, mint más egyetemista populációkban. Jellemző, hogy a többség szeretne gyermeket, továbbá a két gyermek tervezése a döntő séma (Pári-Rövid 2023, Engler-Pári 2022).

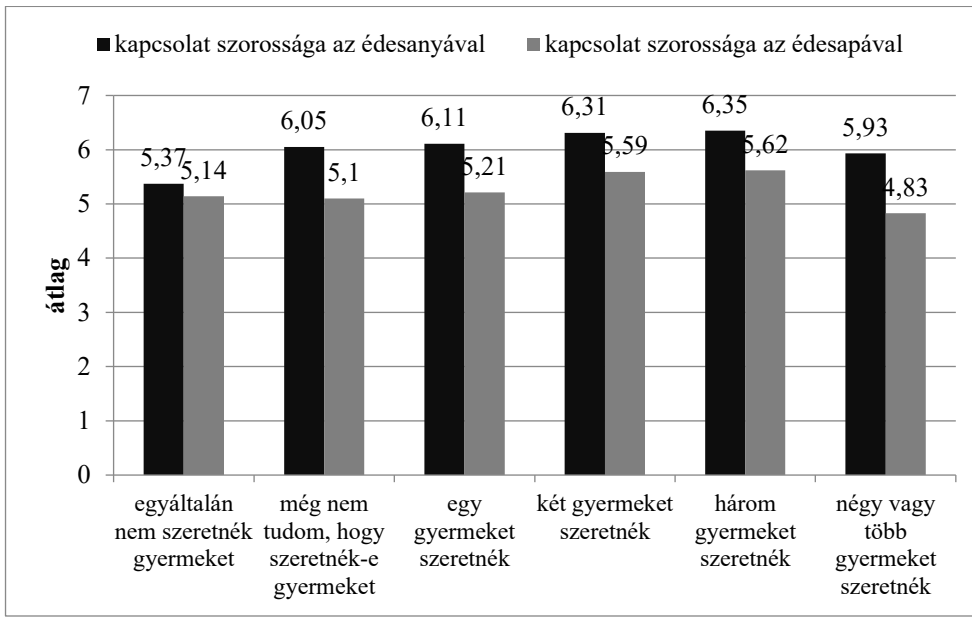
3.1. SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLAT SZOROSSÁGA SZERINTI ÖSSZEFÜGGÉS

A válaszadók egy 1-7-ig terjedő skálán adhatták meg azt, hogy mennyire érzik szorosnak a kapcsolatot az édesanyjukkal és az édesapjukkal. A magasabb átlagértékek tehát a szorosabb kapcsolatot, míg az alacsonyabb átlagok a lazább, kevésbé szoros kapcsolatot jelentik. A gyermekvállalási tervek szignifikáns összefüggést[15] mutatnak a szülőkkel való kapcsolattal (2. ábra). A legszembetűnőbb összefüggés az édesanyával való kapcsolat és a gyermekvállalási hajlandóság között rajzolódik ki. Azon hallgatók, akik egyáltalán nem szeretnének gyermeket jellemzően kevésbé szorosnak érzik a kapcsolatot édesanyjukkal, az átlag 5,37. A gyermekvállalásban bizonytalanoknak már magasabb az édesanyával való kapcsolat szorosságára vonatkozó átlagértéke (6,05), a gyermeket tervezők – az egyre több gyermeket tervezők – átlagosan egyre szorosabb kapcsolatról számolnak be az édesanyjukkal. Az édesapával való kapcsolat és a gyermekvállalási tervek összefüggésében hasonló összefüggés rajzolódik ki, azonban a gyermekvállalásban

[15] Az egyszempontú varianciaanalízis eredményei: Édesanya F=7,551 p=0,000; Édesapa F=4,198 p=0,001.

bizonytalanok kapcsolatának szorossága az édesapával szinte megegyezik a gyermeket nem tervezőkével. A négy vagy több gyermeket tervezők átlagértékei azonban nem illeszkednek a megfigyelt tendenciába, mind az édesanyával, mind az édesapával való kapcsolat szorossága az ő esetükben meglehetősen alacsony, sőt a nagycsaládot tervezők édesapával való kapcsolatának átlaga még a gyermeket nem tervezőkénél is alacsonyabb (4,83)[16].

2. ábra: Gyermekvállalási tervek a szülőkkel való kapcsolat szorossága szerint



Forrás: saját szerkesztés

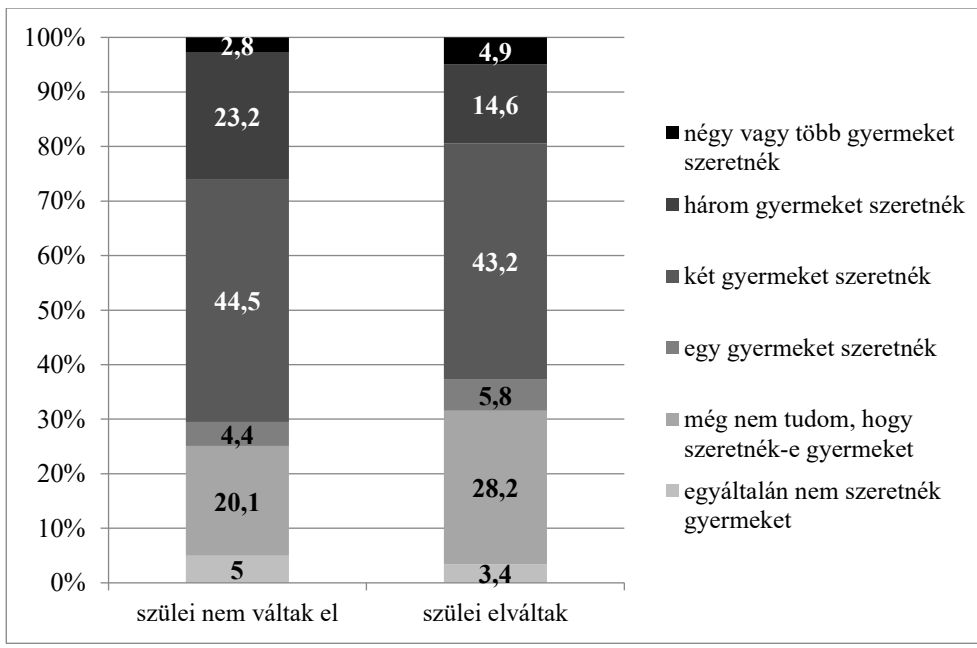
A szegedi egyetemisták körében is kirajzolódik egy pozitív összefüggés a szülővel való kapcsolat szorossága és a gyermekvállalási hajlandóság között. Ugyanakkor Li, You és Yang (2025) kutatásával ellentétben az anyával való kapcsolat bizonyult meghatározóbbnak.

[16] E csoport eredményeit fenntartásokkal kell értelmezni, hiszen elemszámuk meglehetősen alacsony a mintában (n=33).

3.2. A SZÜLŐK PÁRKAPCSOLATI MINTÁI SZERINTI ÖSSZEFÜGGÉSEK

A szocializációban nagy szerepe van annak, hogy a gyermek a szülei párkapcsolatában stabilitást vagy pedig a stabilitás elvesztését, egyfajta törést tapasztalt-e meg. Azt feltételezzük, hogy azok a hallgatók, akiknek a szülei elváltak, a gyermekvállalási terveikben bizonytalanabbak, kevésbé határozottak lesznek. Az adatelemzés szerint szignifikáns különbség mutatkozik azon hallgatók gyermekvállalási terveiben, akiknek a szülei nem váltak el, és akiknek elváltak a szüleik az életük egy bizonyos pontján[17] (3. ábra). Összességében nagyobb arányban mutatnak hajlandóságot a gyermekvállalásra azok a válaszadók, akiknek nem váltak el a szülei (74,9%), habár a különbség mindössze közel 7 százalékpont. Jelentősebb különbséget a két csoport között a nagycsaládot (3 gyermeket) tervezők és a bizonytalanok arányaiban találtunk. A három gyermeket tervezők a stabil szülői kapcsolattal rendelkező hallgatók körében magasabb (23,2%), a bizonytalanok aránya azonban az elvált szülők gyermekei körében (28,2%). Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a szülők kapcsolatában bekövetkezett törés a hallgatók gyermekvállalással kapcsolatos bizonytalanságát növeli.

3. ábra: Gyermekvállalási tervek a szülői párkapcsolati minta tükrében (válás) (%)



Forrás: saját szerkesztés

[17] Pearson-féle Khí-négyzet=14,288 p=0,014.

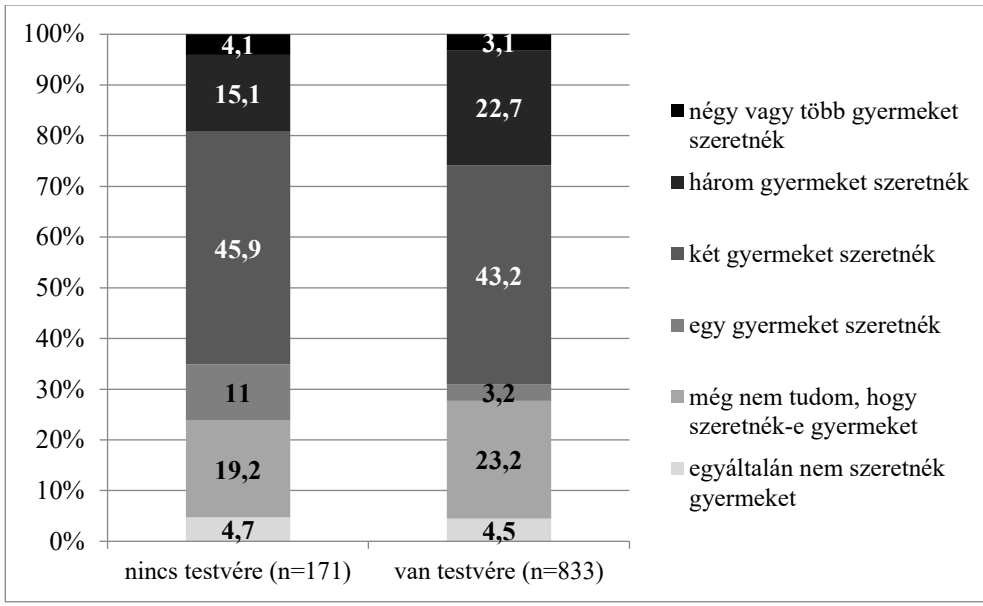
A szülők válása egy olyan minta a családban, amely a párkapcsolati biztonságra, és ezáltal a gyermekvállalási tervekre is hatással van (Merz 2013, Feng és mtsai 1999). A szakirodalomnak megfelelően a szegedi egyetemisták körében is befolyással bír ez a minta a gyerekvállalási hajlandóságra, amely leginkább a nagyobb fokú bizonytalanságban nyilvánul meg.

3.3. GYERMEKVÁLLALÁSI TERVEK A TESTVÉREK MEGLÉTE ÉS SZÁMA SZERINT

Feltételezésünk szerint a testvérek megléte és a testvérek száma szintén befolyással bír a jövőbeni gyermekvállalási tervekre. Az összefüggés mindkét változóval szignifikáns[18]. A hallgatók azon két csoportja között, akiknek van testvére, és akiknek nincs, a gyermekvállalási tervek különböznek (4. ábra). Ugyanakkor az összefüggések némileg eltérnek a várttól. Összességében ugyanis némileg nagyobb arányban terveznek gyermeket azok a hallgatók, akiknek nincs testvére (76,5%), míg a testvérrel rendelkezőknek 72,2%-a szeretne valamennyi gyermeket. Legszembetűnőbb a különbség az egy gyermeket tervezők arányában, a testvérrel nem rendelkezők ugyanis viszonylag magasabb arányban terveznek a saját jövőbeni családjukban szintén csak egy gyermeket (11%), szemben a testvérrel rendelkezőkkel, akik körében ugyanez az arány mindössze 3,2%. Markánsabb eltérést tapasztalunk továbbá a nagycsaládot tervezők arányában a testvér(ek) megléte szerinti csoportokban. Azon hallgatók, akiknek van testvére, 7 százalékponttal magasabb arányban terveznek 3 gyermeket (22,7%), mint azok, akiknek nincs testvére (15,1%). A gyermekvállalásukban bizonytalanok aránya ugyanakkor a testvérrel rendelkező hallgatók körében némileg magasabb (23,2%), mint a testvérrel nem rendelkező válaszadók körében (19,2%).

[18] Testvér megléte: Pearson-féle Khí-négyzet=80,092 p=0,000; testvérek száma: Pearson-féle Khí-négyzet=24,430 p=0,000

4. ábra: Gyermekvállalási tervek a testvérek megléte szerint (%)

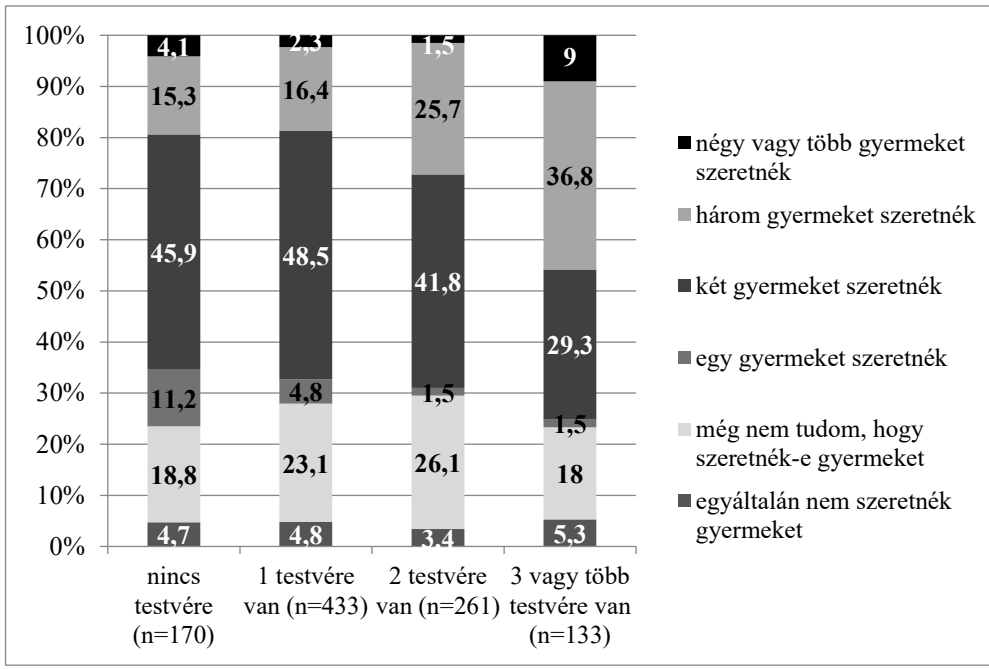


Forrás: saját szerkesztés

Ha az összefüggéseket a testvérek száma szerint vizsgáljuk (5. ábra), árnyaltabb képet kapunk a két dimenzió összefüggéséről. Azok, akiknek nincs testvére, összességében nagyobb arányban terveznek gyermeket vállalni (76,5%), mint azok, akiknek egy (72,0%) vagy két testvére (70,5%) van. A nagycsaládban – 3 vagy több testvér között – felnőtt hallgatók összesen szintén ugyanakkora arányban (76,6%) terveznek valamennyi gyermeket, mint az egykék. A tervezett gyermekek számában azonban már találunk markánsabb eltéréseket a csoportok között. Jól kirajzolódik a családi mintáknak a hatása, hiszen a testvérek száma szerinti csoportokban rendre azok képviselnek viszonylagosan magasabb arányt, akik ugyanolyan családmodellt szeretnének megvalósítani a saját életükben, mint amilyenben felnőttek. Az egykék körében a legmagasabb azok aránya a többi csoporthoz viszonyítva, akik egy gyermeket szeretnének vállalni (11,2%). Az egykék és az egy testvérrel rendelkező hallgatók körében hasonló arányt képviselnek a gyermekvállalást elutasítók és a két gyermeket vagy három gyermeket tervezők. Néhány százalékpontos eltérés mutatkozik a bizonytalanok arányában, amely az egy testvérrel rendelkezőknél némileg magasabb (23,1%), valamint a négy vagy több gyermeket tervezők arányában, ez azonban a testvér nélküli hallgatókra jellemzőbb (4,1%). Az egy testvérrel rendelkezők körében viszonylagosan magas a két gyermeket tervezők aránya (48,5%).

Akinek két testvére van, azok több mint egyötöde (48,5%) szintén három gyermeket tervez. Az ő körükben azonban magasabb a bizonytalanok aránya is (26,1%). A nagycsaládban, három vagy több testvér között felnőtt hallgatóknak több mint egyharmada (36,8%) szintén nagycsaládot, 3 gyermeket tervez, és a többi csoporthoz képest körükben a legmagasabb a négy vagy több gyermeket tervezők aránya (9%). Nem elhanyagolható azonban, hogy a nagycsaládban felnőtt hallgatók csoportjában –a többi csoporthoz viszonyítva– a legmagasabb azok aránya, akik nem szeretnének gyermeket vállalni, ugyanakkor az eltérés meglehetősen alacsony.

5. ábra: Gyermekvállalási tervek a testvérek száma szerint (%)



A szegedi egyetemisták körében is azt tapasztaltuk tehát, hogy a testvérek megléte és száma befolyással bír a gyermekvállalási tervekre. Más kutatásokhoz hasonlóan (Pári et al. 2023) kirajzolódott, hogy a nagycsaládos minta van leginkább hatással a tervezett gyermekek számára, ugyanis a több testvér között felnőtt hallgatók többségében szintén nagycsaládot terveznek.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A családi szocializáció, a családi minták és a gyermekvállalási tervek vizsgálata érdekes összefüggésekre világított rá elemzésünk alapján. Tanulmányunkban a családi minták hatását komplexen közelítettük meg, hiszen a gyermekvállalási terveknek a testvérek számával való összefüggésén túl a szülőkkel való kapcsolat, és a szülők közötti kapcsolat szerepét is vizsgáltuk. A szülővel való kapcsolat minősége a gyermek életének számos területére kihat. A bizalommal teli, szeretetteljes kapcsolat hozzájárul a gyermekek mentális egészségéhez, az életben való jobb boldogulásához és a nagyobb fokú magabiztossághoz, a jövőbe vetett bizalomhoz. Mivel a gyermekvállalásra való hajlandóság is a jövő iránti bizalmat és egyfajta magabiztosságot, céltudatosságot mutat, megvizsgáltuk, hogy a hallgatók szülőkkel való kapcsolatának szubjektív megítélése korrelál-e a gyermekvállalási tervekkel. Az adatok alapján kirajzolódó tendencia alátámasztja a hipotzéisünket. Mind az édesapával, de főként az édesanyával szorosabb kapcsolatról számoltak be azok, akik terveznek gyermeket vállalni – a tervezett gyermekek számával a kapcsolat szorosságának átlaga is növekszik –, mint azok, akik nem szeretnének, vagy még bizonytalanok. A szülőkkel való kapcsolat minősége tehát kihatással lehet a jövőbeni családtervezési elképzelésekre, mint a bizalom és a céltudatosság forrása. Ugyanakkor a tendencia alól kivételt képeznek a négy vagy több gyermeket tervezők, ők ugyanis átlagosan a szüleikkel való kevésbé szoros kapcsolatról számoltak be. További vizsgálódást igényel, hogy ez az eredmény betudható-e az ebbe a csoportba tartozó hallgatók alacsony elemszámának, vagy pedig valamilyen más tényező állhat az összefüggés hátterében.

A gyermekvállalási tervekben szerepet játszó családi minták második aspektusa a hallgatók szüleinek párkapcsolati státusza volt. Abból indultunk ki, hogy a szülők elköteleződésének, párkapcsolatának stabilitása kihat a gyermek magabiztosságára, jövőbe vetett bizalmára és a családdal kapcsolatos terveire. Ezt a dimenziót azon keresztül vontuk be az elemzésbe, hogy a válaszadó szülei elváltak-e vagy sem. Egy párkapcsolat minősége soktényezős, egy házasságban élő pár kapcsolata is lehet konfliktusokkal teli, negatív, ugyanakkor a válás kifejezi a párkapcsolat sikertelenségét, a gyermek számára pedig a stabilitás megtörését jelenti, még ha egy rosszul működő kapcsolat végét jelzi is. A válás megingathatja a fiatal jövőbe vetett bizalmát, elbizonytalaníthatja a családi terveiben. Ezért arra számítottunk, hogy az elvált szülők gyermekeinek és a nem elvált szülők gyermekeinek különbséget mutatnak a gyermekvállalási tervei. Az adatok alátámasztották hipotézisünket, ugyanis azok a hallgatók, akiknek elváltak a szülei, nagyobb arányban bizonytalanok a gyermekvállalást illetően, illetve jelentősen kisebb mértékben terveznek három gyermeket.

A szülők párkapcsolati mintája tehát kihatással van a felnőtt gyermekeik családtervezéssel kapcsolatos elképzeléseire, még pedig akképpen, hogy nagyobb fokú bizonytalanságot és kisebb mértékű felelősségvállalást indukál.

Végül a harmadik dimenzióban a testvérek számával való összefüggését vizsgáltuk a gyermekvállalási terveknek. Hipotézisünket alátámasztotta az az eredmény, miszerint a testvér megléte és a testvérek száma korrelál a gyermekvállalási hajlandósággal. A családi minták markáns hatása rajzolódik ki abban az eredményben, hogy a válaszadók a saját családjukban nagyobb részt a származási családjukban tapasztalt családmodellt szeretnék megvalósítani a gyermekek számát illetően. Így akik testvér nélkül nőttek fel, a többi csoporthoz viszonyítva magasabb arányban szeretnének maguk is csak egy gyermeket, akiknek egy testvére volt, két gyermeket, a nagycsaládban – két vagy több testvér között – felnőtt hallgatók pedig három vagy több gyermeket. A részarányok különbségei alapján arra következtethetünk, hogy a nagycsaládos szocializációs minta bír a legnagyobb hatással a gyermekvállalási tervekre, ugyanis a három vagy több testvérrel rendelkező válaszadók jelentős arányban terveznek maguk is legalább három gyermeket. A családi minta hatása mellett egy másik mechanizmust is felfedezhetünk az adatokban. Az egykeként felnőtt hallgatók ugyanis relatíve – a többi csoporthoz viszonyítva – magas arányban szeretnének maguk is csak egy gyermeket, azonban legnagyobb hányaduk kettő gyermeket tervez. Utalhat ez egyfajta kompenzációs mechanizmusra is, miszerint a testvér hiánya a származási családban némelyeknél hozzájárul ahhoz, hogy saját családjukban legalább két gyermeket tervezzenek, tehát legyen testvérkapcsolat a gyermekek között, amiben nekik maguknak nem volt részük.

Kutatásunk rámutatott arra, hogy a családi minták – több dimenzióból megközelítve – jelentős szerepet játszanak a szegedi egyetemisták gyermekvállalási terveinek alakulásában. Az eredmények értelmezésekor azonban figyelembe kell venni kutatásunk korlátait is: a kutatás fölrajzilag és időben is lehatárolt. A továbbiakban érdemes lenne kiterjeszteni a vizsgálódást más magyarországi egyetemistákra is. Az ok-okozati összefüggések mélyebb feltárására pedig longitudinális vizsgálat nyújthat majd lehetőséget. Kutatásunk eredményei jó kiindulási alapot jelenthetnek további, a családi minták hatását a gyermekvállalásra komplexen megközelítő vizsgálódások számára.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Amato, P. R. & Deboer, D. D. (2001). Transmission of marital instability across generations: Relationship skills or commitment to marriage? *Journal of Marriage and the Family*, 63(4). 1038–1051.
- Balásházy I. (2020). A családi élet válsága és a demográfiai válság alapvető okai. Európai *Családtudományi Szemle* III. évf. 2020/2. 8–37 ecssz.eu/html/2020/ECSSZ_2020_2_szam.html [2025.09.10.]
- Berde É. & Drabancz Á. (2022). The propensity to have children in Hungary, with some examples from other European countries. *Front. Sociol.* Volume 7. https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.1009115
- Blangiardo, G. C. (2024). The 'demographic winter' in Italy: Crisis factors problematic issues and policy actions. *European View* 2024, Vol. 23(1) 14–21. https://doi.org/10.1177/17816858241240559
- Bocsi, V. (2006). Hallgatók életmódjának vizsgálata az időfelhasználás tükrében. In Pusztai G. (Szerk.): *Régió és oktatás.* (pp. 261–270) Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Ceglédi, T. (2018). A karriernek alárendelt magánélet vagy a karrierhez nélkülözhetetlen magánélet? In Engler Á. (Szerk.). *Család és karrier.* (pp. 62–86.) Debreceni Egyetem.
- Cui, M., Fincham, F. D. & Pasley, B. K. (2008). Young adult romantic relationships: The role of parents' marital problems and relationship efficacy. *Society for Personality and Social Psychology*, 43(9). 1126–1235.
- Engler, Á. (2018b). Párkapcsolati elköteleződések és család alapítási szándékok. In Engler Á. (Szerk.). *Család és karrier.* (pp. 62–86.) Debreceni Egyetem.
- Engler, Á. & Pári, A. (2022). A család jövője – az elsődleges szocializációs közeg társadalmi szerepváltozása, *Századvég,* 2. évfolyam, 2022/3., (pp. 11–34.) https://szazadvegfolyoirat.hu/wp-content/uploads/2023/09/Szazadveg_2022_03_02_A-csalad-jovoje-%E2%80%93-az-elsodleges-szocializacios-kozeg-tarsadalmi-szerepvaltozasa.pdf [2025.04.11.]
- Engler, Á. (2014). Dilemmák felsőfokon – hallgatók családalapítási tervei. *Kapocs*, 13. évf. 60. sz. 2014. 1. szám. (pp. 17–25.).
- Engler Ágnes (2018a). Magyar egyetemisták szakmai és magánéleti jövőtervei. In Engler Á. (Szerk.). *Család és karrier.* (pp. 5–12.) Debreceni Egyetem.
- Engler Ágnes (2018b). Párkapcsolati elköteleződések és családalapítási szándékok. In Engler Á. (Szerk.). *Család és karrier.* (pp. 13–42.) Debreceni Egyetem.
- Feng, D., Giarusso, R., Bengston, V. L. & Frye, N. (1999). Intergenerational transmission of marital quality and marital instability. *Journal of Marriage and the*

Family, 61(2). (pp. 451–463.).

- Horváth-Szabó, K. (2007). *A házasság és a család belső világa.* Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet.
- Husz, I. (2006). Iskolázottság és a gyermekvállalás időzítése. *Demográfia*, 2006. 49. évf. 1. (pp. 46–67.)
- Jancsák Csaba (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban.* Új Mandátum.
- Kapitány, B. (2022). Az első gyermekvállalás életkorának változása Magyarországon. *Korfa Népesedési Hírlevél* 2022. november XXII. évfolyam 3. szám. KSH Népességtudományi Kutatóintézet. https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/korfa/article/view/2851 [2025.05.05.]
- Kapitány, B. & Murinkó, L. (2020). Párkapcsolati változások, termékenységi trendek. In. Kolosi, T., Szelényi, I.. & Tóth, I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2020*. (pp. 146–170.) Tárki
- Kapitány, B. & Spéder, Zs. (2018). Gyermekvállalás. In Monostori, J., Őri, P. & Spéder, Zs. (Szerk.). *Demográfiai portré 2018*. (pp. 47–64.) KSH
- Kapitány, B. & Spéder, Zs. (2021). Gyermekvállalás. In Monostori, J., Őri, P., & Spéder Zs. (Szerk.). *Demográfiai portré 2021.* (pp. 45–63.) KSH
- Kovács, Z. (2014), A serdülők családi élet iránti érdeklődése. *Korunk*, 25(07). (pp. 44–53.)
- Li, G-Y., You, Z-Q., & Yang, G-H. (2025). The relationship between parent-child attachment and fertility intention: the mediating role of family resilience and the moderating role of gender moderating. *Front. Psychol.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1669639
- Merz, E. M. (2013). Fertility intentions depend on intergenerational relations: a life course perspective. *Family Science*, 3(3-4), (pp. 237–245.) https://doi.org/10.1080/19424620.2013.789976
- Pári, A. et al. (2023). Öröklődő családi minták: a testvérszám és a gyermekvállalás kapcsolata. In Pári, A. & Gyorgyovics, M. (Szerk.). *Család-Érték-Tér. Tanulmányok a családi értékekről.* (pp. 267–280.) Kopp Mária. Intézet a Népesedésért és a Családokért.
- Pári, A. & Rövid, I. (2023). Családra vágyunk. *Máltai tanulmányok* 5. évf. 2023/4. (pp. 20–35.) DOI: 10.56699/MT.2023.4.2
- Pongárcz, T. (2011) A demográfiai értékrend változásában szerepet játszó főbb népesedési folyamatok. In Pongrácz, T. (Szerk.). *A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai. A Központi Statisztikai Hivatal Népességtudományi Kutató Intézetének kutatási jelentései 91.* (pp. 17–35.) KSH Népességtudományi Kutatóintézet.

- Pongrácz, A. & Márkus, Zs. (2018). A család és karrier kérdései a tanulmányi elköteleződés tükrében. In Engler, Á. (Szerk.). *Család és karrier.* (pp. 127–138.) Debreceni Egyetem.
- Schultheiss, D. E., & Blustein, D.L. (1994). Contributions of Family Relationship Factors to the Identity Formation Process. *Journal of Counseling and Development*, 73, (pp. 159–166.) DOI:10.1002/J.1556-6676.1994.TB01729.X
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig.* Napvilág
- Soósné, K. Zs., Kókai, J. & Kovács, A. (2014). Jól működő nagycsalád gyermekvállalásra gyakorolt hatása. *Egészségfejlesztés* 55. évf. 4. szám https://ojs.mtak.hu/index.php/egfejl/article/view/10454 [2025.10.30.]
- Tóth, I. J. (2021). *Demográfiai tél. A modernizáció sötét oldala.* Gondolat Kiadó.
- Veroszta, Zs. & Györgyi, Z. (2021). Képzési háttér és gyermekvállalási tervek. Educatio 30 (2) (pp. 184–205) DOI: 10.1556/2063.30.2021.2.2

ABSTRACT

UNIVERSITY STUDENTS' CHILDBEARING PLANS IN LIGHT OF FAMILY PATTERNS

The examination of young people's plans to have children is particularly relevant today, when European countries are facing a decline in the number of births and a postponement of childbearing. In our research, we conducted a questionnaire survey (N=1037) among students at the University of Szeged to learn about their plans to have children and the factors influencing those plans. In this study, we examined the relationship between family patterns and plans to start a family. We captured the impact of family patterns in three dimensions in a complex manner. According to our hypotheses, plans to have children are positively influenced by the closeness of students' relationships with their parents, the stability of their parents' relationship (not divorced), and the presence of multiple siblings. Our analyses supported our assumptions, i.e., closer emotional ties with parents, stable parental relationships, and having multiple siblings result in a greater willingness to have children among university students.

Keywords: university students, plans to have children, parental attachment, parental divorce, siblings

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2612

Network: Family Science

Vincze Anikó, PhD., kutató
SZTE IKIKK Interdiszciplináris Családtudományi Kutató- és Fejlesztő Központ
adjunktus
SZTE BTK Szociológia Tanszék
vincze.aniko@szte.hu

Jancsák Csaba, PhD, Habil., kutató, szakmai vezető
SZTE IKIKK Interdiszciplináris Családtudományi Kutató- és Fejlesztő Központ
egyetemi docens
SZTE JGYPK Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék
jancsak.csaba@szte.hu

Lőrinczi János, kutató
SZTE IKIKK Interdiszciplináris Családtudományi Kutató- és Fejlesztő Központ
lorinczi.janos@gmail.com

***

A kutatási programot az SZTE IKIKK Humán- és Társadalomtudományok Klaszter Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont finanszírozta.

IV. TANULÁS ÉS NEVELÉS A VÁLTOZÓ TÁRSADALMI ÉS TECHNOLÓGIAI KÖRNYEZETBEN

Balatoni Monika – Barnucz Nóra – Dominek Dalma Lilla

DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁG AZ OKTATÁSBAN – A RÉSZVÉTEL ÚJ NORMÁI A HÁLOZATI TÁRSADALOMBAN

ASZTRAKT

A digitális technológia térhódításával nemcsak az információhoz való hozzáférés formái alakultak át, hanem alapjaiban változott meg az állampolgári részvétel, a közéleti tevékenységekhez kapcsolódó aktivitás, valamint az egyéni és kollektív felelősségértelmezés is. A 21. század állampolgára már nemcsak a fizikai térben, hanem az online környezetben is jelen van: adatokat generál, véleményt formál, kapcsolatokat épít és alakít, tart fenn – miközben új típusú kockázatokkal, dilemmákkal és kihívásokkal szembesül. A tanulmány célja a digitális állampolgárság fogalmának komplex bemutatása, különös tekintettel az oktatásban betöltött szerepére és a fiatal generációk kompetenciafejlesztésére. A digitális állampolgárság nem csupán technológiai ismereteket jelent, hanem átfogó készségeket az etikus, biztonságos és aktív online részvételhez (Ribble, 2012). A nemzetközi szakirodalom és intézményi keretek – mint az UNESCO, az Európa Tanács, valamint az OECD – egyaránt hangsúlyozzák az aktív, kritikai és demokratikus elköteleződés jelentőségét a digitális terekben. A „Digital Citizenship Education Handbook" (Council of Europe, 2019) alapján a digitális állampolgárság oktatásának tíz kulcsterülete három fő dimenzió mentén szerveződik: jelenlét online, jól-lét online és jogok online. Ezek a dimenziók nemcsak technológiai kompetenciákat, hanem erkölcsi és társadalmi felelősséget is feltételeznek. A digitális írástudás, a tudatos média használat, a digitális jogok és kötelességek vagy a digitális biztonság, a digitális egyenlőség elve egyre nagyobb kihívást jelent a köznevelési intézményeknek. Az tanulmány bemutatja, hogyan jelenhet meg a digitális állampolgárság a köznevelésben, milyen didaktikai eszközök és pedagógiai megközelítések állnak rendelkezésre a kompetenciafejlesztéshez (Barnucz et al., 2024) és milyen kihívásokat jelent a tanárok és tanulók számára a digitális etika, adatbiztonság, médiaértés vagy a demokratikus részvétel tanítása. A tanulmány vállalkozik röviden bemutatni az Európa Tanács által kiadott Digitális Állampolgárság Oktatási Kézikönyvet, annak magyarországi kihívásait, valamint az eddig megvalósult európai jógyakorlatokat. A digitális állampolgárság nem jelentheti csupán a digitális térben elérhető, vagy az eKormányzás részeként használatos szolgáltatások ismeretét és biztonságos használatát, a pedagógusoknak, szülőknek a gyermekek jogainak védelmére és a digitális írástudás hiányának leküzdésére törekednie kell.

Ennek alapja a tudatos, értékalapú, etikus technológiahasználat, aminek elsajátításához minden államnak saját oktatási programot szükséges megalkotnia, és ehhez a döntéshozók komplex gondolkodása elengedhetetlen.
Kulcsszavak: digitális állampolgárság, fenntartható közösségek, mesterséges intelligencia, enkulturáció
Szakosztály: Állampolgári nevelés és emberi jogok szakosztály

1. AZ OKTATÁS, MINT A DIGITÁLIS KORSZAK TÁRSADALMI LABORATÓRIUMA

A 21. században az oktatás nem pusztán intézmény, hanem a társadalmi megújulás egyik legfontosabb közege. A mesterséges intelligencia (MI) és a hálózati kommunikációs rendszerek térnyerésével az iskolák, egyetemek és a közösségi tanulási terek egyszerre váltak az innováció és a társadalmi felelősségvállalás színtereivé. A digitális tér ma a politikai és társadalmi normák iránti elköteleződés „új szocializációs közege", ahol a Z és Alfa generációk közösségi önazonossága elsősorban az online interakciókban és az algoritmikus térben formálódik. Ezzel párhuzamosan Jancsák Csaba ifjúságszociológiai tanulmányai is rámutatnak arra, hogy az állampolgári attitűdök átalakulása az iskolai nevelés egyik legnagyobb kihívásává vált. (Jancsák, 2020) Az új generációk számára az állampolgárság nem elsősorban politikai státuszt, hanem digitális részvételt, önkifejezést és közösségi jelenlétet jelent. Az oktatás feladata már nem pusztán a tudás átadása, hanem a demokratikus és etikus viselkedésformák digitális környezetben történő megalapozása. A mesterséges intelligencia és a hálózati társadalom korában az oktatás olyan átalakuláson megy keresztül, amely a tudásátadás lineáris modelljeitől a dinamikus, reflexív tanulási ökoszisztémák felé mozdítja el a pedagógiai gyakorlatokat. A tanulmány célja, hogy interdiszciplináris megközelítésben értelmezze az MI-alapú oktatási innovációk, a digitális állampolgárság-nevelés és a hálózati tanulási közösségek kapcsolatát, különös tekintettel a magyar oktatási rendszerre. Az elemzés a Balatoni Monika által felvetett digitális enkulturációs és rituselméleti kereteket, valamint a Castells-féle hálózati társadalom-elméletet és az Európa Tanács *Digital Citizenship Education Handbook* ajánlásait kapcsolja össze. A mesterséges intelligencia mint „társadalmi tükör" új kérdéseket vet fel a tanulói autonómia, az algoritmikus torzítás, az etikai felelősség és a fenntartható közösségi részvétel terén.(Balatoni & Pap, 2024) A tanulmány amellett érvel, hogy a jövő iskolájának a technológiai alkalmazkodás helyett a kritikai és etikai „digitális humanizmus" kialakítását kell előtérbe helyeznie. Lényeges hangsúlyozni, hogy a 21. század oktatása radikális fordulóponthoz érkezett.

A mesterséges intelligencia rendszerei – az adaptív tanulási algoritmusoktól a nyelvi modelleken alapuló oktatási asszisztensekig – nem pusztán kiegészítik a pedagógiai folyamatokat, hanem újrateremtik a tanulás fogalmát. A digitális kultúra az enkulturáció új terepévé vált, ahol az identitás és a tudás elsajátítása nem elválasztható a technológiai közeg performativitásától. A nevelés így a hálózati szocializáció, az algoritmikus mediáció és a kollektív tudásmegosztás együttes terében értelmezhető. A mesterséges intelligencia oktatási szerepéről szóló diskurzusok kettős természetűek: egyfelől az OECD és az UNESCO optimista narratívái az AI-t az inkluzív és személyre szabott tanulás lehetőségeként láttatják; másfelől kritikai szerzők – mint Selwyn vagy Williamson – felhívják a figyelmet arra, hogy az MI-rendszerek az oktatási döntések újfajta központosítását, az adatalapú megfigyelés és az algoritmikus torzítás veszélyét is magukban hordozzák. Magyarországon az NKE, az ELTE és a Pannon Egyetem oktatásfejlesztési programjai kísérleteznek MI-alapú tanulási környezetekkel, ám az etikai, adatvédelmi és pedagógiai reflexió sokszor elmarad. Ezzel párhuzamosan az ifjúságkutatások (Bene & Farkas, 2022, Szabó, 2022) rámutatnak, hogy a Z és Alfa generáció számára a digitális környezet nem csupán információs tér, hanem szocializációs valóság, amelyben az algoritmusok alakítják a társadalmi érzékelést és a világnézeti mintákat. Az MI-alapú fejlesztések tehát olyan ökoszisztémákat hoznak létre, amelyekben a tanítás és tanulás folyamata algoritmikus logikák mentén szerveződik. Az MI tehát nem csupán eszköz, hanem szabályozó hatású infrastruktúra, amely meghatározza, milyen mintázatok válnak láthatóvá a tanulói teljesítményből és hogyan alakítható a tanulási útvonal. Kulturális különbségek szintén meghatározzák az MI-pedagógia szerepét: míg Európában a kreativitás, együttműködés és holisztikus fejlesztés dominál, addig például Ázsiában továbbra is erős a teljesítmény orientált és vizsgaközpontú tanulási kultúra (French et al., 2023).

2. A HÁLÓZATI TÁRSADALOM ÉS AZ OKTATÁS DIGITALIZÁLT RÍTUSAI

A hálózati társadalom fogalmát Manuel Castells vezette be, aki szerint a globális információáramlás és az interkonnektivitás nemcsak gazdasági, hanem kulturális és oktatási struktúrákat is újraformál (Castells, 1996). A tanulás hálózati folyamattá vált: a tudás forrásai széttagolódnak, a tanulók közösségi hálózatai újfajta autoritásokat teremtenek. Balatoni ezt a logikát a digitális rítus fogalmával egészíti ki, amely a tanulás és a közösségi részvétel emocionális, mediális és szimbolikus dimenzióit írja le. Az online rítusok – akár a közösségi médiában megosztott tanulási kihívások, akár a digitális projektek – nem pusztán tanulási formák, hanem identitásképző gyakorlatok is. (Balatoni, 2023) A neveléstudomány ezzel egy „poszt-intézményi" állapotba lépett: a tanulás decentralizálódott, a tudás átadása helyett a tudásépítés, a kollektív intelligencia (Lévy, 1997) és a részvételi kultúra (Jenkins, 2006) váltak központi fogalommá.

Az iskola már nem kizárólag tudásközvetítő, hanem a hálózati társadalom mikroszintű laboratóriuma, ahol a tanulók megtanulják, hogyan kezeljék a technológia által alakított társadalmi viszonyokat. E hálózatos tanulási környezetekben azonban meghatározóbb szerepet kapnak azok a digitális és MI-alapú rendszerek, amelyek nem csupán támogatják, hanem strukturálisan átalakítják a tanulói aktivitást és a tudáskoncentráció módját (Siemens, 2005). Ennek következtében az oktatás digitalizációja és a mesterséges intelligencia (MI) térnyerése radikálisan átalakítja a tanulási és tanítási folyamatokat. A hagyományos oktatás jellemzően lineáris, frontális tanári központú modelljei helyett az MI lehetővé teszi a tananyag és a pedagógiai módszerek személyre szabását, a tanulási élmény adaptív irányítását, valamint a valós idejű visszajelzést (Gupta et al., 2024). Adaptív tanulási platformok például képesek nyomon követni a diákok előrehaladását, felismerni az egyéni nehézségeket, és a tananyagot az adott tanuló erősségeihez és gyengeségeihez igazítani (Gupta et al., 2024; Luo & Hsiao-Chin, 2025). Az MI által támogatott személyre szabás és adaptív tanulásszervezés új pedagógiai lehetőségeket nyit a tanulói autonómia, a kompetenciafejlesztés és a tanulási ritmus finomhangolása terén. Ugyanakkor az algoritmikus nevelés dilemmái közé tartozik, hogy az MI rendszerek implicit normákat és értékelési kereteket kódolnak, valamint az adaptív rendszerek képesek csökkenteni a vizsgastresszt és javítani a teljesítménymérések pontosságát (Matayoshi et al., 2021; Wang et al., 2024), amelyek befolyásolják, hogy milyen visszajelzésekhez jutnak a tanulók. Ez a folyamat felveti a tanulói autonómia, méltányosság és átláthatóság kérdéseit, amelyeket az oktatási intézményeknek tudatosan kell kezelni (Syamsiana et al., 2024). Ugyanakkor ez a technológia hatékonyabbá teheti a tudás elsajátítását, csökkentheti a lemorzsolódást, és lehetőséget biztosít a differenciált oktatásra, amely korábban nehezen volt megvalósítható a hagyományos osztálytermi keretek között (Luo & Hsiao-Chin, 2025; Mustafa et al., 2024). Az MI integrációja új kihívásokat és felelősségi kérdéseket is felvet. A tanulók digitális állampolgárságának része, hogy tudatosan és kritikusan viszonyuljanak az MI által nyújtott információkhoz. Fontos, hogy megértsék, az algoritmusok nem „semlegesek", hanem emberi döntések, adatok és előítéletek tükröződését tartalmazhatják (Li, 2024; Boateng & Boateng, 2025). Az oktatási rendszereknek ezért nemcsak a technológiai kompetenciák fejlesztésére kell fókuszálniuk, hanem az etikai és kritikai gondolkodás megerősítésére is (Li, 2024). A pedagógusok szerepe eközben átalakul: a hagyományos tudásátadás helyett mentorokká válnak, akik irányítják a diákokat az MI-rendszerek etikus és hatékony használatában, valamint segítik őket az algoritmusok által generált tartalmak kritikus értékelésében. Az etikus mesterséges intelligencia pedagógiai felhívja a figyelmet a felelős, átlátható, tanulóközpontú MI-használatra, ugyanis a tanári digitális kompetencia, az adatvédelem betartása, valamint az algoritmikus döntések magyarázhatósága kulcsfontosságú az igazságos és befogadó MI-oktatás kialakításában (Minn, 2022; Dominek, 2025).

A hálózati társadalomban a tanulás nem csupán az intézményi keretek között zajlik, hanem kiterjed a digitális közösségekre és a kollaboratív online platformokra. A tanulók közösségi hálózatai újfajta tanulási autoritásokat hoznak létre, ahol a tapasztalat-megosztás és a peer-feedback a tudásépítés kulcsfontosságú elemei (Xiaodi et al., 2024). A digitális rítusok - például online tanulócsoportokban zajló kihívások vagy közösségi projektmunkák - nem csupán technológiai eszközök, hanem identitásképző gyakorlatok is, amelyekben a tanuló saját részvételét, választását és virtuális közösségi szerepét is megélheti. Az ilyen online platformokon vagy kollaboratív terekben megvalósuló tanulási folyamat összhangban áll a konstruktivista pedagógia alapelveivel, amelyek szerint a tudás aktív tapasztalati és közösségi konstrukció révén jön létre (Nahalka, 1997). Ezek a közösségi tanulási formák elősegíthetik a hálózati tanulás (networked learning) kialakulását, amelyben a tanulók nem passzív befogadók, hanem aktív résztvevők a tudás közös konstruálásában (Networked Learning Editorial Collective, 2021). A digitális kollaboráció emellett a trialogikus tanulás elméleti keretévvel is összhangba hozható: Paavolva és Hakkarainen modellje szerint a tanulás nem csupán interakcióban vagy kooperációban valósul meg, hanem egy közösen létrehozott és digitális is fejleszthető tudásobjektum folyamatos alakításán keresztül. (Paavlova &Hakkarainen, 2021) A digitális terek éppen ezt a közös objektumorientált tudásépítést teszik lehetővé, ahol a tanulók, az oktató és a tágabb online közösség közösen hoz létre tartós, megosztható és továbbfejleszthető tudáselemeket, így a folyamat túlmutat a hagyományos együttműködésen és a hálózati tanulás kollektív, tartós tudásépítését, a tanulók identitásépítését, aktív szerepvállalását, valamint a hálózati tanulási kultúra kialakulását. támogatja. Ez a dinamikus közeg lehetőséget ad a tanárnak is arra, hogy új szerepben jelenjen meg: facilitátorként, mentorálóként, aki nem pusztán tudást ad át, hanem a közösségi tanulás folyamatát segíti elő. Ezért az oktatás ma már nem csupán egy tantermi esemény, hanem egy digitálisan kiterjedt tanulási ökoszisztéma része. Az MI és a tanulói önszabályozás kapcsolatának vizsgálata alatt megállapítható, hogy az adaptív, MI-alapú tanulási rendszerek lehetővé teszik, hogy a tanuló folyamatos visszajelzést kapjon saját haladásáról, és olyan tanulási utakra lépjen, amelyek jobban illeszkednek az egyéni igényeihez. Ugyanakkor az önszabályozás erősítése csak akkor valósul meg, ha a tanuló rendelkezik tudatos reflexiós képességekkel, és képes kérdéseket feltenni arról, hogy miért ajánl neki az algoritmus bizonyos feladatokat. A túlzott automatizálás és az algoritmusok feltétlen követése viszont csökkentheti a tanulók kritikai gondolkodását és autonómiáját (Holmes et al., 2021). Az oktatásban ezért kulcsfontosságú, hogy a tanulók ne csak az algoritmus által ajánlott útvonalakon haladjanak, hanem tudatosan reflektáljanak saját tanulásukra, kérdéseket tegyenek fel az eszközök működésével kapcsolatban, és szerepet vállaljanak saját tanulási folyamatukban.

Ez a megközelítés segíti azt is, hogy a tanulók rugalmasabbak legyenek a gyorsan változó digitális környezetben, és ne váljanak passzív befogadókká. Azonban figyelembe kell venni, hogy az algoritmusok és MI-rendszerek működése mögött gyakran rejtett döntések, adatok és előfeltevések húzódnak meg - a tanulóknak és pedagógusoknak tudniuk kell, hogy milyen alapokon jön létre az automatizált tanulási útvonal vagy az értékelés (Selwyn, 2019). Az átláthatóság hiánya növelheti a tanulói bizalmatlanságot, és alááshatja a digitális állampolgárság alapelveit, mint például a részvétel, felelősség és tudatosság. Emellett az adatvédelem kérdése - különösen a tanulói teljesítménnyel, viselkedéssel, preferenciákkal kapcsolatos adatok kezelése - komoly biztonsági, etikai és jogi dilemmákat vet fel. Az oktatás során gondoskodni kell arról, hogy az adatokat megfelelően kezeljék, a tanulók legyenek informálva a gyűjtésről, és hogy lehetőségük legyen reflexióra és kontrollra az adataik felett. Az etikus adatkezelés és a technológia kritikus használata ma már olyan kompetenciákat is feltételez, amelyek túlmutatnak a pusztán digitális eszközhasználaton. Az MI alkalmazása lehetőséget teremt az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére is. Bár az MI-rendszerek és digitális technológiák és az IKT-eszközök potenciálisan hozzájárulhatnak az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez azáltal, hogy elvben szélesebb körű hozzáférést biztosítanak a tudáshoz, a tanulási anyagokhoz és információs erőforrásokhoz lehetővé téve ezáltal a távoli tanulást vagy az interaktív tananyagokhoz való hozzáférést (Barnucz, 2019). A távoli tanulást támogató rendszerek és virtuális osztálytermek révén a diákok földrajzi helytől függetlenül férhetnek hozzá minőségi oktatáshoz. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy minden tanulónak rendelkezésére áll-e az ehhez szükséges technológiai infrastruktúra, és hogy az MI-rendszerek tervezése során figyelembe vették-e azokat a társadalmi és kulturális különbségeket, amelyek befolyásolhatják a tanulási folyamat hatékonyságát (Hussein et al., 2025). Nemzetközi és hazai kutatásokra támaszkodva (Rogers, 1983; Norris, 2001; Fehérvári, 2017) a digitális szakadék többrétegű: nem pusztán az eszköz- és internet-hozzáférés hiánya, hanem a használat módja, a digitális kompetenciák szintje és az ezekből származó társadalmi előnyök különbségei is új egyenlőtlenségeket alakíthatnak ki vagy mélyíthetnek el. A valóságban új jelentős területi és társadalmi különbségek figyelhetők meg a háztartások internet- és eszközellátottságában, ami különösen a hátrányos helyzetű, periférikus térségekben élő fiatalok számára jelent akadályt (KSH, 2016; Barnucz 2019; Gqwabaza & Maqoqa, 2024). Így a digitális állampolgárság új normái közé tartozik az eszközökhöz való hozzáférés, az adatbiztonság és a technológiai kompetenciák felelősségteljes használata. Ezért az oktatáspolitikának és az intézményeknek gondoskodniuk kell a technológiai infrastruktúra, támogatás és digitális készségek biztosításáról annak érdekében, hogy a digitális részvétel valóban inkluzív legyen.

A „hozzáférés” nem csupán eszközöket jelent, hanem azt is, hogy a tanuló és a tanár rendelkezzenek a szükséges kompetenciákkal és támogató tanulási környezettel (Barnucz et al., 2024). E hiányosságok kezelése nélkül fennáll annak a veszélye, hogy a digitális oktatás még inkább marginalizálja a hátrányos helyzetű tanulókat (Bognár & Rét, 2005; Dutton et al., 2006).

A pedagógus szerepének újradefiniálása elengedhetetlen, hiszen az MI és a hálózati tanulás új pedagógiai szerepeket követel. A tanárok mentorokká, facilitátorokká és kritikai gondolkodás fejlesztőivé válnak, akik nem csak a tananyagot adják át, hanem támogatják a diákokat az algoritmusok működésének megértésében, az adat és technológia etikus használatában (Williamson & Piattoeva, 2022). Ez azt jelenti, hogy a pedagógusoknak fejlődniük kell digitális pedagógiai kompetenciáikban, valamint tudatosan kell kezelniük az új tanulási rítusokat és részvételi formákat (Barnucz, 2022; Barnucz et al., 2024). E szerepváltás során a tanár nem „hagyja” az eszközt dönteni, hanem aktívan beavatkozik a tanulási folyamatba, támogatja a tanuló önállóságát, és biztosítja, hogy a technológia ne váljon passzív kontrollmechanizmussá. Ez az új szerep hozzájárul a hálózati tanulási környezet kritikus és etikus működéséhez.

Végül, a digitális oktatásban a reflexív tanulás és a kollektív intelligencia előtérbe kerül — azaz a tanulóknak és pedagógusoknak együtt kell gondolkodniuk arról, hogyan alakul a tanulási környezet, milyen hatások érhetik őket, és hogyan használhatják tudatosan az MI-rendszereket (Gkoutsioukosta et al., 2023). A tanulás így nem csupán egyéni, hanem közösségi esemény: a tudás megosztása, az együttműködés és a digitális részvétel aktív gyakorlása válik részévé a tanulási folyamatnak. Az oktatási intézmények hálózati laboratóriumokká formálódnak, ahol a tanulók nem csupán tudást fogyasztanak, hanem közreműködnek a tudás előállításában és újragondolásában. Ebben a kontextusban a tanulás folyamata - kérdezés, vitatkozás, visszajelzés, újragondolás - válik értékessé, nem csupán az eredmény. Ezzel párhuzamosan nő annak is az igénye, hogy a tanulók digitális állampolgárként viselkedjenek – tudatosan, etikusan és felelősen a technológiával és az együttműködő tanulási közösséggel.

3. A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA, MINT PEDAGÓGIAI KÖZEG

Az MI az oktatásban kettős szerepet tölt be: eszköz és társadalmi aktor egyszerre. Amikor az algoritmus ajánlja a tananyagot vagy értékeli a diák teljesítményét, a pedagógiai döntéshozatal részben gépi logikára épül. Ezt hívja Williamson „datafication of education”-nek: (Williamson, 2022) a tanulói viselkedés adatokká alakítását, amelyek az értékelés és irányítás alapjává válnak. Az MI pedagógiai potenciálja ugyanakkor vitathatatlan: képes az egyéni tanulási útvonalak támogatására, a differenciált oktatás megvalósítására és az inkluzív nevelés elősegítésére.

Az NKE-n belül működő kutatásunk 2024-es pilot projektje például ChatGPT-alapú tanulástámogató rendszert integrált a „Digitális állampolgárság és etika" kurzusba, amelyben a hallgatók MI-val való együttműködésben oldottak meg etikai esettanulmányokat. A vizsgálatunk szerint a tanulók kritikai önreflexiója és médiaetikai érzékenysége jelentősen növekedett. Az AI oktatási alkalmazása azonban nem értékvákuumban történik. A digitális állampolgári kézikönyv hangsúlyozza, hogy a digitális kompetencia nem csupán technikai készség, hanem etikai és társadalmi felelősség. A tanulók akkor válnak valódi digitális állampolgárokká, ha képesek megérteni az MI működését, felismerni az algoritmikus torzításokat és kritikusan értékelni a technológiai hatásokat az emberi méltóság és a közjó szempontjából. Az egyik kulcsfontosságú előny, amelyet az MI-rendszerek az oktatásban kínálnak, a tanulók számára való differenciálás lehetősége: olyan tanulási utak és feladatok jelennek meg, amelyek az egyes diákok előzetes tudása, tanulási sebessége és stílusa alapján kerülnek kialakításra (Létourneau et al., 2025). Ez különösen értékes lehet olyan tanulók számára, akik korábban nem kaptak elég személyre szabott támogatást, és így kimaradhattak a hagyományos osztálytermi modellben. Ugyanakkor ez a differenciálás új elvárásokat is jelent: a tanulónak tudnia kell felismerni, hogy miért kap olyan feladatot, miért kaptak módosítást, és hogyan használhatja tudatosan ezeket az új lehetőségeket - nem passzív befogadóként, hanem aktív szereplőként. Továbbá, az MI-rendszerek bevezetése az oktatási intézményekben és a tanulási terekben fokozott figyelmet igényel az adatok és algoritmusok etikai használata iránt. Minden egyes interakció, adattárolás és visszajelzés mögött algoritmikus döntés húzódik meg, ami potenciálisan torzulásokhoz és előítéletes eredményekhez vezethet (Wang et al., 2024). Így a digitális állampolgárság részeként a diákoknak és pedagógusoknak meg kell érteniük, hogy az MI nem „tökéletes" és nem „semleges" eszköz, hanem emberi tervezésű rendszerek eredménye - azaz felelősséggel, átláthatósággal és reflexióval kell használni őket. Egy további dimenzió a technológiai hozzáférés és eszközigény kérdése. Bár az MI-rendszerek potenciálisan csökkenthetik az oktatási egyenlőtlenségeket - például a távoli tanulás, a virtuális osztálytermek és AI-segédelt tananyag révén -, valójában csak akkor válnak inkluzívvá, ha minden diáknak biztosított a technológiai infrastruktúrához való hozzáférés (Vieriu & Petrea, 2025). Ez a „hozzáférés" nem csupán eszköz alatt értendő (pl. számítógép, internet), hanem az is, hogy a tanulók és tanárok rendelkezzenek megfelelő digitális kompetenciákkal és támogató környezettel is. Ellenkező esetben az MI-rendszerek bevezetése akár növelheti is a digitális szakadékot. Végül, az MI-rendszerek alkalmazása az oktatásban természetesen nem csak technológiai kérdés, hanem pedagógiai és társadalmi is egyben.

A tanulási folyamat átalakulása során a tanárok szerepe is mélyen megváltozik: nem csak az információ átadásáért felelnek, hanem facilitátorrá, mentorálássá válnak - azaz abban is segítenek, hogy a tanulók reflektáljanak saját tanulásukra, kritikusan viszonyuljanak a generált tartalmakhoz, és kollektív felelősséget vállaljanak a digitális közösségben (Muhammad et al., 2025; Barnucz et al., 2024). Ez a felelősségvállalás és részvételi attitűd ma már elengedhetetlen része annak, amit digitális állampolgárságnak nevezünk.

4. A DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS MAGYAR INTÉZMÉNYI ÉS TANTERVI KONTEXTUSA

A digitális állampolgárság oktatási beágyazottságának magyarországi vizsgálata különösen időszerűvé vált a 2020 utáni időszakban, amikor a köznevelési és felsőoktatási intézmények egyaránt szembesültek azzal, hogy az online tér már nem csupán kiegészítő tanulási környezet, hanem a szocializáció, a közösségi részvétel és az állampolgári attitűdformálás elsődleges közege. A hazai oktatási rendszer számára ez kettős kihívást jelent: egyrészt biztosítani kell a digitális kompetenciák fejlesztését, másrészt normatív és értékalapú keretet kell adni a hálózati térben zajló részvételhez. A digitális állampolgárságra nevelés ezért Magyarországon nem szűkíthető le az eszközhasználat technikai aspektusaira, hanem a demokratikus kultúra, a médiatudatosság, az adatvédelem, az online etika és a közösségi felelősség komplex pedagógiai rendszerében értelmezhető.

A Nemzeti alaptanterv 2020-as kompetenciaalapú szemlélete több ponton is lehetőséget teremt a digitális állampolgári kompetenciák fejlesztésére. A digitális kultúra műveltségterület, az állampolgári ismeretek, a történelem és társadalomismeret, továbbá az etika és osztályfőnöki programok olyan kapcsolódási pontokat jelentenek, amelyek mentén az online részvételhez szükséges készségek integrálhatók. Ugyanakkor a magyar gyakorlat egyik legfontosabb strukturális problémája, hogy ezek a tartalmak sok esetben tantárgyi szigetekben jelennek meg, és nem állnak össze koherens digitális állampolgársági nevelési programmá. A nemzetközi modellekhez hasonlóan ezért indokolt lenne egy cross-curricular, több műveltségterületet összekapcsoló megközelítés kialakítása, amelyben a kritikai médiaműveltség, az algoritmusok működésének megértése, az online deliberáció kultúrája és az etikus MI-használat egyaránt helyet kap.

Különösen fontos a pedagógusok ismereteinek és szerepének újradefiniálása. Ennek oka részben a gyors technológiai változás, részben az, hogy a pedagógusképzésben és továbbképzési rendszerekben ezek a tartalmak csak részlegesen jelennek meg. A digitális állampolgárságra nevelés ezért csak akkor lehet sikeres, ha a tanárok nem pusztán digitális eszközhasználati tréninget kapnak, hanem olyan pedagógiai-erkölcsi támogatást is, amely segíti őket az algoritmikus döntések, a platformlogikák és az online konfliktusok kritikai

értelmezésében. A tanár szerepe ebben a modellben tudásközvetítőből mentorrá, facilitátorrá és etikai moderátorrá alakul.

A magyar oktatási rendszerben a digitális állampolgárság egyik legkritikusabb dimenziója a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. A digitális szakadék hazai viszonyok között nem csupán az eszközellátottság kérdésében ragadható meg, hanem a használat minőségében, a támogató családi háttér különbségeiben, valamint az iskolák eltérő innovációs kapacitásában is. A hátrányos helyzetű és periférikus térségekben élő tanulók esetében különösen nagy a veszélye annak, hogy a digitális oktatás és az MI-alapú rendszerek nem csökkentik, hanem tovább mélyítik a már meglévő társadalmi különbségeket. Ezért a digitális állampolgárságra nevelés magyarországi stratégiájának az infrastruktúra-fejlesztés mellett hangsúlyosan kell foglalkoznia a méltányosság, a hozzáférés és a támogató tanulási környezet biztosításával.

Összességében megállapítható, hogy a digitális állampolgárságra nevelés Magyarországon akkor válhat valóban hatékonnyá, ha a NAT kompetenciakereteit intézményi koherencia, pedagógus-továbbképzési reform, méltányossági szemlélet és explicit oktatáspolitikai stratégia egészíti ki. A jövő magyar iskolájának nem csupán digitálisan kompetens, hanem etikailag reflektív, demokratikus és felelős hálózati állampolgárokat kell nevelnie.

5. FENNTARTHATÓ KÖZÖSSÉGEK ÉS AZ ETIKUS MESTERSÉGES INTELLIGENCIA PEDAGÓGIÁJA

Az MI-pedagógia nem lehet sikeres, ha nem kapcsolódik össze a fenntarthatóság értékrendjével. A digitális technológiák energiaigénye, a kibertérben keletkező ökológiai lábnyom, valamint a „digitális egyenlőtlenség” társadalmi hatásai mind a nevelés részévé kell, hogy váljanak. A fenntartható oktatás kulcsa a „digitális humanizmus” (Gill, 2023): az emberközpontú MI-fejlesztés és használat, amelyben a technológia nem helyettesíti, hanem kiegészíti az emberi ítélőképességet. Az iskola mint közösségi tér itt a kritikai és etikai érzékenység laboratóriuma, ahol a tanulók megtapasztalják az egyéni döntés és a közösségi felelősség egységét. A magyar oktatásban ennek jó példája az NKE projektje, amely a digitális etika, a kiberbiztonság és a fenntarthatóság összekapcsolásával teremti meg a „hálózati állampolgárság” modelljét. A hallgatók MI-eszközökkel elemezték az online részvétel és a fenntarthatósági kampányok hatását, ami rávilágított arra, hogy a technológia akkor vált társadalmilag pozitív erővé, ha etikai reflexió kíséri. A tanulási folyamat személyre szabása és az etikai dimenziók kapcsolatát vizsgálva kiderül, hogy az MI rendszerek legnagyobb előnye az oktatásban a személyre szabott tanulási utak kialakításában rejlik.

A hagyományos tantermi oktatás gyakran egységes módszerekkel dolgozik, amelyek nem veszik figyelembe a diákok eltérő ütemét, érdeklődési körét vagy kognitív profilját. Ezzel szemben az MI képes folyamatosan gyűjteni és elemezni a tanulók teljesítményére vonatkozó adatokat, majd ennek alapján módosítani a tananyagot, javasolni kiegészítő feladatokat, vagy új, interaktív formátumokat kínálni a tanulás élményének növelésére (Létourneau, et al., 2025; Wang et al., 2024). Ez a személyre szabás növeli a motivációt és az elköteleződést, ugyanakkor komoly etikai kérdéseket is felvet.

Az egyik legfontosabb etikai dimenzió az átláthatóság. A diákoknak tudniuk kell, hogy milyen algoritmusok határozzák meg a tanulási útjukat, milyen adatokat gyűjtenek róluk, és milyen módon használják ezeket az adatokat a platformok (Wang et al., 2024; Tan, 2024). A transzparencia hiánya bizalmatlanságot és passzivitást eredményezhet, ami aláássa a digitális állampolgárság alapelveit. Emellett a személyre szabott oktatás során felmerül az adatok védelmének kérdése: a diákok érzékeny információi – teljesítmény, viselkedési minták, személyes preferenciák – komoly biztonsági kockázatot hordozhatnak, ha nem kezelik őket megfelelően (Vieriu & Petrea, 2025).

Az MI-etikai kérdések másik fontos aspektusa az algoritmusok torzítása. A mesterséges intelligencia tanulási folyamatát befolyásoló adatok gyakran tartalmazhatnak társadalmi előítéleteket, ami a diákok fejlődésében és lehetőségeiben diszkriminációhoz vezethet (Boateng & Boateng, 2025; Wang et al., 2024). A digitális állampolgárság új normái tehát magukban foglalják az algoritmusok kritikus értékelését, a tanulók és pedagógusok képzését az etikus MI-használatban, valamint az oktatási rendszerek folyamatos ellenőrzését és finomhangolását a méltányos tanulási környezet biztosítása érdekében (Jimenez et al., 2024; EdTechHub, 2025).

Ezen túlmenően a személyre szabott tanulás integrálása új pedagógiai modelleket is igényel, amelyek a diákok aktív részvételére és önreflexiójára építenek. A pedagógusoknak mentoráló szerepben kell támogatniuk a diákokat az MI-rendszerek használatában, segítve őket abban, hogy kritikusan értékeljék az algoritmusok javaslatait, és tudatosan építsék be ezeket a tanulási folyamatba (Muhammad et al., 2025; EdTechHub, 2025). Továbbá az MI-rendszerek alkalmazása kiemeli az inkluzivitás és a hozzáférés kérdését. Annak biztosítása, hogy minden tanuló megfelelő digitális eszközökkel és internetkapcsolattal rendelkezzen, alapfeltétele annak, hogy a személyre szabott oktatás valódi előnyöket nyújtson, és ne erősítse a meglévő egyenlőtlenségeket (Vieriu & Petrea, 2025; Kestin et al., 2025).

Az MI által támogatott tanulás lehetőséget nyújt a pedagógusok számára az adatok alapján történő folyamatos reflektálásra és a tanulási stratégiák finomhangolására. A tanárok így képesek jobban megérteni a diákok egyéni igényeit, és célzott támogatást nyújtani, ami hozzájárul a méltányos és hatékony tanulási környezet kialakításához (Létourneau et al., 2025; Mustafa et al., 2024).

Végül, a digitális állampolgárság gyakorlása szempontjából az MI-rendszerek használata a tanulók kritikus gondolkodásának, felelősségtudatának és etikai érzékenységének fejlesztését is szolgálja. A diákoknak nemcsak a tananyaggal, hanem a technológiával kapcsolatos döntéseikkel is felelősséggel kell élniük, ezzel formálva az új, hálózati társadalomban elvárt digitális normákat (Wang et al., 2024; Jimenez et al., 2024).

6. AZ ALGORITMIKUS NEVELÉS DILEMMÁI

A technológiai determináció veszélye abban rejlik, hogy a pedagógia elveszítheti emberi dimenzióját. Amint Zuboff figyelmeztet: a felügyeleti kapitalizmus logikája az oktatásba is beszivárog, amikor az adatok értékké válnak a tanulói profilozás és értékelés során (Zuboff, 2019) A kritikai pedagógia alapelve – a tanuló mint tudás-társalkotó – az MI-korszakban újraértelmezést igényel: a „gépi oktatás" csak akkor fejleszt, ha a tanuló megőrzi döntési autonómiáját és értelmezési jogát. A „hálózati tanár" és „hálózati diák" új pedagógiai szerepek. Az oktató moderátor, kritikai narrátor és etikai mentor, nem csupán tudásközvetítő. Az MI által formált tanulási ökoszisztémákban a pedagógiai siker nem a technológiai kompetencián, hanem a reflexív gondolkodáson múlik.

Az egyik kulcsfontosságú kérdés, hogy az algoritmikus rendszerek miként alakítják át a tanulási tér strukturálását. Amikor a tanuló aktivitása és eredményei adatokká válnak, és az algoritmus automatikusan módosítja a tanulási útvonalat, akkor fennáll annak a veszélye, hogy a tanulás „automatizálódik" - a pedagógia emberi, interaktív dimenziója háttérbe szorul. Ez a folyamat ellentétes lehet azzal az értékkel, amely szerint a tanuló tudás-társalkotóként vesz részt az oktatásban. Ebben a kontextusban az algoritmikus „tanulásszervezés" akkor válhat problémássá, ha a tanuló választási lehetőségei korlátozódnak, és az MI-rendszer döntéseit követni kényszerül anélkül, hogy reflektálhatna azokra (Mollick & Mollick, 2023).

Egy másik dilemmát jelent az érzelem-, kontextus- és kulturális különbségek kezelése algoritmusok által. Az adatvezérelt rendszerek jellemzően kvantitatív mutatókat alkalmaznak (pl. válaszidő, helyes válaszok száma), de kevéssé képesek mérni a kreativitást, a kritikai gondolkodást, a motivációt vagy a tanuló szociális-érzelmi állapotát. Ha az algoritmus ezeket figyelmen kívül hagyja, akkor a tanulási útvonal „technokrattá" válhat, ahol a tanuló profilja nem mint komplex emberi lény, hanem mint adat-rekord jelenik meg (Vidyadhari et al., 2024). Ez felemeli annak a kérdését, hogy az MI-rendszerek mennyiben tudnak méltányosan és sokszínűen működni a hálózati társadalomban.

Harmadszor, az algoritmikus nevelés etikai dimenziója érinti a tanár-tanuló viszony alapjait is. A pedagógus szerepe nem szűkülhet le pusztán az MI-rendszer felügyeletére vagy technikai konfigurálására – ehelyett olyan mentori és facilitátori szerepvállalás válik szükségessé, ahol a tanár segíti a tanulókat abban, hogy tudatosan viszonyuljanak az algoritmusokhoz és adatháromláshoz. Az oktató közvetítővé és etikai útmutatóvá válik, aki támogatja a tanulók autonómiáját, biztosítja a reflexió lehetőségét, és felhívja a figyelmet arra, hogy az MI-javaslatok nem feltétlenül „igazak" vagy „semlegesek" (Kamali et al., 2024).

Negyedszer, az algoritmikus nevelés társadalmi következményekkel is jár. Amikor a tanulási folyamat adatvezéreltté válik, fennáll annak az esélye, hogy az oktatás még inkább piacközpontúvá és standardizálttá alakul – ahelyett, hogy valóban személyre szabott, kritikai és emancipáló lenne. Az algoritmusok által „szervezett tanulás" könnyen adaptálódhat olyan irányba, hogy a tanuló alkalmazkodjon a rendszer által előírt normákhoz, ahelyett hogy fejlesztené saját kritikai álláspontját (Suchithra & Arya, 2025).

Ötödször, fontos kérdés a felelősség kérdése: ki felel az algoritmus döntéseiért, és milyen módon lehet azokat átláthatóvá tenni? Amikor az MI-rendszer javaslatokat tesz a tanulási útvonalra vagy automatikusan értékel, akkor a tanuló és a tanár számára is világosan láthatóvá kell válni, hogy milyen alapokon hozta az algoritmus a döntést. Ez pedig megköveteli az átláthatóságot és a döntéshozatal narratívájának megosztását – különben a digitális állampolgárság normái (részvétel, felelősség, átláthatóság) sérülhetnek (Chinta et al., 2024).

Végül, a pedagógiai siker kulcsa az algoritmusokkal való együttműködésben rejlik – de csak akkor, ha az együttműködés tudatos, kritikai és etikus. Az MI-rendszerek létrejötte nem automatikusan biztosítja a jobb tanulási eredményt vagy mélyebb tudást; az új oktatási környezetben a tanuló és a pedagógus aktív részvétele révén válik igazán értékessé a technológia. A tanulásnak így nem csak eredménye, hanem folyamata is válik – a diákoknak lehetőségük van kérdezni, reflektálni, visszajelzést adni, és az algoritmikusan kínált tanulási utak felett döntést hozni. Ebben az értelemben az algoritmikus nevelés nem a „gépek tanítása"-ról szól, hanem az ember-gépi együttműködés új formájáról (Boateng & Boateng, 2025).

7. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS AJÁNLÁSOK

Összességében a tanulmány elméleti kerete azt hangsúlyozza, hogy az MI nem egyszerűen eszköz, hanem komplex pedagógiai ökoszisztéma, amelyben összeér a személyre szabott tanulás, a kollaboratív és trialogikus tudásteremtés, az etikus és felelős algoritmikus működés, a digitális valóságok által támogatott élménypedagógia és a flow-élményre épülő tanítás-tanulás folyamata (Dominek, 2022; Dominek, 2025).

Ennek révén az MI-alapú oktatás nem csupán technológiai fejlesztés, hanem átfogó pedagógiai paradigma, amely képes újradefiniálni a tanulói részvételt, az értékelést és a tanulói jóllét támogatását. A mesterséges intelligencia és a hálózati társadalom nem pusztán módszertani kérdés az oktatás számára, hanem civilizációs kihívás. Az iskola a jövőben nem csak a tudás, hanem az értékteremtés és a digitális felelősségvállalás térsége kell, hogy legyen. A fenntartható közösségek kialakítása az etikus MI-használat, a média- és adatkritika, valamint az empatikus digitális állampolgárság fejlesztésén múlik. A tanulmány következtetése egy új pedagógiai paradigmát vázol fel: az oktatás akkor maradhat emberközpontú, ha az MI nem a tanár helyettesítőjeként, hanem a tanulás kritikai tükrözőjeként működik. A hálózati társadalom pedagógiája olyan értékrendet követel, amely összeköti a technológiai kompetenciát a morális felelősséggel, és a digitális rítusokat a fenntartható közösségépítés eszméjével.

A mesterséges intelligencia az oktatásban lehetővé teszi a tanulási folyamatok sokkal részletesebb nyomon követését és személyre szabását, ami új pedagógiai lehetőségeket teremt. Az algoritmusok folyamatosan gyűjtik és elemzik a tanulói teljesítményre vonatkozó adatokat, majd ezek alapján javaslatokat kínálnak a tananyag adaptálására, kiegészítő feladatokra vagy interaktív formátumokra, így segítve a motiváció és az elköteleződés növelését (Holmes et al., 2021). Az MI rendszerek használata azonban csak akkor vezet valódi tanulási fejlődéshez, ha a pedagógusok aktívan bevonják a diákokat az algoritmusok működésének megértésébe, és lehetőséget biztosítanak számukra az önálló döntéshozatal gyakorlására. Ebben a kontextusban a pedagógus szerepe nem csupán tudásközvetítő, hanem mentor és facilitátor, aki irányítja a tanulókat az etikus, kritikai és reflexív tanulás felé. Ez a megközelítés biztosítja, hogy az oktatás ne váljon csupán eredményorientálttá, hanem a tanulás folyamatközpontú, kritikus és etikai dimenziót is hordozó tevékenységgé váljon.

A hálózati társadalom pedagógiája szoros kapcsolatban áll a digitális állampolgárság fejlesztésével. A tanulóknak meg kell érteniük az adatkezelés, az algoritmusok és a közösségi részvétel etikai aspektusait, valamint a személyes és közösségi felelősségvállalás jelentőségét (Selwyn, 2019). Az oktatási programoknak ezért integrálniuk kell az adat- és médiakritikát, valamint a digitális etikát a tananyagba, hogy a diákok aktív, tudatos és felelős hálózati állampolgárokká váljanak. Ez a megközelítés hosszú távon hozzájárul a fenntartható és inkluzív oktatási rendszerek kialakításához, ahol a tanulás nem csupán az ismeretszerzésről, hanem a felelős és etikusan reflektált részvételről is szól.

Az MI-alapú rendszerek alkalmazása újradefiniálja a pedagógus szerepét is. A tanárok nem csupán tartalomközvetítők, hanem mentori, facilitátori és etikai útmutatói a tanulási folyamatnak (Williamson & Piattoeva, 2022).

Ennek megfelelően szükséges a pedagógusok folyamatos képzése a digitális eszközök, az MI-rendszerek és a hálózati tanulás kritikai kezelésére, valamint a tanulók támogatására az algoritmusok eredményeinek megértésében. A pedagógus mentoráló szerepe biztosítja, hogy a technológia ne váljon öncélúvá, hanem a tanulói autonómia, kreativitás és kritikai reflexió támogatását szolgálja, miközben a tanulók aktívan vesznek részt saját tanulási folyamatuk alakításában.

A digitális rítusok - például közösségi projektmunkák, online kihívások és peer-feedback mechanizmusok - a tanulás mellett a közösségi identitás és a részvételi kultúra formálásában is kiemelt szerepet kapnak (Networked Learning Editorial Collective, 2021). Ezek a gyakorlatok lehetővé teszik, hogy a tanulók ne csak befogadói legyenek a tudásnak, hanem aktív résztvevői a közösségi tudásépítésnek. A pedagógiai tervezés során ezért érdemes tudatosan beépíteni a digitális rítusokat, hogy erősítsék a kollektív intelligenciát, a szociális tanulást és a hálózati együttműködést, ezáltal a tanulók közösségi kompetenciái és digitális állampolgári készségei is fejlődjenek.

Ugyanakkor a digitális és MI-alapú oktatás potenciálisan új egyenlőtlenségeket is létrehozhat. Nem minden tanuló rendelkezik megfelelő technológiai eszközökkel, stabil internetkapcsolattal vagy digitális kompetenciákkal, ami hátrányba hozhatja őket a hálózati tanulási környezetben (Gqwabaza & Maqoqa, 2024). Ezért az oktatási intézményeknek és a politikai döntéshozóknak biztosítaniuk kell a megfelelő infrastruktúrát, az eszközökhöz való hozzáférést, valamint a digitális készségek fejlesztését, hogy minden tanuló egyenlő eséllyel vegyen részt az MI-támogatott tanulási folyamatokban.

Összegzésként elmondható, hogy az MI és a hálózati társadalom pedagógiája új, reflexív, etikai és inkluzív oktatási paradigmát igényel. A tanulás nem csupán ismeretszerzés, hanem közösségi és morális folyamat, amelyben a technológia a kritikai gondolkodást, a közösségi részvételt és a fenntartható közösségek építését támogatja (Holmes et al., 2021; Selwyn, 2019). A fenntartható oktatás megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok felkészítése, a digitális és MI-kompetenciák fejlesztése, valamint a tanulók aktív bevonása a döntéshozatali folyamatokba. Csak így válhat az oktatás a jövő hálózati társadalmában a tudás, az etika és a fenntarthatóság aktív terepévé.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balatoni, M. (2023). The relationship of young people to national symbolism in the 21st century in Hungary. *Eruditio-Educatio*, *18*(2) 72-80. https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.2.072-080
- Balatoni, M & Pap, M.,P. (2024). Identitásformáló kulturális eszközök az Európai Unió megközelítésében. *Kultúra és Közösség 15* (3). 119-128. https://doi.org/10.35402/kek.2024.3.15.
- Barnucz, N. (2019). Digitális egyenlőtlenségek a szociológiai elemzések tükrében. In J. T. Karlovitz (Szerk.), *Tanulmányok a kompetenciákra építő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből* (pp. 205–212). International Research Institute s.r.o.
- Barnucz, N. (2022). A digitális pedagógia alkalmazásának lehetőségei a rendészeti szaknyelvi órán. *Magyar Rendészet, 22*(2), 183–196. https://doi.org/10.32577/mr.2022.2.12
- Barnucz, N., Botos, V., Ceglédi, Sz., & Dominek, D. L. (2024). Az NKE oktatóinak digitális kompetencia vizsgálata. *Acta Medicinae et Sociologica, 15*(38). https://doi.org/10.19055/ams.2024.05/28/1
- Bene, M., & Farkas, X. (2022). Digitális szocializáció és politikai attitűdök a Z generációban. *Politikatudományi Szemle, 30*(4), 23–45.
- Boateng, O., & Boateng, B. (2025). Algorithmic bias in educational systems: Examining the impact of AI-driven decision making in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 25*(1), 2012–2017. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.1.0253
- Bognár, É., & Rét, Zs. (2005). A digitális egyenlőtlenségek kulturális vonatkozásai. In T. Dessewffy, Z. Fábián, & L. Karvalics (Szerk.), *Internet.hu. A magyar társadalom digitális gyorsfényképe 2.* (pp. 124–152). Gondolat–Infonia.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society.* Oxford: Blackwell.
- Chinta, S. V., Wang, Z., Yin, Z., Hoang, N., Gonzalez, M., Le, Q., & Wenbin, Z. (2024). *FairAIED: Navigating fairness, bias, and ethics in educational AI applications*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2407.18745
- Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dominek, D. L. (2022). On a flow-based pedagogical model: The emergence of experience and creativity in education. *Eruditio – Educatio, 17*(3), 72–81.
- Dominek, D. L. (2025). The ethical flow-based education model: Ethical use model of AI and digitalization in education. In N. Singh & R. B. Ramachandran (Szerk.), *Handbook of global philosophies on AI ethics: Towards sustainable futures* (pp. 133–142). Routledge.

- Dutton, W. H., Shepherd, A., & Di Gennaro, C. (2006). Digitális megosztottság és digitális döntések. In T. Dessewffy, Z. Fábián, & L. Z. Karvalics (Szerk.), *Internet.hu: A magyar társadalom digitális gyorsfényképe 3.* (pp. 205–226). TÁRKI.
- EdTechHub. (2025). *How might the role of the teacher change in an age of AI?* https://edtechhub.org/2025/05/21/how-might-the-role-of-the-teacher-change-in-an-age-of-ai/
- Fehérvári, A. (2017). A digitális egyenlőtlenségek és az oktatás összefüggései.
- French, S., Dickerson, A., & Mulder, R. A. (2023). A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01148-z
- Gill, S. (2023). *Digital Humanism in Education.* London: Routledge.
- Gkoutsioukosta, Z., Panagiotis, K., & Zembylas, M. (2023). Building learning communities through digital storytelling. *Social Sciences, 12*(10), 541. https://doi.org/10.3390/socsci12100541
- Gqwabaza, N., & Maqoqa, T. (2024). The role of collaboration and networking in the digital age: Students' perspectives. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, 5*(11), 1747–1756. https://doi.org/10.38159/ehass.202451111
- Gupta, T., Kumar, A., Roy, B. K., & Saini, S. (2024). Adaptive learning systems: Harnessing AI to personalize educational outcomes. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*. https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.65088
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hussein, S., Iqra, S., Qureshi, S., & ul Emman, K. (2025). Analyzing how AI can both exacerbate and help overcome digital inequalities in education, especially in underserved regions. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. https://doi.org/10.59075/4964v051
- Jancsák, Cs. (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány 181*(8) 1014-1021.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.* New York: New York University Press.
- Kestin, G., Miller, K., Klales, A., Milbourne, T., & Ponti, G. (2025). AI tutoring outperforms in-class active learning: An RCT introducing a novel research-based design in an authentic educational setting. *Scientific Reports, 15*, 17458. https://doi.org/10.1038/s41598-025-97652-6

- Kamali, J., Alpat, M. F., & Bozkurt, A. (2024). AI ethics as a complex and multifaceted challenge: Decoding educators' AI ethics alignment through the lens of activity theory. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, 62. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00496-9
- KSH. (2016). *Infokommunikációs (IKT) eszközök és használatuk a háztartásokban*.
- Létourneau, A., Deslandes Martineau, M., Charland, P., Karran, J. A., Boasen, J., & Léger, P. M. (2025). A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K–12 education. *npj Science of Learning, 10*, 29. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00320-7
- Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace.* New York: Plenum Press.
- Li, Z. (2024). The shadow of the algorithm: The ethical blind spot of artificial intelligence education. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 26*, 1146–1152. https://doi.org/10.54097/pk0ajq60
- Luo, Q. Z., & Hsiao-Chin, L. Y. (2025). The influence of AI-powered adaptive learning platforms on student performance in Chinese classrooms. *Journal of Education.* https://doi.org/10.53819/81018102t4181
- Matayoshi, J., Cosyn, E., & Uzun, H. (2021). Are we there yet? Evaluating the effectiveness of a recurrent neural network-based stopping algorithm for an adaptive assessment. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 31*(2), 304–336. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00240-8
- Minn, S. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100050. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100050
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10052
- Muhammad Umar, Shaheen, S., Shehzad, T., Sidrat ul Muntaha, S., & Khan, S. (2025). Teachers and technology: The evolving role of educators in AI-enhanced learning environments. *Indus Journal of Social Sciences, 3*(2), 600–616. https://doi.org/10.59075/ijss.v3i2.1431
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra, 1997/2–4*.
- Networked Learning Editorial Collective, Gourlay, L., Rodríguez-Illera, J. L., et al. (2021). Networked learning in 2021: A community definition. *Postdigital Science and Education, 3*, 326–369. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00222-y
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide.* Cambridge University Press.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2021). Trialogical learning and object-oriented

collaboration. In U. Cress, A. Wise, C. Rose, & J. Oshima (Eds.), *International handbook of computer-supported collaborative learning*. Springer.

- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). Free Press.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2.* http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Syamsiana, I. N., Udomkasemsub, O., Bonotan, M., & Barnucz, N. (2024). AI-driven development of teaching and learning in Asian and European higher education. In R. Tozsa & C. Cachapero (Eds.), *Universities' Role in Artificial Intelligence Innovation Ecosystems by 2060 in Asia and Europe.* Asia-Europe Foundation.
- Szabó, A. (2022). Digitalizáció és fiatalok politikai kommunikációja. *Médiakutató, 23*(2), 45–62.
- Tan, C. (2024). Artificial intelligence and the future of education: Ethical, pedagogical and governance challenges. *Educational Philosophy and Theory, 56*(12), 1471–1484. https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2180458
- Vidyadhari, S., Wang, Z., Yin, Z., Hoang, N., Gonzalez, M., La, Q., & Wenbin, Z. (2024). FairAIED: Navigating fairness, bias, and ethics in educational AI applications. *Computer Science – Machine Learning*. https://arxiv.org/abs/2407.18745v2
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences, 15*(3), 343. https://doi.org/10.3390/educsci15030343
- Wang, X., Huang, R., Sommer, M., Pei, B., Shidfar, P., Rehman, M. S., Ritzhaupt, A. D., & Martin, F. (2024). The efficacy of artificial intelligence-enabled adaptive learning systems from 2010 to 2022 on learner outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research.* https://doi.org/10.1177/07356331241240459
- Williamson, B. (2022). *Algorithmic Governing of Education.* New York: Routledge.
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). Education governance and datafication. *Education and Information Technologies, 27*, 3515–3531.
- Xiaodi, Y., Yunus, M. M., & Rafiq, K. R. M. (2024). Digital collaborative learning in higher education: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(1), 1110–1122.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power.* PublicAffairs.

ABSTRACT

DIGITAL CITIZENSHIP IN EDUCATION – NEW NORMS OF PARTICIPATION IN THE NETWORKED SOCIETY

With the rapid expansion of digital technologies, not only the modes of accessing information have transformed, but the very foundations of civic participation, public engagement, and both individual and collective understandings of responsibility have undergone profound change. The citizen of the 21st century is present not only in physical spaces but also in online environments: generating data, expressing opinions, establishing and maintaining relationships—while simultaneously encountering new forms of risks, dilemmas, and challenges. The aim of this study is to provide a comprehensive overview of the concept of digital citizenship, with special emphasis on its role in education and the competence development of younger generations. Digital citizenship extends far beyond technological knowledge; it encompasses the full spectrum of skills necessary for ethical, safe, and active participation in online spaces (Ribble, 2012). International scholarship and institutional frameworks—such as those of UNESCO, the Council of Europe, and the OECD—uniformly highlight the importance of active, critical, and democratically engaged behaviour in digital environments. According to the *Digital Citizenship Education Handbook* (Council of Europe, 2019), the ten key domains of digital citizenship education are organised along three main dimensions: being online, well-being online, and rights online (Nyári-Stranszki, 2025). These dimensions require not only technological competencies but also moral awareness and social responsibility. Digital literacy, conscious media use, digital rights and responsibilities, cybersecurity, and the principle of digital equity pose increasing challenges for educational institutions. This study examines how digital citizenship can be integrated into public education, what didactic tools and pedagogical approaches support competence development (Barnucz et al., 2024), and what difficulties teachers and learners encounter when teaching digital ethics, data protection, media literacy, or democratic participation. The study also provides an overview of the *Digital Citizenship Education Handbook* issued by the Council of Europe, its relevance and challenges in the Hungarian context, as well as selected European best practices implemented to date. Digital citizenship cannot be reduced to the knowledge and safe use of online services, e-government platforms, or digital administration. Educators and parents must strive to protect children's rights and address the persistent gaps in digital literacy (Balatoni, 2024). At the core of this endeavour lies conscious, value-driven, and ethical technology use, the acquisition of which requires each state to develop its own educational programme—supported by the complex and forward-looking thinking of policymakers.

Keywords: *digital citizenship, sustainable communities, artificial intelligence, enculturation*
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2617
Network: Civic Education and Educational Law

Balatoni Monika, mesteroktató
Nemzeti Közszolgálati Egyetem
balatoni.monika@uni-nke.hu

Barnucz Nóra
Nemzeti Közszolgálati Egyetem
barnucz.nora@uni-nke.hu

Dominek Dalma Lilla, Habilitált egyetemi docens
Nemzeti Közszolgálati Egyetem
dominek.dalma.lilla@uni-nke.hu

Lengyelné Molnár Tünde – Racsko Réka – Szőke-Milinte Enikő – Szűts Zoltán

KÉPERNYŐK ELŐTT FELNÖVŐ GENERÁCIÓ: AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK MÉDIAHASZNÁLATA ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK MÉDIATUDATOSSÁGA EGY ORSZÁGOS KUTATÁS ALAPJÁN

ABSZTRAKT

A digitális média a koragyermekkori fejlődés meghatározó környezetévé vált, amely egyaránt befolyásolja a gyermekek kognitív, érzelmi és szociális fejlődését. Jelen tanulmány célja két vizsgálat – egy kvantitatív kérdőíves felmérés (N = 128) és egy kvalitatív fókuszcsoportos interjús kutatás (13 csoport) – eredményeinek integrált bemutatása, különös tekintettel az óvodapedagógusok médiatudatosságára és a digitális eszközhasználathoz kapcsolódó attitűdjeikre. A kérdőíves szakasz az EU DigComp 2.2-re támaszkodó eszközzel, tematikus blokkok (eszközhasználat, médiatudatosság, szülői és gyermeki mintázatok) szerkezetben készült. A fókuszcsoportos szakasz 8 helyszínen folyt; elemzése a Saldaña-féle ciklikus kódolás tematikus és elméletvezérelt kategóriákkal történt; a módszertani érvényességet trianguláció és reflexív eljárások biztosították.

A tanulmányt az IMRAD-protokoll szerkezetére építve készítettük azzal a céllal, hogy feltárjuk a pedagógusok digitális kompetenciáit, a szülői médiahasználathoz kapcsolódó attitűdjét, a gyermekek képernyőidőhöz fűződő viszonyát és az óvodai intézményi gyakorlatok helyzetét. A pedagógusok önértékelése középszintű digitáliskompetenciát jelez, miközben a pedagógiai célú eszközhasználat (tablet, interaktív tábla) alacsony. A napi internethasználat (≈71 perc) és közösségimédia-használat (≈58 perc) meghaladja a televíziónézést (~61 perc), a fő információforrás a személyes kapcsolati háló. A gyermekek képernyőhasználata gyakran 3 éves kor előtt indul; a „digitális bébiszitter” jelenség széles körű; a túlzott képernyőidő figyelmi, érzelemszabályozási és szociális nehézségekkel társul. Az óvodai integráció megítélése mérsékelt vagy alacsony; ugyanakkor erős igény látszik célzott, gyakorlatorientált továbbképzésre. Az eredmények azt mutatják, hogy a digitális média tudatos integrációja mind a családi, mind az intézményi környezetben hiányos, miközben a pedagógusok és a szülők is jelentős kihívásokkal szembesülnek.

Kulcsszavak: óvodáskor, digitális média, médiatudatosság, óvodapedagógus, kevert módszertan

Szakosztály: IKT szakosztály

1. BEVEZETÉS

A kisgyermekkori médiahasználat a 2010-es évektől kezdődően a nemzetközi és hazai kutatások egyik fókuszterévé vált. A digitális eszközök 0–6 éves kori használata mára széles körben elterjedt, és a gyermekek mindennapjainak meghatározó részévé vált (Valkenburg & Piotrowski, 2017). A kutatók egyre nagyobb figyelmet fordítanak arra, hogy a gyors, sokcsatornás ingerkörnyezet milyen hatást gyakorol a gyermekek kognitív fejlődésére, érzelemszabályozására, figyelmére, valamint társas kapcsolataira (Christakis & Hale, 2025).

Nemzetközi áttekintések hangsúlyozzák, hogy a hatások nem egyirányúak: a túlzott vagy nem életkorhoz illő használat kockázatai (pl. figyelem, alvás, érzelemszabályozás) mellett a tudatosan tervezett, közös, minőségi médiahasználat tanulási és kreatív lehetőségeket is hordozhat.

A hazai vizsgálatok hasonló eredményekre jutnak: a digitális média a gyermekek életének korai szakaszában is jelen van, ugyanakkor a szülők médiatudatossága és az óvodai integráció szintje egyaránt heterogén (Hódi et al., 2019; Lassú F. & Megyeriné Fácska, 2021; Kopcsó, Ökrös & Boros, 2024). Emellett olyan szakmai ajánlások is készültek, amelyek a szülők és szakemberek számára fogalmaznak meg irányelveket az optimális képernyőidő és tartalomfogyasztás kialakításához (AAP- American Academy of Pediatrics; WHO - World Health Organization; NMHH → Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság).

Jelen integratív szemléletű, kevert módszertanú tanulmány célja két, 2025-ben készült empirikus vizsgálat szintézise: (1) egy országos kérdőíves felmérésé, amely az óvodapedagógusok digitális kompetenciáját, eszköz- és médiahasználatát, valamint a szülői és gyermeki gyakorlatokkal kapcsolatos megfigyeléseit tárta fel; és (2) egy fókuszcsoportos vizsgálaté, amely a gyermekek médiafogyasztásának mintázatait, a szülői hozzáállást és az intézményi válaszokat mélyítette el.

Kutatásunk kérdései: (1) Milyen a hazai óvodapedagógusok digitális eszköz- és médiatudatossági profilja? (2) Milyen mintázatok figyelhetők meg az óvodáskorú gyermekek médiahasználatában, és ezek miként kapcsolódnak a szülői gyakorlatokhoz? (3) Milyen attitűdök és intézményi megoldások jelennek meg a digitális tartalmak óvodai integrációjára? (4) Miben tér el, illetve erősíti meg egymást a kvantitatív és a kvalitatív adat?

A téma hazai relevanciáját mutatja a Nemzeti Média-és Hírközlési Hatóság és más szakmai szervezetek friss, gyakorlati ajánlata (NMHH, 2024; Bethesda Gyermekkórház, 2025a, 2025b), valamint a köznevelésben kibontakozó digitális kompetenciaelvárások és adminisztratív digitális rendszerek (pl. OviKréta) térnyerése.

A képernyő előtt töltött idő redukciója, a minőségi tartalom és a közös médiaélmény hangsúlyozása széles körű konszenzussal bír, ugyanakkor a mindennapi pedagógiai és szülői gyakorlatban az alkalmazás továbbra is ambivalens.

2. MÓDSZEREK

A kutatás két egymásra épülő módszertani szakaszból állt, melyek célja az óvodapedagógusok digitális kompetenciáinak, valamint a gyermekek és szülők médiahasználati mintázatainak átfogó feltárása volt. A kvantitatív szakasz keresztmetszeti, online kérdőíves adatfelvétellel valósult meg 2025. február 1. és 2025. május 30. között, a kapcsolódó szakmai workshopok megrendezése előtt. A 151 beérkezett kitöltésből 128 érvényes kérdőív került elemzésre. A minta 14 vármegyét fedett le, és a településtípusok, valamint a fenntartói típusok széles skáláját reprezentálta. A válaszadók 98,5%-a nő volt, 58,7%-uk pedig 40 év feletti. A foglalkoztatási idő tekintetében jelentős heterogenitás mutatkozott: a résztvevők 33,6%-a kevesebb mint 5 éve dolgozott, egyharmada (36,72%) 5 és 24.9 év közötti–, 19,5%-a 25–34 év közötti szakmai tapasztalattal rendelkezett, míg 10,16% több mint 35 éve volt a pályán.

1. ábra: Óvodapedagógusként töltött évek számának elemzése

Forrás: saját kutatás alapján

A kérdőív hat tematikus egységből épült fel. Az első a válaszadók szociodemográfiai jellemzőire irányult. A második a digitális eszközhasználatot és a digitális kompetenciát vizsgálta a DigComp 2.2 önértékelő rendszerének alkalmazásával. A harmadik egység a médiahasználati szokásokat mérte fel, beleértve az időráfordítást, a preferált platformokat és az információforrásokat. A negyedik a médiatudatosságot térképezte fel Likert-skálás állítások segítségével. Az ötödik a szülői gyakorlatokat rögzítette, a pedagógusok megfigyelései alapján. A hatodik tematikus egység a digitális média gyermekekre és fejlődésre gyakorolt hatásait vizsgálta különböző attitűdskálák és dichotóm tételek alkalmazásával. Az adatelemzés leíró statisztikákra és korrelációs vizsgálatokra épült (Tóthné at al., 2014), IBM SPSS Statistics 30 szoftverrel.

A kvalitatív szakaszban nyolc helyszínen összesen 13 fókuszcsoportos interjú készült, csoportonként átlagosan 30 perces időtartamban, átlagosan 10–10 fő gyakorló óvodapedagógus részvételével. A mintavétel rétegzett (regionális) és kényelmi elemeket ötvözött. A beszélgetéseket hangfelvétellel rögzítettük, majd TurboScribe segítségével leiratoztuk, az elemzést pedig MaxQDA környezetben végeztük. A kódolási folyamat Saldaña ciklikus megközelítését követte (Saldaña, 2014; 2021), tematikus és elméletvezérelt kódkategóriák alkalmazásával. A kódfák négy fő dimenzió köré szerveződtek: (i) a médiahasználat jellemzői; (ii) a szülői hozzáállás és szerepek; (iii) a fejlődési hatások; valamint (iv) az intézményi válaszok, amelyeket egy további blokk egészített ki a pedagógusok javaslataival és reflexióival. A kódstruktúra iteratív axiális bővítéssel folyamatosan finomodott, lehetővé téve a tematikus mintázatok mélyebb értelmezését. A fókuszcsoportos interjúk elemzésében a kódfák négy fő dimenzió köré rendeződtek: a médiahasználat jellemzői; a szülői hozzáállás és szerep; a fejlődési hatások; valamint az intézményi válaszok. Ezeket egy kiegészítő blokk egészítette ki, amely a résztvevők javaslatait és reflexióit foglalta magában. A kódstruktúra folyamatosan finomodott az iteratív axiális bővítés során, lehetővé téve a mintázatok mélyebb feltárását.

A módszertani érvényességet mindkét szakaszban triangulációval és reflexivitással biztosítottuk; ez magában foglalta a módszer-, személyi- és térbeli triangulációt, a kutatói reflexiók dokumentálását, valamint a transzparens analitikus protokoll alkalmazását. A kérdőív anonim és önkéntes volt, az adatgyűjtés nem tartalmazott személyazonosításra alkalmas adatot, és az eredmények kizárólag aggregált formában kerültek feldolgozásra. A fókuszcsoportok résztvevői írásban járultak hozzá a rögzítéshez, az átiratokban pedig teljes anonimitást biztosítottunk számukra.

3. EREDMÉNYEK

A kvatintatív kutatás eredményei három fő területen rajzolnak ki markáns mintázatokat: (1) a pedagógusok digitális eszköz- és médiahasználati profiljában, (2) a digitális tartalmak óvodai integrációjának gyakorlatában és megítélésében, valamint (3) a szülői médiagyakorlatok és a gyermekek médiahasználatának összefüggéseiben.

A pedagógusok digitális eszközhasználati jártassága és gyakorisága jelentős eltéréseket mutat az egyes eszköztípusok között. Az 1–5 skálán mért önértékelés alapján az okostelefon (Átlag = 4,05; s = 0,83) és a számítógép vagy laptop (Átlag = 4,01; s = 0,89) bizonyultak a leggyakrabban és legmagabiztosabban használt eszközöknek, míg a tablet (Átlag = 3,37), a digitális fényképezőgép (Átlag = 3,39) és különösen az interaktív tábla (Átlag = 2,23) alacsonyabb jártassági értékeket kaptak.

1. táblázat: A digitális eszközhasználat jártasságának elemzése

Descriptive Statistics

Mennyire tartja magát jártasnak az alábbi digitális eszközök használatában?	N	Mean	Std. Deviation
Számítógép/Laptop	125	4.01	.893
Okostelefon	125	4.05	.831
Tablet	125	3.37	1.267
Interaktív tábla	125	2.23	1.271
Digitális fényképezőgép/kamera	125	3.39	1.244

Forrás: saját kutatás alapján

A használati gyakoriság szintén ezt a mintázatot tükrözi: a mobiltelefon (Átlag = 4,52) és a számítógép (Átlag = 4,31) napi szintű használatot jelez, míg a tablet (Átlag = 1,93), az interaktív tábla (Átlag = 1,41) és a kamera (Átlag = 2,11) inkább eseti alkalmazást mutatnak. Az eszközjártasság és -gyakoriság több eszköztípus esetében szignifikánsan együtt jár, ugyanakkor az okostelefon kivételt képez: ennél az eszköznél a használat gyakorisága és az önértékelés nem alkot egyértelmű együttjárást.

2. táblázat: A digitális eszközhasználat gyakoriságának elemzése

Descriptive Statistics

Milyen gyakran használja a munkája során?	N	Mean	Std. Deviation
Számítógép/Laptop:	121	4.31	.940
Okostelefon	121	4.52	.867
Tablet	121	1.93	1.259
Interaktív tábla	121	1.41	.853
Digitális fényképezőgép/Kamera	121	2.11	1.340

Forrás: saját kutatás alapján

A pedagógusok által megjelölt digitális tevékenységek céljai jól tükrözik az óvodai munkavégzés adminisztratív és kommunikációs jellegét. A leggyakoribb felhasználási területek az információkeresés (87%), az adminisztratív feladatok ellátása (85%) és a szülőkkel való kommunikáció (84%). A képkészítés és -szerkesztés (67%), valamint a digitális segédanyagok összeállítása (63%) leginkább alkalmanként jelenik meg, míg a gyermekekkel folytatott digitális játék- vagy oktatóprogram-használat csupán a válaszadók 29%-ára jellemző. A digitális pedagógiai alkalmazásban mért önbizalom közepes (Átlag = 3,47; s = 0,80), és ezzel szemben áll, hogy a pedagógusok mindössze 15%-a vett részt korábban digitális témájú továbbképzésen. Ezzel párhuzamosan a fejlesztési igény rendkívül magas: a válaszadók 95,8%-a jelezte, hogy szívesen fejlesztené digitális kompetenciáit.

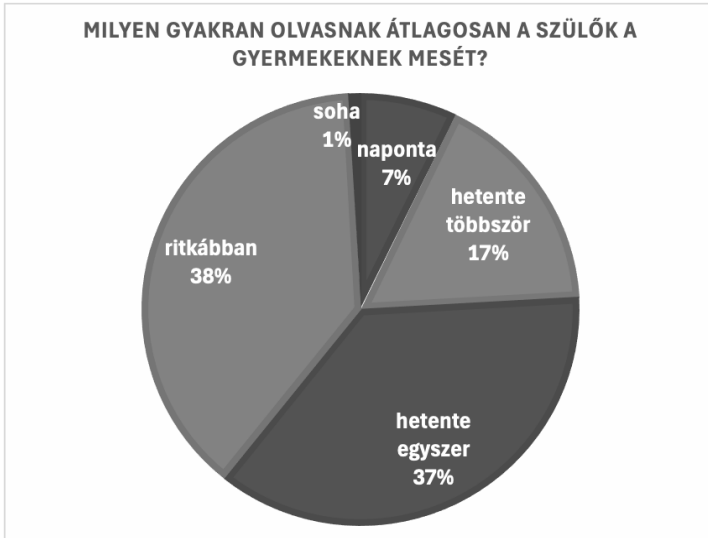
A pedagógusok médiafogyasztási profiljában a digitális tartalmak markáns súllyal jelennek meg. A napi internethasználat átlagosan 70,6 perc, a televíziózás 60,8 perc, a közösségimédia-használat 58,4 perc, míg a könyvolvasás 37,7 perc. A hírfogyasztás forrásainak megoszlása a személyes kapcsolati háló dominanciáját mutatja (Átlag = 4,08), ezt a közösségi média (Átlag = 3,64) és az online hírportálok (Átlag = 3,45) követik. A hagyományos médiumok háttérbe szorulnak: a nyomtatott sajtó (Átlag = 1,82), a rádió (Átlag = 1,88) és a televízió (Átlag = 2,25) alacsonyabb értékeket kaptak. Az életkor és a televíziós hírfogyasztás között gyenge, de szignifikáns pozitív korreláció mutatható ki ($r = 0,333$; $p < 0,001$), míg a rádió esetében a kapcsolat nem meggyőző ($r = 0,232$; $p = 0,11$).

A médiatudatosság önértékelése összességében magas. A pedagógusok magabiztosnak érzik magukat az érdekviszonyok felismerésében (Átlag = 4,64), a több forrásból történő tájékozódásban (Átlag = 4,37) és a közösségimédia-tartalmak kritikai értelmezésében (Átlag = 4,34). Ellentmondó hírek esetén döntően további források felkutatását, forráskritikai megközelítést és szakértői vagy kollegiális megerősítést alkalmaznak, míg a passzív elkerülés csak elenyésző arányban fordult elő. A válaszadók kétharmada (67,2%) már készített vagy osztott meg online tartalmat, leggyakrabban a Facebook platformján.

A digitális média óvodai integrációjának megítélése visszafogott, sokszor szkeptikus. A pedagógusok többsége a digitális tartalmak óvodai alkalmazhatóságát csekélynek vagy mérsékeltnek értékeli (átlagos elfogadás: Átlag = 1,76 az 1–5 skálán), és csupán 4,4% támogatja a teljes körű integrációt. Bár a közösségimédia-tartalmak követése gyakran nem tudatos (53,1% „belefut”), a válaszadók valamivel több mint egyharmada (34,5%) szándékosan követ releváns szakértőket vagy oldalakat. A médiafogalmak ismertsége változó: az adatvédelem és a képernyőidő jól ismert, míg például a „sharenting” fogalma kevésbé. Intézményi szinten sok helyen hiányzik a formális digitális szabályozás, ugyanakkor több óvoda alkalmaz életkorhoz igazított, projektalapú, mértékletes digitális megoldásokat (pl. természetfilmek, alapvető interaktív programok, hagyományos diavetítés).

A szülői gyakorlatok és a gyermekek médiahasználatának pedagógusi percepciói több ponton kritikus képet festenek. A meseolvasási szokások alacsony gyakorisága különösen figyelemre méltó: a szülők 7,1%-a olvas naponta mesét, 17%-uk hetente többször, 36,6%-uk hetente egyszer, míg 38,4% ritkábban.

2. ábra: A szülők meseolvasási szokásainak elemzése



Forrás: saját kutatás alapján

A digitális média hatásairól alkotott szülői tudás ambivalens; a válaszok alapján a pozitív hatások ismerete (45,9%) és a negatív hatások ismerete (35,1%) pozitívan együtt jár, vagyis akik tájékozottabbak, rendszerint mindkét oldalról rendelkeznek ismeretekkel. A gyakorlati korlátozás azonban nagymértékben hiányos: a pedagógusok szerint a szülők 87,4%-a nem, vagy csak részben szabályozza a gyermek digitális eszközhasználatát. A tanácskérés ritka (82,7% soha vagy ritkán fordul a pedagógusokhoz), a pedagógusi ajánlások teljes elfogadása pedig mindössze 6,3%-ra jellemző. A leghatékonyabbnak ítélt tájékoztatási forma a személyes, csoportos, interaktív kommunikáció (szülői értekezletek, tematikus foglalkozások).

A gyermekek médiahasználatának mintázatait tekintve a képernyőhasználat gyakran már hároméves kor előtt megjelenik. A pedagógusok megítélése szerint a gyermekek 45%-a előnyben részesíti a digitális eszközöket a hagyományos játékokkal szemben, 30% inkább a hagyományos játékokat választja, míg 25% esetében nincs egyértelmű preferencia. A válaszadók 79,7%-a számolt be valamely, médiafogyasztással összefüggő negatív viselkedésről.

A leggyakoribb problématerületek a figyelemzavar, az ingerlékenység, a fokozott agresszivitás, az alvászavarok, a nyelvi késés és a szociális nehézségek. A fejlődésre gyakorolt hatások globális értékelésében a kreativitás, a szókincs, a koncentráció, a szociális és együttműködési készségek, a fegyelmezettség és az érzelemszabályozás dimenziói egyaránt 2 körüli átlagot kaptak az 1 = nagyon negatív és 5 = nagyon pozitív skálán.

A fókuszcsoportos eredmények rávilágítanak azokra a családi mintázatokra, amelyek a gyermekek eszközhasználatát jelentősen befolyásolják. Gyakori jelenség az eszköz „digitális bébiszitterként" való használata – például háztartási munka, utazás vagy a gyermek megnyugtatása során –, továbbá a jutalmazás és büntetés képernyőhöz kötése, illetve az étkezés közbeni képernyőzés. A tartalomszűrés és az időkorlátok alkalmazása rendkívül változatos, sokszor következetlen; emellett gyakran megfigyelhető a kortársnyomás az eszközbeszerzésben. A pedagógusok tapasztalata szerint a szülők számos esetben korrigálják (pozitív irányba) a gyermek tényleges képernyő idejét, és a felelősséget gyakran részben „kívülre helyezik". A fókuszcsoportokból vett rövid idézetek is ezt támasztják alá, például: „Utánanézek máshol is…", „Megnézem, ki írta…", illetve „…odaadják a telefont, és játszik…".

4. HIPOTÉZISEK ÖSSZEGZÉSE

A kutatást 7 fő hipotézis vezette (Lengyelné et.al., 2025.):

- H1: Az óvodapedagógusok a mindennapi munkájuk során gyakrabban használnak okostelefont, mint számítógépet vagy laptopot.
- H2: Az óvodapedagógusok elsődlegesen adminisztrációs feladatokra és a szülőkkel való kommunikációra használják a digitális eszközöket, míg a gyermekekkel végzett közvetlen fejlesztési tevékenységekre (pl. oktatóprogramok, játékok) ritkábban.
- H3: Magasabb digitális kompetenciaszinttel rendelkező óvodapedagógusok nagyobb magabiztosságról számolnak be a digitális eszközök pedagógiai alkalmazása során.
- H4: Az internet- és közösségi médiahasználattal töltött idő háttérbe szorítja a televízió nézésre fordított időtartamot.
- H5: Az. óvodapedagógusok nem támogatják a korai (óvodáskori) digitális eszköz használatot.
- H6: Minél magasabbnak ítéli meg egy pedagógus saját digitális kompetenciáját, annál nagyobb mértékben tartja integrálhatónak a digitális médiát az óvodai nevelésbe.
- H7: A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok konzervatívabb álláspontot képviselnek a digitális média integrációjával kapcsolatban.

A kvantitatív vizsgálat előzetes hipotézisei közül három igazolódott. A magasabb önbecsült digitáliskompetencia nagyobb magabiztossággal és integrálhatósági attitűddel társul (H3, H6), és a digitális eszközöket főként adminisztrációra/szülői kommunikációra használják, nem pedig közvetlen gyermekfejlesztésre (H2). Nem igazolódott a mindennapi munkában az okostelefon egyértelmű primátusa a számítógéppel szemben (H1), az internet és közösségi média időráfordításának egyértelmű TV-visszaszorító hatása (H4), a korai eszközhasználat általános elutasítása (H5) és a nagyobb tapasztalat konzervatívabb integrációs álláspontja (H7).

5. ÖSSZEGZÉS

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy az óvodapedagógusok digitális eszközhasználata technikailag magabiztos, ugyanakkor pedagógiai alkalmazása korlátozott, eseti és intézményfüggő. A magas önértékelés mögött elsősorban adminisztratív és kommunikációs célú digitális gyakorlat áll, míg a tabletek, interaktív táblák és digitális taneszközök célzott nevelési integrációja alacsony szintű. A pedagógusok kiemelkedően magas (95,8%) továbbképzési igénye rendszerszintű fejlesztési szükségletet jelez.

A szülők médiahasználati mintázatai és a gyermekek korai képernyőhasználata a nemzetközi trendekhez igazodva gyakran következetlenek és kontrollálatlanok. A "digitális bébiszitter" szerep, a tartalomszűrés hiánya és az időkorlátok inkonzisztens alkalmazása hozzájárul a pedagógusok által jelzett fejlődési kockázatokhoz, mint a figyelmi instabilitás, ingerlékenység, alvás- és nyelvi zavarok. A gyermekek digitális preferenciáit tovább erősíti a szülők saját intenzív képernyőhasználata és a felelősség részleges áthárítása.

Az óvodai digitális integráció alacsony szintű: az elfogadás mértéke csekély (Átlag = 1,76), és a teljes körű digitális alkalmazást csak a pedagógusok kis hányada támogatja. Bár bizonyos intézményekben megjelennek mértékletes, projektalapú jó gyakorlatok, ezek elszigeteltek, az intézményi protokollok hiánya pedig pedagógiai és adatvédelmi bizonytalanságot eredményez.

A kvantitatív és kvalitatív adatok összehangolt értelmezése azt mutatja, hogy a családi tér digitális túlterheltsége és az óvodai tér alul integráltsága közötti aszimmetria alapvető feszültséget teremt, amely közvetlenül befolyásolja a gyermekek fejlődését. A pedagógusok médiatudatossági attitűdje és tényleges pedagógiai gyakorlata között szintén különbség mutatkozik. Mindezek a koragyermekkori médiahasználat rendszer-, intézmény- és családszintű újra tervezésének szükségességére hívják fel a figyelmet.

A kutatás átfogó képet adott a koragyermekkori médiahasználat hazai helyzetéről, amelyben egyszerre vannak jelen a digitális túlhasználatból eredő fejlődési kockázatok és a digitális pedagógiai lehetőségek. A legnagyobb kihívás a családi és óvodai digitális ökoszisztémák eltérő dinamikájának összehangolása, valamint az, hogy a pedagógusok meglévő, de jelenleg jellemzően technikai orientációjú digitális jártasságát pedagógiai kompetenciává alakítsuk. A gyermekek médiaélményeinek minősége nem kizárólag technológiai kérdés, hanem a pedagógusok, a szülők és az intézményi környezet közös felelőssége.

A mindennapi óvodai gyakorlatban a digitális média jelenléte megkerülhetetlen. Az integrált eredmények üzenete egyértelmű: nem az „eszköz" a kérdés, hanem a cél, a mérték és a közvetítés minősége. A mérsékelt, céltudatos óvodai integráció, a következetes családi szabályrendszer és a pedagógusok célzott módszertani felkészítése együtt képezik azt a védőhálót, amely amellett, hogy csökkenti a túlzott képernyőhasználat kockázatait, lehetőséget ad a digitális kompetenciák életszerű, értékteremtő fejlesztésére már óvodáskorban.

A kutatás részletes eredményeit és az átfogó értékelést tartalmazó tanulmánykötet a projekt hivatalos oldalán érhető el: https://uni-eszterhazy.hu/pk/m/ekke-nmhh-egyuttmukodes/mediapedagogia-ovodaban

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bethesda Gyermekkórház. (2025a). *Mozdulj rá a valóságra! Hogyan csökkentsd családod képernyőidejét? – 30+8 ötlet az offline gyermekkorhoz* [E-könyv]. Képernyőidő-csökkentő Program. https://www.bethesda.hu/kepernyocsokkento-program/
- Bethesda Gyermekkórház. (2025b). *Adj esélyt gyermekednek egy valódi gyerekkorra! Szakmai konszenzus a fiatalok képernyőidejének csökkentéséért* [E-könyv]. Képernyőidő-csökkentő Program. https://www.bethesda.hu/kepernyocsokkento-program/
- Christakis, D. A., & Hale, L. (2025). *Handbook of children and screens: Digital media, development, and well-being from birth through adolescence*. Springer Nature. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/96085
- Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M., & Fáyné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 7(2), 22–41.
- Kopcsó, K., Ökrös, F., & Boros, J. (2024). A digitális médiahasználat jellemzői és korrelátumai másfél éves korban: Egy reprezentatív magyarországi felmérés eredményei. *Gyermeknevelés: online tudományos folyóirat*, 12(2), 306–333.

https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204

- Lassú, Zs. F., & Megyeriné Fácska, J. (2021). „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket": Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a COVID–19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 187–204. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204
- Lengyelné M. T., Racsko R., Szűts Z., Szőke-Milinte E. (2025) Óvodapedagógusok médiatudatossága és a digitális média hatása az óvodáskorú gyermekek fejlődésére – egy országos kérdőíves vizsgálat eredményei. In: Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) *Óvodások és a média*. Budapest, Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, pp. 32-55.
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2020). *Gyermekek a neten és digitális szülőség 2020. Médiahasználat és attitűdök* [Jelentés]. https://nmhh.hu/dokumentum/224643/mediahasznalat2020rovid1109.pdf
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2024). *Van eszköz a kezedben: Útmutató a digitális szülői felügyelet alkalmazásához* [Útmutató]. https://nmhh.hu/upload/szuloi_felugyelet/Van_eszkoz_a_kezedben_utmutato_a_szuloi_szuloi_felugyelet_alkalmazasahoz.pdf
- Racsko, R., Lengyelné Molnár, T., Szűts, Z., Pozsonyi, E., & Szőke-Milinte, E. (2025). *Digitális média az óvodában: fókuszcsoportos vizsgálat az óvodáskorú gyermekek médiafogyasztásáról és az óvodapedagógusok médiaműveltségéről*. - In: Óvodások és a média. szerk. Szőke-Milinte Enikő, Budapest, NMHH
- Saldana, J. (2014). Coding and analysis strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 581–605). Oxford University Press.
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
- Lengyelné Molnár, T., Racsko, R., Szűts, Z., & Szőke-Milinte, E. (2025). *Óvodapedagógusok médiatudatossága és a digitális média hatása az óvodáskorú gyermekek fejlődésére – egy országos kérdőíves vizsgálat eredményei*. - In: Óvodások és a média. szerk. Szőke-Milinte Enikő, Budapest, NMHH
- Tóthné, P. L., Lengyelné, M. T., & Kis-Tóth, L. (2014). *Statisztikai programrendszerek*. EKF Líceum Kiadó.
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged In: How Media Attract and Affect Youth*. Yale University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt1n2tvjd

ABSTRACT

A GENERATION GROWING UP IN FRONT OF SCREENS: MEDIA USE AMONG PRESCHOOL-AGED CHILDREN AND PRESCHOOL TEACHERS' MEDIA AWARENESS BASED ON A NATIONWIDE STUDY

Digital media has become a defining context of early childhood development, influencing children's cognitive, emotional, and social development alike. This study presents an integrated account of findings from two investigations—a quantitative questionnaire survey (N = 128) and a qualitative focus-group interview study (13 groups)—with particular attention to preschool teachers' media awareness and their attitudes toward the use of digital devices. The questionnaire phase used an instrument based on the EU DigComp 2.2 framework and was structured into thematic blocks (device use, media awareness, and parental and child patterns). The focus-group phase was conducted at eight sites; analysis employed Saldaña's cyclical coding with thematic and theory-driven categories, while methodological validity was ensured through triangulation and reflexive procedures.

The study was prepared following the IMRAD protocol to explore teachers' digital competences, attitudes related to parental media use, children's relationship to screen time, and the state of institutional practices in preschools. Teachers' self-assessments indicate a medium level of digital competence, while pedagogical use of devices (tablet, interactive whiteboard) is low. Daily internet use (≈71 minutes) and social media use (≈58 minutes) exceed television viewing (~61 minutes), and the main source of information is personal social networks. Children's screen use often begins before age three; the "digital babysitter" phenomenon is widespread; excessive screen time is associated with attention, emotion-regulation, and social difficulties. Preschool integration is judged as moderate or low; at the same time, there is a strong demand for targeted, practice-oriented professional development. The results show that the conscious integration of digital media is insufficient both in family and institutional settings, while both teachers and parents face substantial challenges.

Keywords: preschool age, digital media, media literacy, preschool teacher, blended methodology

DOI: https://doi.org/10.65006/hera2601

Network: ICT

Lengyelné dr. Molnár Tünde, egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Informatikai Kar
lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu

Dr. Racsko Réka, egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Informatikai Kar
racsko.reka@uni-eszterhazy.hu

Dr. Szőke-Milinte Enikő, egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar
szoke.milinte.eniko@uni-eszterhazy.hu

Dr. habil. Szűts Zoltán, egyetemi tanár
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar
szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

Molnár György – Makó Ferenc – Vass Vilmos – Márton Zoltán – Sik Dávid Tamás – Viola Attila – Nagy Enikő

DIGITÁLIS ÉS KOMMUNIKÁCIÓS ALAPKÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A FELSŐOKTATÁS BÁZISÁN A FENNTARTHATÓ TANULÁS SZOLGÁLATÁBAN

ABSZTRAKT

A 21. század felsőoktatási kihívásai egyre erősebben rámutatnak arra, hogy a digitális és transzverzális alapkészségek fejlesztése nem csupán technológiai, hanem pedagógiai, módszertani és társadalmi kérdés is. A fenntartható tanulás csak akkor valósulhat meg hatékonyan, ha a hallgatók rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik a kritikus és problémamegoldó gondolkodást, a digitális eszközök tudatos használatát, valamint a hatékony önálló munkát és együttműködést (Redecker, 2017; UNESCO, 2022). Ezek jelentősége a felsőoktatásban tanulók számára egyre nagyobb kulcsszerepet kap, a megfelelő tanulási utak bejárása, az előírt kreditelőrehaladás, a folyamatos motiváció biztosítása és a lemorzsolódás elkerülése miatt.

A digitális készségek – mint például az információkeresés, kommunikáció, az adatértékelés, a digitális tartalom létrehozása és az online biztonság – mára alapvető tanulási eszközökké váltak. A felsőoktatási intézmények szerepe kulcsfontosságú abban, hogy ezek a készségek ne csupán technikai jellegű ismeretek szintjén jelenjenek meg, hanem kritikusan reflektált, társadalmilag felelős digitális műveltséggé fejlődjenek. Az Európai Bizottság által ajánlott és kidolgozott DigCompEdu keretrendszer (Redecker, 2017) és ennek hazai adaptációja (Forgó et al, 2017) is hangsúlyozza, hogy az oktatóknak és a tanulóknak egyaránt fejleszteniük kell digitális kompetenciáikat annak érdekében, hogy hatékonyan tudjanak működni a technológia által támogatott tanulási környezetekben.

A kommunikációs készségek fejlesztése pedig hozzájárul a hallgatók érvelési technikáinak és vitakultúrájának fejlődéséhez, amelyek elengedhetetlenek a kritikai gondolkodás és az autonóm tanulás és a munkaerőpiaci igények szempontjából (Wingate, 2006; McGuire & McGuire, 2015).

A kutatások arra is rámutatnak, hogy a digitális és kommunikációs készségek egymással szorosan összefonódnak a tanulási környezetek digitalizációja miatt.

Az online tanulási platformok, a csoportmunka digitális terepei (pl. Microsoft Teams, Google Classroom), illetve a hibrid oktatási modellek olyan új kihívásokat teremtenek, amelyek komplex kommunikációs és technológiai kompetenciákat követelnek meg a hallgatóktól (Salmon, 2013). Az ilyen környezetekben való sikeres működés előfeltétele, hogy a felsőoktatási intézmények célzott programokkal, tantárgyi beágyazással és tanulástámogató szolgáltatásokkal fejlesszék ezeket a képességeket. Kutatásunk középpontjában az előzőekben tagolt alapkészségek vizsgálata állt a felsőoktatás bázisán tanuló első évfolyamos mérnökhallgatók körében. Vizsgálatunk célja, hogy megtudjuk, milyen mértékben járul hozzá egy első féléves alapkészségeket kialakító és fejlesztő tantárgy a hallgatók tanulási szemléletmódjának, attitűdjének, digitális kompetenciájának fejlesztéséhez, a korszerű digitális kommunikációs eszközök és rendszerek használatának kialakításához és az ehhez szükséges soft skillek fejlesztéséhez. Másfelől a mérnöki szemlélet kialakítása, a műszaki elméleti modellek megértése hogyan valósul meg, amelyeket később a munka világában is jól hasznosíthatnak a hallgatók. Kutatásunk keretében egy N=492 fős nappali tagozatos mérnökhallgató évfolyam jellemzőit mutatjuk be az általuk elkészített karrierterv és egyéni tanulási fejlesztési tervek eredményei alapján. Ezen kívül személyiségtesztek és tanulási stílus tesztek statisztikai eredményeire is rámutatunk. A kapott eredmények alapján az évfolyam 30,5%-a konvergens tanulási stílust, 45,5%-a vizuális tanulástechnikai jellemzőket mutatott. Ezek mellett a válaszadók 61%-a használja a mindennapokban, míg 67%-a a tanláshoz az MI-alapú eszközöket. A kutatás eredményei hozzájárulhat a felsőoktatásban tanuló hallgatói típusok beazonosításához, illetve a későbbiek folyamán az egyéni tanulási utak meghatározásához.

Kulcsszavak: transzverzális készségek, tacit tudás, digitális kompetenciák, felsőoktatás, innovatív módszerek
Szakosztály: IKT Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A 21. századi felsőoktatásban a digitalizáció és a hallgatói elvárások változása új pedagógiai és tanulásszervezési innovációkat tesz szükségessé, amelyek meghatározzák a tanulás hatékonyságát. A fenntartható tanulás olyan önszabályozó folyamatként értelmezhető, amelyben a hallgató képes reflektálni fejlődésére, és alkalmazkodik a változó tudásigényekhez, összhangban a globális oktatási célokkal. Kutatási fókuszunk egyrészt feltárni, hogy egy alapkészség-fejlesztő tantárgy miként támogatja a digitális és kommunikációs kompetenciák fejlődését, másrészt meghatározni, milyen tanulói profilok rajzolódnak ki a mérnökhallgatók körében.

A felsőoktatás az elmúlt évtizedben olyan átalakulási folyamattal szembesül, amely alapjaiban kérdőjelezi meg a hagyományos tanulási és tanítási paradigmákat. A digitalizáció, az automatizáció és a tudásalapú gazdaság térnyerése következtében már nem elegendő a diszciplináris tudás elsajátítása; egyre nagyobb hangsúly kerül azokra a transzverzális készségekre, amelyek lehetővé teszik az élethosszig tartó tanulást, az alkalmazkodóképességet és az önszabályozott tudásszerzést. A digitális és kommunikációs alapkészségek fejlesztése ebben a kontextusban nem pusztán technikai kérdésként, hanem komplex pedagógiai és társadalmi kihívásként jelenik meg, amely a felsőoktatási intézmények felelősségi körét is újradefiniálja (Molnár et al, 2017).

A fenntartható tanulás fogalma egyre inkább előtérbe kerül a felsőoktatásban, különösen a hallgatói tanulási utak, a kreditrendszerhez való sikeres alkalmazkodás és a lemorzsolódás csökkentése szempontjából. A fenntartható tanulás nem kizárólag a tanulmányok időbeli lezárására irányul, hanem olyan tanulási szemléletmód kialakítását feltételezi, amely a tudás folyamatos frissítését, az önreflexiót és a kritikus gondolkodást is magában foglalja. Ehhez elengedhetetlenek a digitális kompetenciák – így az információk kritikus keresése és értelmezése, a digitális tartalomalkotás, az online kommunikáció és az adatbiztonság –, amelyek mára a tanulási folyamat szerves részévé váltak (McGuire et al, 2015).

A felsőoktatás különleges helyzetben van e kompetenciák fejlesztésében, hiszen egyszerre jelenik meg tudásközvetítő és kompetenciafejlesztő térként. A digitális kompetenciák fejlesztése nem valósulhat meg elszigetelten, hanem be kell ágyazódnia a tantárgyi struktúrákba és az alkalmazott oktatásmódszertani megoldásokba. Az európai és nemzetközi ajánlások – különösen a DigCompEdu keretrendszer – rámutatnak arra, hogy a digitális műveltség fejlesztése csak akkor lehet hatékony, ha az oktatók és a hallgatók egyaránt aktív szereplőivé válnak a technológiával támogatott tanulási környezeteknek (Redecker, 2017).

A digitális készségekkel szorosan összefüggenek a kommunikációs kompetenciák, amelyek jelentős hatással vannak a tanulmányi sikerességre és a későbbi munkaerőpiaci beválásra. Az érvelési készség, a prezentációs technikák, az együttműködés és a vitakultúra fejlesztése különösen fontos a mérnökképzésben, ahol az elméleti modellek megértése és gyakorlati alkalmazása egyaránt komplex kommunikációs folyamatokat igényel. Az online és hibrid tanulási környezetek elterjedése tovább erősíti ezt az igényt, hiszen a digitális platformokon zajló együttműködés újfajta interakciós és tanulásszervezési kihívásokat jelent a hallgatók számára (Salmon, 2013).

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa egy felsőoktatási intézményben megvalósított, első féléves alapkészség-fejlesztő tantárgy hatását a mérnökhallgatók digitális és kommunikációs kompetenciáinak alakulására. A kutatás középpontjában annak vizsgálata áll, hogy miként járul hozzá egy tudatosan tervezett, innovatív módszertani elemeket alkalmazó kurzus a hallgatók tanulási szemléletének formálásához, önálló tanulási képességeinek fejlesztéséhez, valamint a korszerű digitális kommunikációs eszközök tudatos használatához. A vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a felsőoktatási hallgatói tanulási mintázatok mélyebb megértéséhez, és alapot teremthetnek az egyénre szabott tanulási utak és tanulástámogató szolgáltatások további fejlesztéséhez.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR - KAPCSOLÓDÓ KUTATÁSOK

A transzverzális készségek – mint a kritikai gondolkodás, problémamegoldás vagy kommunikáció – több területen alkalmazható kompetenciákat jelentenek, amelyek alapvető szerepet játszanak a felsőoktatási sikerben. A digitális készségek az információkereséstől a tartalomgyártásig olyan területeket fednek le, amelyek szerves részévé váltak a modern tanulási környezeteknek, és összhangban állnak a DigCompEdu keretrendszer által meghatározott kompetenciaelvárásokkal. A kommunikációs és módszertani összefüggések között kiemelhető, hogy a kritikai érvelés és vitakultúra fejlesztése erősíti a szakmai identitást és a tanulási hatékonyságot, míg a blended learning és a hibrid oktatás támogatja a személyre szabott tanulási utak kialakítását.

A soft skill-ek körében elengedetlen a digitális készségek és kompetenciák megfelelő szintű megléte. A digitális kompetencia a digitális kultúrához, információs társadalomhoz kötődő információs és kommunikációs technológiák magabiztos és kritikus használatát foglalja magában az élet egyes területein (például: munka, tanulás, szabadidő, pihenés).

A digitális kultúrával és a digitális műveltséggel foglalkozó kutatások mind ugyanazzal a módszerrel közelítik meg ezt a területet: alrészekre osztják ezt az általános fogalmat, és a nagy terület alterületeit mutatják be. Például: digitális írástudás, információs technológiák, információs társadalom, algoritmikus gondolkodás, adatkezelés, robotika stb. A kutatások abban térnek el, hogy milyen alcsoportokat különböztetnek meg, és ezek hogyan fedik egymást. Szakmai szempontból széles körben elfogadott dokumentum a *DigComp 2.2,* az Európai Bizottság (2022) által közzétett állampolgári digitális kompetencia-keretrendszer. Ez a keretrendszer képezte az elméleti alapját a digitális kultúra kompetenciamérés kidolgozásának is, illetve a 2017-ben adaptált hazai digitális kompetencia keretrendszer, amely a *Digitális pedagógiai fejlesztések* keretein belül valósult meg. Utóbbi előzetesen került validálásra a *DigComp 2.2* tanulóra vonatkozó keretrendszer kapcsán egy országos szintű, nagymintás kvantitatív kérdőíves felméréssel. (Forgó et al., 2019) (Európai Bizottság, 2022).

Ma a digitális kultúrához kapcsolódó kompetenciák, ahogy már volt és lesz szó róla, mind az ismereti szint, mind az alkalmazói képesség átszövik az állampolgári szerepünket, a munkavállalói tevékenységeinket, részei a köznevelésnek tanulói és pedagógiai oldalról egyaránt. Ezt figyelembe véve született meg a digitális kultúra mérési terület kerete, a mérési módszere (UNESCO, 2022).

Néhány külföldi rendszert kifejlesztettek a nagyobb digitális kompetenciát is mérő cégek rendszereket, amelyek közül most kiemelünk néhányat.

- A talent: digital a DigComp keretrendszer öt területre alapozva fejlesztett ki egy úgynevezett „komoly játékot", amely a felhasználók digitális készségeit méri és elemzi. A legkülönfélébb feladatok megoldásával minden kompetenciaterületről, indikátorskála segítségével számítja ki a Personal Digital Index-et (PDI). Ez az index részletesen bemutatja, hogyan teljesítenek a felhasználók az egyes kompetenciaterületeken, és megfelelő minősítési ajánlásokat is ad számukra. Így a személyes digitális készségek játékosan, cselekvésorientáltan mérhetők és értékelhetők. A PDI így hozzájárul a saját hiányosságok felismeréséhez, ami a hiányzó készségek elsajátításán keresztül az első lépés az egyéni fejlődés felé.
- A 4K modell(kooperáció, kritikus gondolkodás, kreativitás, kommunikáció) fontos eleme az iskolai és tanítási fejlesztésnek. Míg a SAMR-modell elsősorban a tanárokra és a tanulási technológia használatára összpontosít, addig a 4K-modell az új globális kihívásokkal szembeni készségek elsajátításának kérdésére összpontosít, egyértelműen a diákokra fókuszálva.
- A gepedu DigCompCheck-je összegyűjti digitális készségeinek teljes és differenciált profilját. A teszteljárás tartalma nagymértékben a digitális kompetenciák európai referenciakeretén, a „Digitális kompetenciakereten (DigComp 2.1) alapul" A kérdőívben az európai referenciakeret öt kompetenciaterületét gyűjtjük össze, több mint húsz egyéni jellemzővel önleírás és teljesítményteszt segítségével.

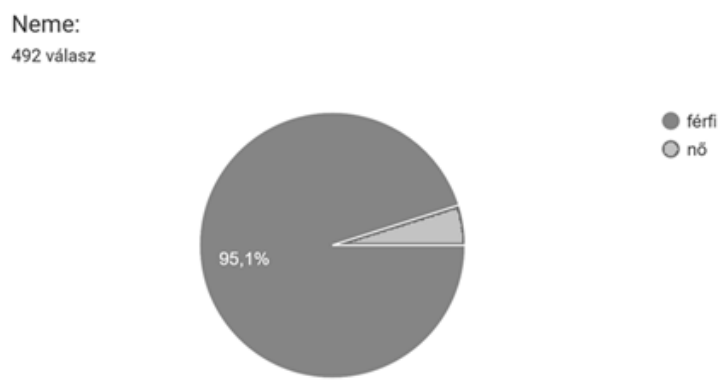
3. KUTATÁSMÓDSZERTANI JELLEMZŐK

A kutatásban N=492 elsőéves nappali és levelező tagozatos mérnökhallgató vett részt, akik különböző érdeklődési kört képviselve megfelelő alapot biztosítottak a statisztikai elemzésekhez. A vizsgálat eszközei – karriertervek, személyiségtesztek, tanulási stílus mérések – átfogó képet adnak a hallgatók tanulási preferenciáiról és kompetenciafejlesztési igényeiről. Az alkalmazott elemzések között szerepeltek leíró statisztikák, valamint a karriertervekre vonatkozó kvalitatív tartalomelemzések. A mintavételi eljárás a rétegzett mintavétel elvét követte le, az adatgyűjtés 2025 őszén zajlott le. Mérőeszközként a kvantitatív alapú online kérdőíves felmérést használtuk.

4. EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

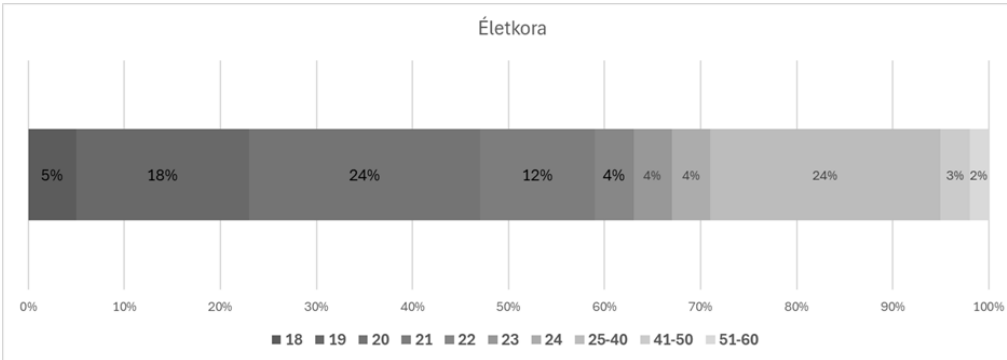
A hallgatók 30,5%-a konvergens tanulási stílust mutatott, ami a mérnöki problémamegoldás iránti erős affinitásra utal, míg 45,5%-uk vizuális preferenciával rendelkezett, ami a magyarázatorientált, strukturált tanulási környezetek iránti igényt jelzi. A kommunikációs és prezentációs készségek bizonyultak a legfontosabb fejlesztendő területeknek, ezt pedig a csoportmunkában való aktív részvétel igénye követte. Az eredmények alapján kirajzolódó kulcsmintázatok rámutatnak, hogy a tanulási stílusok és digitális készségek kölcsönösen összefüggenek, és a vizsgált tantárgy hatékonyan támogatja mind a tanulási attitűdök, mind a soft skillek fejlődését. Mindezek értelmezése azt mutatja, hogy a digitális és kommunikációs kompetenciák fejlesztése egymást erősítve járulhat hozzá a fenntartható tanulási utak kialakításához, különösen a konvergens, auditív preferenciájú hallgatók esetében, akik számára a problémamegoldásra és magyarázatra épülő módszerek bizonyulnak a leghatékonyabbnak. Ugyanakkor az eredmények rávilágítanak arra, hogy fontos a kreatív és vizuális tartalom-előállítást célzó készségek fejlesztése is, mivel ezek támogatják a komplex mérnöki gondolkodás és a digitális tartalomértés kialakulását. A mérnökképzés szempontjából releváns tanulság, hogy a tacit tudásra építő, gyakorlatorientált feladatok már az első évben is jelentősen formálják a mérnöki szemléletet, míg a transzverzális készségek fejlesztése hozzájárul a motiváció fenntartásához és a lemorzsolódás csökkentéséhez. A következőkben a kérdőíves felmérés legfontosabb és legbeszédesebb eredményeit ismertetjük gyakorisági megoszlások alkalmazásával diagramok segítségével.

1. ábra: A minta összetétele



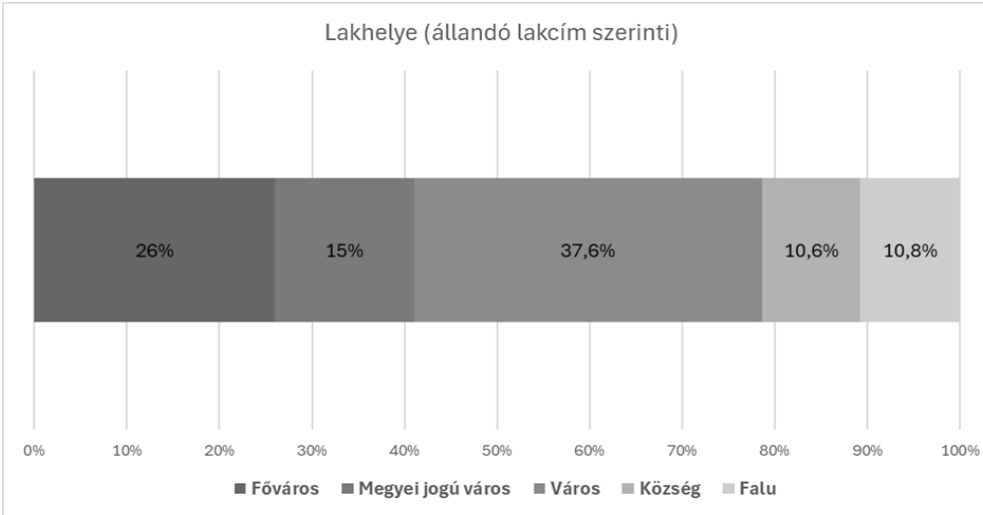
Az 1. ábra a vizsgálatban részt vevő elsőéves mérnökhallgatók mintájának főbb jellemzőit szemlélteti, a tagozat és a mintavétel időpontjának feltüntetésével. A vizsgálat N=492 fős mintája megfelelő statisztikai alapot biztosít a leíró és összehasonlító elemzésekhez, miközben a rétegzett mintavétel elve a reprezentativitást erősíti. A különböző érdeklődési területek és előképzettségi hátterek heterogenitása elősegíti a kompetenciaprofilok differenciált feltárását. Az adatfelvétel 2025 őszén zajlott, standardizált online kérdőív és kiegészítő kvalitatív eszközök alkalmazásával. Az ábra így a későbbi eredmények értelmezésének kontextusául szolgál, és megalapozza a következő fejezetekben bemutatott összevetéseket. A válaszadók 95,1%-a fiú volt, ami mutatja a villamosmérnöki képzés profilját.

2. ábra: A válaszadók életkori megoszlása



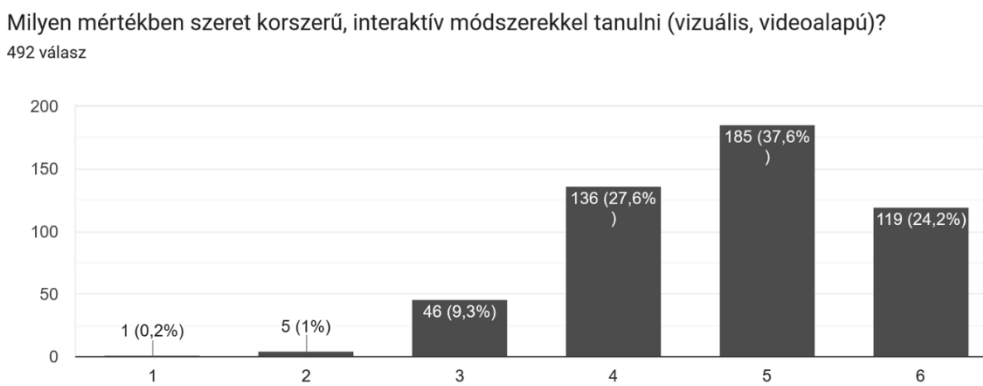
A fenti diagram az életkor szerinti megoszlást szemlélteti, a hallgatói populáció fő korcsoportjai szerinti gyakoriságokat kiemelve. A középső korintervallumok dominanciája a hagyományos elsőéves mérnökhallgatói korösszetétellel áll összhangban, ugyanakkor a szélső kategóriák jelenléte a belépési útvonalak sokszínűségére utal. Az életkori heterogenitás a tanulási utak és motivációk eltérését is jelezheti, ami differenciált tanulástámogatási stratégiákat indokol. A megoszlás információt ad a csoportmunka és a kurzus-tempó optimalizálásához, különösen vegyes korösszetétel esetén.

3. ábra: A válaszadók lakóhely szerinti megoszlása



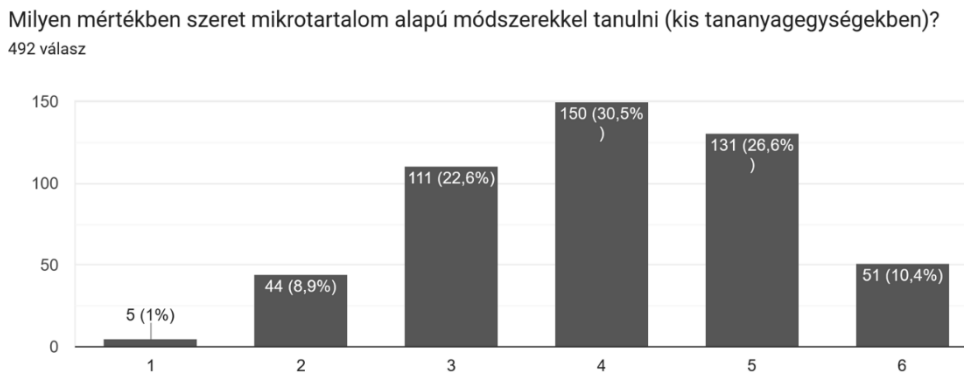
A 3. ábra a hallgatók lakóhely szerinti kategorizálását mutatja (pl. nagyvárosi, városi, vidéki), feltárva a képzés rekrutációs bázisát. A térbeli eloszlás rámutat az erőforrás-hozzáférés lehetséges különbségeire (pl. infrastruktúra, sávszélesség), ami a digitális tanulási környezetekben különösen releváns. A lakóhelyi háttér a tanulási rutinok és a kollaborációs lehetőségek mintázatait is befolyásolhatja. A heterogén eloszlás indokolja a rugalmas, online/hibrid tanulási támogatások beépítését. Az eredmények a tantervi és szolgáltatás-tervezési döntések területi érzékenyítéséhez szolgáltatnak inputot.

4. ábra: A válaszadók tanulásmódszertani nyitottság szerinti megoszlása



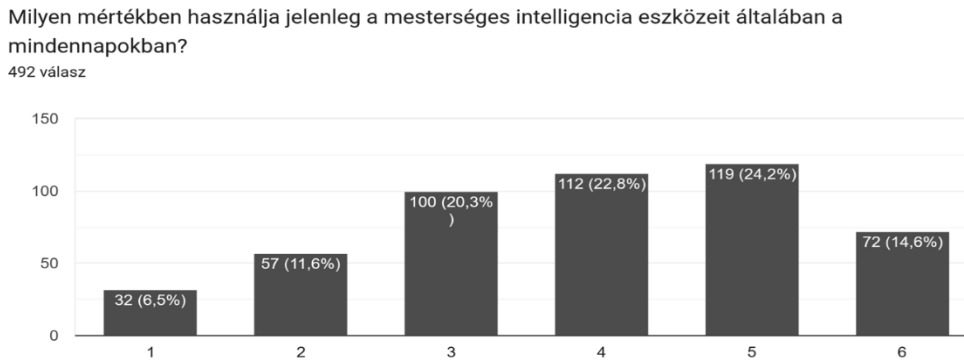
A vizualizáció a tanulásmódszertani innovációkkal szembeni nyitottságot jeleníti meg, skálák vagy kategóriák szerinti megoszlással. A magasabb nyitottsági szintek a projektalapú, problémaközpontú és digitálisan támogatott tanulási formák iránti fogadókészséget jelzik. Ez a mutató előrejelzi a beavatkozások (pl. mikrotartalom, adaptív feladatok) várható hatékonyságát. Az alacsonyabb nyitottság a tanulásszervezésben fokozott scaffolding és explicitebb instrukciók alkalmazását indokolhatja. Az ábra tehát kulcsdiagnosztikai szerepet tölt be a kurzus-design rugalmas testreszabásában.

5. ábra: A válaszadók mikrotartalom használat szerinti megoszlása



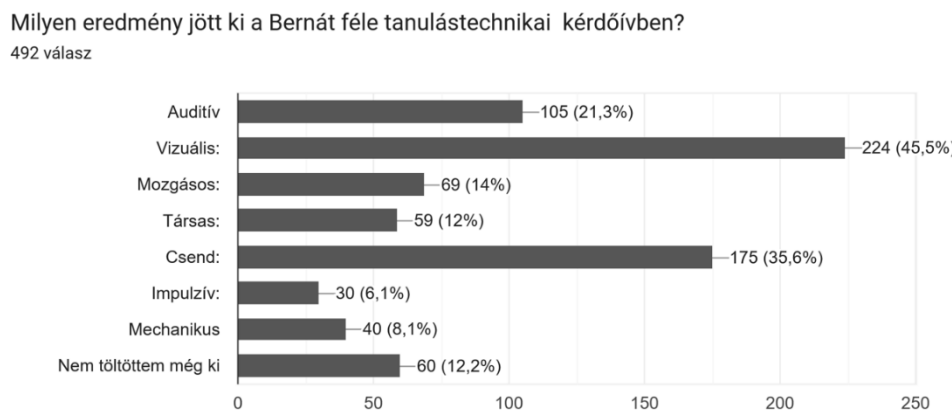
Az 5. ábra a mikrotartalom-használat gyakoriságát és elterjedtségét mutatja a mintában. A rövid, célelvű tanulási egységek alkalmazása összhangban áll a fenntartható, önszabályozott tanulás elveivel, és különösen támogató a mérnöki tárgyak kumulatív jellegénél. A rendszeres mikrotartalom-használat a tudás visszakereshetőségét, a terhelésmentesítést és az ismétlés hatékonyságát növelheti. A megoszlás alapján azonosíthatóak azok a szegmensek, ahol célzott tartalom-kuráció és ütemezett „micro-drill” beavatkozás szükséges. Az eredmények segítik a kurzuson belüli mikrotanulási komponensek arányának meghatározását.

6. ábra: A válaszadók mesteréges intelligencia használatának megoszlása



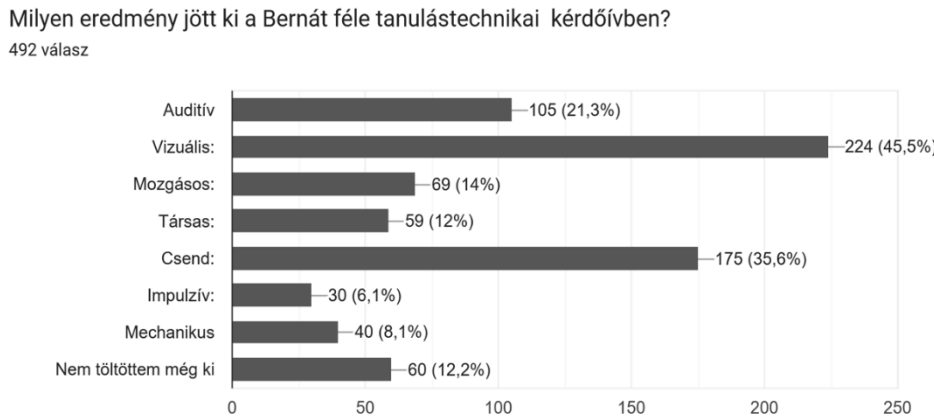
A 6. diagram az MI-használat jelenlétét/hiányát és intenzitását összegzi a hallgatók körében. A széles körű elterjedtség az MI-t, mint tanulástámogató horizontális technológiát pozícionálja, amely több feladatfajtában is megjelenik. A megoszlás rámutathat a kezdő és haladó felhasználói csoportok arányára, ami az oktatói támogatás differenciálását teszi szükségessé. A beágyazott MI-használat illeszkedik a digitális kompetenciarendszerek (pl. DigCompEdu) stratégiáihoz. Az ábra így kiindulópontot kínál az etikus és hatékony MI-integráció tanulásszervezési elveinek kidolgozásához.

7. ábra: A válaszadók mesteréges intelligencia használatának megoszlása a tanulásban



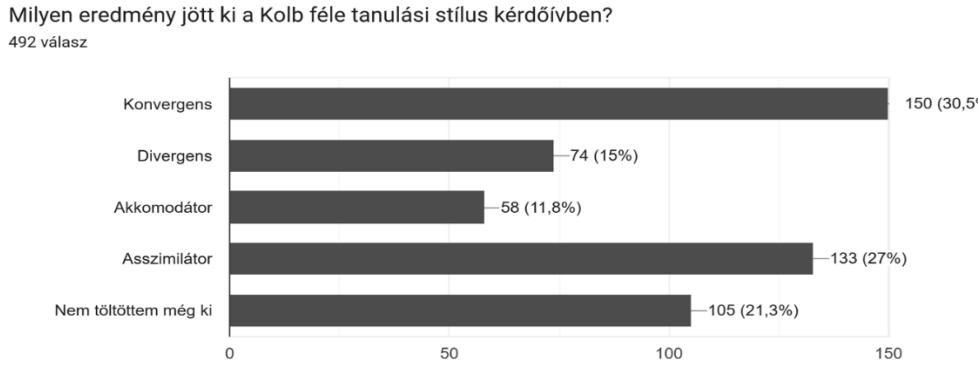
Ez az ábra az MI-használat tanulási cél szerinti bontását adja (pl. ötletgyűjtés, forráskeresés, összegzés, gyakorlás). A mintázatok összhangban vannak a szöveges következtetésekkel, amelyek szerint a hallgatók az MI-t elsősorban ötletgyűjtésre és forráskeresésre alkalmazzák. A felhasználási profil alapján a kurzusfeladatok MI-tudatosítása (promptolás, validálás, hivatkozás-kezelés) célzottan fejleszthető. Pedagógiai szempontból indokolt a minőségbiztosítás és az akadémiai integritás kompetenciáinak erősítése. Az ábra tehát a tanulási munkafolyamatok MI-támogatott pontjainak feltérképezéséhez nyújt evidenciát.

8. ábra: A válaszadók tanulástechnikai stílusának megoszlása



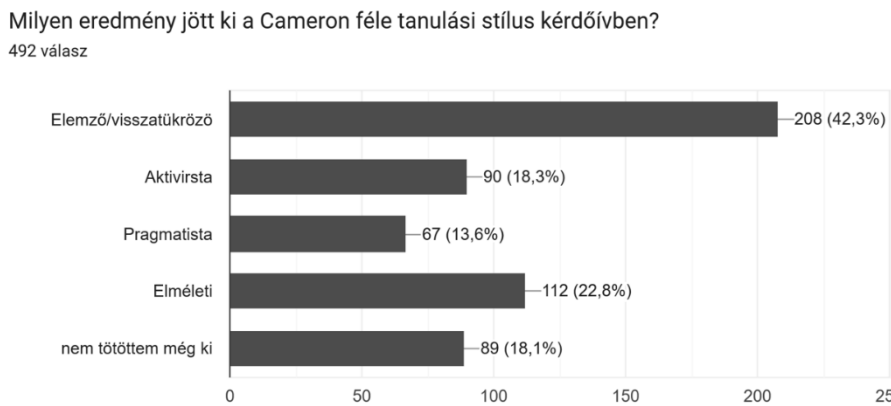
A 8. ábra a tanulástechnikai (pl. érzékleti/modalitás-alapú) preferenciákat jeleníti meg kategória- vagy skála-eloszlásban. A heterogén mintázat a multimodális oktatástervezés szükségességére utal, beleértve az auditív, vizuális és interaktív elemek kiegyensúlyozott kombinációját. A preferenciaprofilok informálják a tananyag-prezentáció formátumait (pl. narratív magyarázat, vizuális sémák, rövid demók). A differenciált eszközválasztás a befogadás hatékonyságát és a tudás transzferálhatóságát erősíti. Az ábra így közvetlen támpontot ad a tanulási élmény személyre szabásához.

9. ábra: A válaszadók Kolb féle tanulási stílusának megoszlása



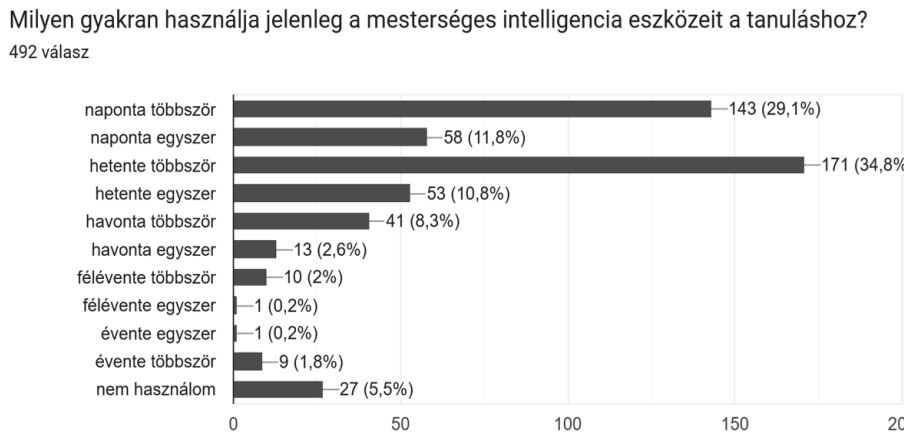
Ez a diagram a Kolb-modell szerinti profilokat (pl. konvergens, divergens, asszimiláló, akkomodáló) mutatja be. A megoszlás a konvergens mérnöki stílus markáns jelenlétére utal, amely gyakran elemző (visszatükröző) komponenssel párosul a mintában. A profil a problémamegoldás-centrikus, gyakorlatias feladatok iránti preferenciát jelzi, ami a mérnöki tantervi elemekkel koherens. A stíluselőfordulások a labor- és projektfeladatok kalibrálásához adnak fogódzót. Az ábra így a kurzus-design és az értékelési formák célzott illesztését támogatja.

10. ábra: A válaszadók Cameron féle tanulási stílusának megoszlása



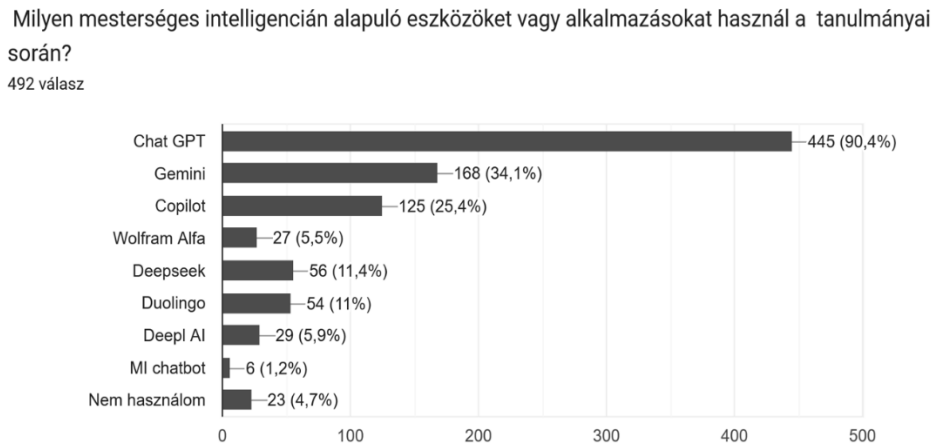
Az ábra a Cameron-féle tipológia szerint csoportosítja a hallgatókat, kiegészítve a Kolb-féle tanulási stílus alapú képet. A párhuzamos tipológia lehetővé teszi a stílusok konvergens validációját és a profilok mélyebb megértését. A heterogenitás a feladatdesign rugalmasítását és a csoportos szerepmegosztás tudatos tervezését indokolja. A stílusok közötti átfedések az átjárhatóság és a készségfejlődés potenciális útvonalait jelzik. Az ábra ezért a kompetenciafejlesztési utak és a csoportdinamika optimalizálásának fontos információforrása.

11. ábra: A válaszadók mesterséges intelligencia használati gyakorisága a tanulásban



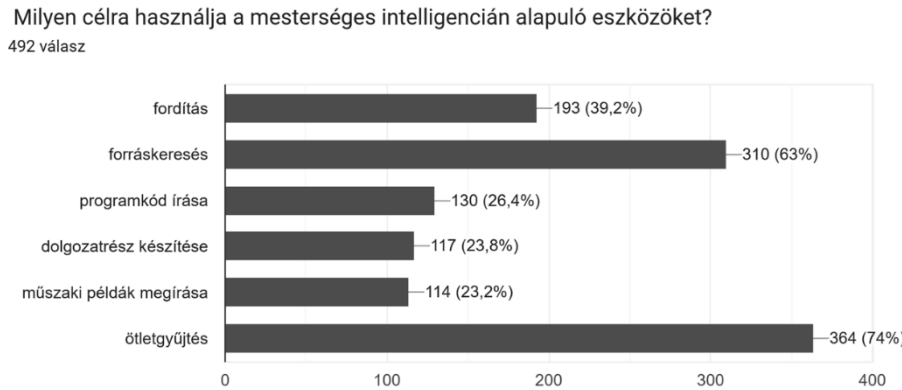
A 11. diagram a tanulásban alkalmazott MI-eszközök gyakoriság szerinti kategóriáit (pl. soha–alkalmanként–rendszeresen) ábrázolja A válaszadók többsége, 34, 8%-a hetete többszörhasznál MI-alapú eszközöket. A megoszlás feltárja a rendszeres felhasználók és az alkalmi vagy nem használó csoportok arányát, ami a kurzusok MI-tudatossági célkitűzéseit befolyásolhatja. A gyakorisági mintázat alapján célszerű differenciált útmutatókat és esettanulmányokat biztosítani a különböző szinteken állóknak. Az önbevalláson alapuló gyakorisági adatok a mérés korlátaira is felhívják a figyelmet (pl. desirabilitási torzítás). Az ábra így kiindulópontot jelent az MI-kompetenciák lépcsőzetes fejlesztéséhez. A finomabb felbontás megmutatja, mely tanulási tevékenységekben koncentrálódik a rendszeres használat, és hol jellemző inkább az alkalmi igénybevétel. A részletezés segít az oktatói visszajelzések és minőségbiztosítási lépések célzottabb illesztésében. Pedagógiai szempontból ez támogatja a „responsible AI use” normáinak gyakorlatba ültetését. Az ábra tehát a tanulási folyamat MI-érintett pontjainak precízebb beazonosítását szolgálja.

12. ábra: A válaszadók mesterséges intelligencia alapú eszköz és alkalmazáshasználata



A fenti 12. ábra a mesterséges intelligencia alapú eszköz és alkalmazáshasználatot mutatja be, kiegészíteni a 11. ábrán látott gyakorisági képet. Ezen belül az MI-eszközkategóriák (pl. szöveges asszisztensek, kódolástámogatók, összegzők, kereső-kiegészítők) használati megoszlását mutatja. A kategóriák közötti arányok rávilágítanak azokra a funkciókra, amelyek leginkább beépültek a hallgatói munkafolyamatokba. A minta tanúsága szerint az MI-eszközök széles tárházát használják a hallgatók, elsősorban ötletgyűjtésre és forráskereséshez, ami a tanulás előkészítő fázisait támogatja.
Eredménypedagógiai szempontból ez a forráskritika, hivatkozás-kezelés és minőségellenőrzés kompetenciáinak fejlesztését teszi indokolttá. Az ábra így célzott fejlesztési irányokat jelöl ki az eszközválasztás és a módszertani integráció számára.

13. ábra: A válaszadók mesterséges intelligencia alapú eszközhasználati funkciók megoszlása



A 13. ábra a válaszadók mesterséges intelligencia alapú eszközhasználati funkciók megoszlását mutatja. Ez alapján jól átszik, hogy a válaszadók többsége (74%) ötletgyűjtéshez használja az MI-alapú eszközöket, második helyen 63%-uk forráskereséshez, míg harmadik helyen 39,2%-kal fordítási feladatokhoz.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatás rávilágít arra, hogy a digitális és kommunikációs alapkészségek fejlesztése nélkülözhetetlen eleme a fenntartható tanulásnak, és az alapkészség-fejlesztő tárgy jelentősen támogatja a hallgatók tanulási szemléletének és készségeinek fejlődését. A felsőoktatási intézmények számára kiemelten fontos a digitális és kommunikációs készségek tantárgyi integrációja, valamint a személyre szabott tanulási utak erősítése. A hallgatók tanulási stílusára a vizuális információbefogadási csatorna a leginkább jellemző, illetve a konvergens mérnöki stílus, amely az elemző (visszatükröző) stílussal párosul. Az oktatókat mindez a szemléltetés eszközeinek és a vizuális elemek használatának erősítésére sarkallja. A mesterséges intelligencia alapú eszközök széles tárházát használják a hallgatóink elsősorban ötletgyűjtésre és forráskereséshez, amelyet kutató szakembere is alátámasztottak (Holik et al, 2026).

A jövőbeni kutatásokban érdemes más képzési területek bevonása mellett a digitális identitás és a tanulási motiváció hosszú távú alakulását is vizsgálni és az eredményeket beépíteni a tantárgyi tematikákba.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- *Európai Bizottság (2022). DigComp 2.2. Digitáliskompetencia – keret. Új példákkal az ismeret, a készség és az attitűd terén.*
- *Forgó Sándor–Lükő István–Molnár György–Szűts Zoltán–Horváth József–Képes Józsefné–Medve Katalin–Nagy Katalin–Szabóné Berki Éva–Vidékiné Reményi Judit et al. (2019). A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez. Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, Oktatási Hivatal, Budapest.*
- *McGuire, S. Y., & McGuire, S. (2015). Teach Yourself How to Learn: Strategies You Can Use to Ace Any Course at Any Level. Stylus Publishing.*
- *Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Joint Research Centre, European Commission. https://doi.org/10.2760/159770*
- *Salmon, G. (2013). E-tivities: The Key to Active Online Learning. Routledge.*
- *UNESCO (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.*
- *Wingate, U. (2006). Doing away with 'study skills': Teaching in context. Teaching in Higher Education, 11(4), 457–469. https://doi.org/10.1080/13562510600874268*
- *Molnár, Gy., Sik, D., & Szűts, Z. (2017). IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban. In J. Mrázik (Ed.), A tanulás új útjai (pp. 285–297). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).*
- *Holik, I., Viola, A., Sanda, I. D. (2026). Examining the Application Possibilities of Artificial Intelligence among Engineering Students, In: Szakál, Anikó (ed.) IEEE 24th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI 2026), Piscataway (NJ), Amerikai Egyesült Államok: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) pp. 479-484.*

ABSTRACT

DEVELOPING BASIC DIGITAL AND COMMUNICATION SKILLS IN HIGHER EDUCATION FOR SUSTAINABLE LEARNING

The challenges of higher education in the 21st century increasingly highlight that the development of digital and transversal basic skills is not only a technological issue, but also a pedagogical, methodological and social issue. Learning can only be achieved effectively if students have the competences that enable problem-solving thinking, the conscious use of digital tools, and effective independent work and collaboration (Redecker, 2017; UNESCO, 2022). These trainings are becoming increasingly key for students in higher education, due to the need to navigate appropriate learning paths, progress through required credits, ensure continuous motivation and avoid dropout.

Digital skills – such as information search, communication, data evaluation, digital content creation and online security – have now become essential learning tools. The role of higher education institutions is crucial in ensuring that these skills are not only presented at the level of technical knowledge, but also develop into a critically reflective, socially responsible digital literacy. The DigCompEdu framework recommended and developed by the European Commission (Redecker, 2017) and its adaptation (Forgó et al, 2017) also ensure that both teachers and students can develop digital competence in order to function effectively in technology-supported learning processes.

The development of skills also provides the communication necessary for the development of students' reasoning techniques and debate culture, which is essential for critical thinking and autonomous learning and labor market needs (Wingate, 2006; McGuire & McGuire, 2015).

Research also shows that digital and communication skills are closely intertwined due to the digitalization of learning environments. Online learning platforms, digital spaces for teamwork (e.g. Microsoft Teams, Google Classroom), and hybrid educational models create new challenges that require complex communication and technological competencies from students (Salmon, 2013). A prerequisite for successful operation in such environments is that higher education institutions develop these capabilities with targeted programs, subject embedding, and learning support services. Our research focused on examining the basic skills outlined above among first-year engineering students studying at the higher education level. The aim of our study is to find out to what extent a first-semester course that develops and develops basic skills contributes to the development of students' learning approaches, attitudes, and digital competencies, to the use of modern digital communication tools and systems, and to the development of the necessary soft skills.

Developing a different engineering perspective, understanding technical theoretical models, and how they are implemented can be useful to students later in the world of

work. In the framework of our research, we present the characteristics of a full-time engineering student class of N=492 based on the results of the career plans and individual learning development plans they prepared. In addition, we also point out the statistical results of personality tests and learning style tests. Based on the yellow results, 30.5% of the class showed convergent learning style, 45.5% showed visual learning technology characteristics. In addition, 61% of the respondents use AI-based tools in everyday life, while 67% use them for learning. The results of the research are offered for identifying student types in higher education and for later determining individual learning paths.
Keywords: transversal skills, tacit knowledge, digital competences, higher education, innovative methods
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2618
Network: ICT Department

Molnár György, Prof. Dr., egyetemi tanár
Óbudai Egyetem
molnar.gyorgy@uni-obuda.hu

Makó Ferenc, egyetemi adjunktus
Óbudai Egyetem
mako.ferenc@tmpk.uni-obuda.hu

Vass Vilmos, Dr. habil., egyetemi docens
Óbudai Egyetem
vass.vilmos@tmpk.uni-obuda.hu

Márton Zoltán, irodavezető
Óbudai Egyetem
marton.zoltan@uni-obuda.hu

Sik Dávid Tamás egyetemi tanársegéd
Óbudai Egyetem
sik.david@kvk.uni-obuda.hu

Viola Attila mestertanár
Óbudai Egyetem
viola.attila@tmpk.uni-obuda.hu

Nagy Enikő, Dr. habil., egyetemi docens
Óbudai Egyetem
nagy.eniko@nik.uni-obuda.hu

Rigóczki Csaba

SZÜKSÉGES-E PARADIGMAVÁLTÁS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK OKTATÁSÁBAN

ABSZTRAKT

Az aktuális paradigma szerint a tananyag spirális curiculum alapján épül fel, ami nem igazodik, sem a megváltozott társadalmi környezethez sem az új generációk korosztályi sajátossághoz. A természettudományok oktatásában a tantárgyak között vertikális, és horizontális értelemben is sok a párhuzam, ráadásul sok az ellentmondás is. Ez a rendszer pazarló és akadályozza is a ismeret konstruálódását. Dolgozatomban egy példatárral igazolom mindezt, a jogi hierarchia különböző szintjéről citálva a szemléltető példákat. Nézetem szerint tantárgyintegrációval és koordinációval, a természeti jelenségek ismeretmoduljainak definiálásával jelentős mértékben csökkenthető a párhuzamok és ellentmondások mennyisége, és az így felszabaduló idő teret adhat a modern didaktikának az új generációk korosztályi sajátosságoknak megfelelve.

Kulcsszavak: tantárgyintegráció, tantárgykoordináció, kompetencia alapú oktatás, moduláris oktatás

Szakosztály: Környezetpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETŐ

Írásom második részének megértéshez elsőként néhány fogalmat járok körbe, azért, ami a paradigmák különbségéből fakad, majd az aktuális jogi hátteret, amihez a szemléltető példasor csatlakozik. Ezután mutatom a – reményem szerint meggyőző – érveket.

1.1. FOGALOMKÉSZLET

Mindenekelőtt tisztázok két fogalompárt, amit következőkben sokszor használok.

(1) Elsőként a tantárgy integráció és koordináció fogalmát. Az integráción értem azt, amikor egy kurzuson belül, a haladási naplóban (Kréta) egy címen tanítunk tartalmakat, amelyek korában különböző tantárgyakban szerepeltek. Ez lehet természettudományi, társadalomtudományi, művészeti, sőt sportfoglalkozás is. Az integrált természettudomány oktatás kifejezés elvileg tehát a fizika, biológia, kémia, természetföldrajz összevonását jelenti, népszerű kifejezéssel élve „science” tantárgyként.

Mindezt sok publikáció részletezi azt, jegyezzük meg azonban, hogy Magyarországon a földrajz tantárgy képviselői távol maradtak a „science”-gondolattól, ami azt jelenti, hogy ha általános iskola 7-8. évfolyamon „természettudomány” tárgyat választ az iskola, akkor az csak a fizika-kémia-biológiára vonatkozik. Az elmúlt évtizedekben a science tantárgy fogalma többször visszatért a szakirodalomban (Bánkuti– Csorba 2011) paradigmaváltás azonban nem történt.

A koordinált tanítás ennél megengedőbb, a tantárgyak külön-külön, de nem egymástól függetlenül foglalkoznak az egyes tudományterületekkel. Külön címen kerülnek a naplóba a tanórák, de azok tartalmát – lásd helyi tanterv – a pedagógusok pontosan összehangolják. A tantárgyak szoros együttműködésére kerül a hangsúlyt, ami értelemszerűen a munkaközösség tagjai közötti kooperációt követeli meg. Ennek az együttműködésnek a mikéntje, a pedagógus-kompetenciák, az iskolai gyakorlat, lehet, hogy valóban paradigmaváltást jelent – „Kérdés, hogy a közoktatás fel tud-e nőni a természettudományok közti együttműködés feladatához (ami nem feltétlenül a tantárgyak összeolvasztását jelenti!). A diákoktól aligha várhatunk többet, mint tanáraiktól: az intézmények szintjén tehát a tanári munkaközösségek kezében van a változás kulcsa.” (Csorba – Horváth (2008).

(2) Néhány sorral ezelőtt magam is az „integrált természettudomány” kifejezést használtam, miközben épp azokhoz csatlakozom dolgozatomban, akik szerint a hétköznapi gyakorlati szemléletmód javára engedni kellene a tudományos aspektusból. Ez könnyen nevezéktani ellentmondáshoz vezet. Furcsán hangzana például az a mondat, hogy „a természettudományt nem tudományos aspektusból tanítani.” Ezért szívesen használom a „természettudó”, még szívesebben a „környezettan” kifejezést. Ez utóbbi azért is helyes nézetem szerint, mert ez a művi és a társadalmi környezetet is magába foglalja, ami a Kerettantervben is hangsúlyt kap. Ide kapcsolódik az elmúlt években teret nyerő STEM és STEAM edukáció (Bybee, 2013; Hunya – Vajda 2022; Lukács, 2021.)

1.2. TANÓRAI KERETEK

(1) A hagyományos 45 perces tanóra nincs kőbe (paragrafusokba) írva. A tanóra időtartama bizonyos megkötések mellett 35-135 perc lehet[19].

(2) Az epochális oktatás továbblépés lehet – ám az aktuális jogi keretek között – már nehezen megvalósítható. Ekkor a tananyagot tematikus blokkokban, un. epochákban dolgozzák fel a diákok, lehetővé téve az alaposabb elmélyülést, a tanulók egyéni fejlődésének figyelembevételét. Lehetővé teszi a tantárgyak integrációját/koordinációját, és az időgazdálkodás miatt kedvez a differenciálásnak továbbá alkalmas a projektalapú tanításhoz.

[19] (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 16. §)

Ennek a metodikának a Waldorf iskolák zászlóvivői, de másutt is fellelhető. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium gyakorlata külön is említést érdemel, mint egy „sikertörténet”.

(3) Ugyancsak elszakad a tudomány-elvű aspektustól moduláris oktatás (modular education / modular instruction), ami az ismeretet tudásegységekre bontja. Hazánkban a szakképzésben (és a felsőoktatásban) került a figyelem központjába. Elvileg a részismeretek, mint kártyalap gyűlnek a szakember kezében, úgy, mint az autóvezetés a nyelvi kompetencia, vagy a szoftverhasználat. Vajon a környezettan ismeretegységei bonthatók-e modulokra? Ellenérv – és a spirális curiculum melletti érv –, hogy a tudomány hierarchikus, ám ha szakítunk a tudomány-központúsággal, akkor más logikai kontextusba kerül a kérdés. A példatárban azt is igyekszem igazolni, hogy a Kerettantervben nevesített tudástartalmak értelmezhetők ismeretmodulként (karszt, „ősleves”, EM sugárzás stb.), amelyeket több tantárgy is tanít párhuzamosan. Az elmélet szerint a moduláris oktatás előnye az is, hogy a tanuló saját tempójában haladhat. Ez tanórai keretek között igen nagy – talán megoldhatatlan – kihívás volna, érdemes ugyanakkor végiggondolni hogy inkluzív oktatási rendszerünkben az olyannyira fontos differenciálásnak a moduláris szemlélet jó alapja lehet. (Zárójelben utalhatunk sok számítógépes és társasjátékra, ahol a tananyag ugyancsak modulokra bontott, illetve sok az elvet követő gamifikációs gyakorlatra (Rigóczki, 2016).)

(4) A tanórai és tantárgyi kereteket feszegeti a STEM/STEAM szemlélet (Hunya, 2022; Lukács, 2021). A Science, Technology, Engineering, Mathematics gondolat egy olyan interdiszciplináris edukációs megközelítés, amely a természet-tudományi, műszaki, technológiai és matematikai tudásrendszereket összekapcsolt, problémamegoldó jellegű tanulási folyamatokban fejleszti, tehát valóban paradigmaváltónak mondható. A STEM pedagógia középpontjában a kutatásalapú tanulás, a problémamegoldás, a kísérletezésen és modellezésen alapuló megismerés, továbbá a kritikus gondolkodás fejlesztése áll. A STEM tehát egy gondolkodási kultúra, amely a tanulókat a felfedezés, az elemzés és a bizonyítás logikájára építi. A módszer hangsúlyt helyez a valós életből vett, nyitott végű feladatokra, amelyekben a tanulók alkalmazzák, nem csupán elsajátítják a tudást. A STEM pedagógia továbbfejlesztett formája a STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), amely a művészeti és kreatív területek (Arts) bevonásával a gondolkodás kreatív, érzelmi és kulturális intelligencia dimenzióit is integrálja. Nem a művészeti tantárgyak „hozzácsatolását” jelenti, hanem a kreatív gondolkodás, vizuális kifejezés, formaalkotás, történetalkotás és esztétikai elemzés pedagógiai integrációját. Elősegíti a kognitív rugalmasságot, a kreatív problémamegoldást és az egyéni önkifejezést.

(5) A tematikus hetek STEAM/STEAM irányba mutatnak (az aktuális hazai gyakorlatban pénzhét, digitális hét, fenntarthatósági hét).

Ilyen lehet a tematikus nap is. Ez utóbbinak gyakorlati megvalósítása csupán szervezési kérdés: semmi akadálya annak, hogy a hét egyik napjára az órarendben természettudományos és technika tárgyak kerüljenek, esetleg az „Art láb" is, és ezzel a háttérrel projektnapokat tartani, vagy tantermen kívüli (outdoor) foglalkozást szervezni.

1.3. TÖRTÉNETI HÁTTÉR

A tudományos evolúció (scientific evolution) fontos állomása a 16-17. századi „kulturális és vallási átalakulás" (Halász 2001) Ebben az időszakban alakultak ki a modern tudomány intézményesült struktúrái, a tudományos munka eredményeinek folyóiratokban és kéziratokban való közzétételével. Az iskola a tantárgyaiban ezt a rendszert vette át – szokták mondani, hogy kicsi tudósokat nevel. Gloviczki Zoltán (2024) hívja fel a figyelmet, hogy nemcsak arról van szó, hogy a tantárgyak az egyes egyetemeket képezik le, de a tantárgyon belüli tananyagegységek (ld. a Kerettantervben), jól megfeleltethetők az egyetemi tanszékeknek. Akkoriban egy nagyon szűk társadalomi csoport, szociokulturális értelemben nagyon közeli tagja határozták meg a tudomány irányait. Ma a diáktársadalom nagyon távoli kulturális háttérrel érkezik. Ráadásul miközben a diszciplinák rendkívül szerteágazóvá, részletekbe menőkké váltak aközben megnőttek a diszciplinákon átívelő tartalmi kapcsolódások is.

A természet-tudományosság tanítása az 1950-60-as években kapott figyelmet (Nahalka 1992). A tizennyolcadik század végén formát öltő, és a következő századra intézményesült tudományok tananyaggá váltak. Csakhogy amit az egyes tudományok a saját tantárgyaikban tanítanak a gyermeknek, abból nem konstruálódik koherens természettudat – ezt hivatott igazolni jelen dolgozat második felében a példatár. Ha konstruktivista ismeretbővülést úgy szemléltetjük, mint egymásra épülő legokockákat (Rigóczki 2022), akkor mondhatjuk, hogy az iskolai oktatás nyomán nem egy tudáspalota épül a gyermek tudatában, hanem sok kis torony egymástól függetlenül.

Néhány évtized alatt, már az 1970-es évek közepére-végére kiderült, hogy a tudományok tanítása mégsem a leghatékonyabb út. A rendszerek, jelenségek csak az egészükben érthetők meg, nem pedig a részek külön-külön való vizsgálatával. Már 1968-ban a Kongresszus a Természettudományok Integrált Oktatásáról[20] rendezvényen definiálták az integrált természettudományos oktatást: „különböző tantárgyak egyesítése egyetlen tantárgyban, melyben a természettudományos fogalmak bemutatása egységes megközelítésben történik." Sok próbálkozás történt ezután, de négy évtized múltán is aktuális volt az érvelés: „a szaktárgyi tudásnak csak akkor van értelme, ha „az egésznek átpillantása" után, annak fényében alkalmazni is tudjuk részismereteinket. Az alkalmazás

[20] (Varna Congress on the Integration of Science Teaching)

képessége (a kompetencia) köti össze a részleges, diszciplináris tudást az egészlegessel" (Csorba – Horváth, 2008); és az idézett rész megírása óta eltelt újabb 18 év.

Hazánkban 1976-ban 14 gimnázium tett az integrált oktatásra kísérletet az egyes tudományok legjelesebb képviselőinek (pl. Szentágothai, Vida, Csányi) segítségével. A Marx György nevével jelzett kutatócsoport megállapítása, hogy „az egyes tárgyak maximális összehangolása csökkenti azt a tanulókra nehezedő terhet, amelyet az összefüggéstelen, inkoherens ismeretek elsajátítása jelent. (...) A természettudományos tantárgyak iskolai tanterve történetileg egymástól függetlenül alakult ki abban az időszakban, amikor az egyes tudományok kapcsolódását még nem ismerték feltétlenül a mai mélységben. A tantárgyak neve, az egyes években tanított blokkok témája alig változott a múlt század (19. század) vége óta. Ez a múlt századból örökölt elszigetelődés ma már anakronisztikus. Nem csak többlet terhet jelent a tanuló számára, hanem ellentmondásokat is teremt a tananyagon belül, így feltétlenül túlterheléshez vezet." (in Fizikai Szemle 1976.)

Az 1995-ös Nemzeti alaptantervvel jelentek meg először a műveltségi területek a magyar közoktatásban[21]. Az volt az újítás, hogy a tantárgyakon túlmutató, komplex tudásterületekben gondolkodik, ezzel csökkentve az ismeretek átadásának (tanítás) súlyát a kompetencia alapú nevelés javára. Az eredmény – a pedagógusok anekdotikus véleménye szerint –, hogy az ismeretkövetelmény (tudástartalom) nem csökkent, de plusz feladat jelent meg. Ugyanakkor a komplex szemléletből már logikusan érvelhetünk a természettudományos tantárgyaknak integrációja/koordinációja, a környezettan mellett[22]. (Mindez felveti a pedagógusképzés kérdéseit is, ám ennek tárgyalás kívül esik a most vizsgált területen).

Az érettségi oldaláról közelítve az edukációt, három elemet említek. (1) Már 2005-től lehetett integrált természettudomány érettségi vizsgát tenni. Csorba – Horváth (2008) a 2006-08 közötti természettudomány érettségi feladatokat vizsgálták. „A vizsga tartalmát (témaköreit) az integráció és a diszciplináris keretek tiszteletben tartásának közös igénye szabta meg. A biológia, kémia, fizika és (természet) földrajz középszintű érettségi követelményeit nem túllépve olyan elemeket kellett kiemelni azokból, amelyek egymással jól láthatóan összefüggnek."

(2) 2024 óta „fenntarthatóság" címen is lehet érettségizni[23], ám ez mást jelent, mint a science-vizsgát. Míg az előbbi az integrált természet-szemléletről, a környezettan

[21] (130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról)

[22] A földrajz kerettantervben is definiált részterületei, pl. demográfia, urbanisztika, agrárium, indusztriális szektor, ökonómia nem természettudományok, de tekinthetők környezettannak. A műveltségterületetek meghatározásának idején a geográfusok reménysége volt, és komoly lobbiharc folyt azért, hogy önálló műveltség területet kapjon a földrajz, ami mellett globalizált világunkban valóban erősek az érvek.

[23] 165/2022. (IV. 28.) Kormányrendelet

ismeretéről ad bizonyságot, a „fenntarthatóság” tárgy inkább a környezettudatnak a vizsgája.
(3) Az aktuális természettudományos érettségi feladatok között tantárgyanként igen sok a párhuzamosság – a példatárban említek egy-két esetet.

2. SPIRÁLIS CURICULUM

A természettudományok oktatásában – és a többi közismereti tantárgyban is – sok évtizedes hagyomány a spirális curiculum. Az egymást követő évfolyamokon újra és újra előkerül ugyanaz a téma, például a légkör fizikája/kémiája/földrajza. Az elv szerint a gyermekeknek életkoruk függvényében változnak a kognitív/affektív/effektív képességei, és ehhez igazodva a tananyag újra és újra visszatér ugyan azokhoz a tudástartalmakhoz. A csigalépcső illusztrációt szemléletesnek gondolom a spirális tantervre, ám cikkem második felében, a Példatárban utalok rá, kérdéses, hogy az egyes tantárgyak csigalépcsői mennyiben tartoznak össze.
Jerome Bruner (1960) nevéhez szoktuk kötni a spirális tanterv elméletét, és későbbi követők is sokat foglalkoznak vele (Harlen 2010), sőt a legkorszerűbbnek mondott integrált-oktatásban is a spirális felépítést tartja helyesnek a természettudományos gondolkodás (STEM) kialakításához (Bybee 2013). A magyar szakirodalom is összefoglalja ez elv lényegét (Falus 2003).
Az elv tehát az, hogy adott témával a tanulók ismételten találkoznak az évek során, de minden alkalommal magasabb szinten. A spirális curiculum melletti érv – miszerint a természettudományok fogalomrendszere hierarchikus, azaz az újabb ismeretek az előzőkre épülnek korosztályi sajátosságainak megfelelően – megalapozott lehet. Kérdés azonban, hogy a gyakorlatban, a hatályos jogszabályi keretek között mennyiben érvényesül ez az elv, továbbá, hogy az alfa generáció esetében hogyan kell egyáltalán értelmezni a „korosztályi sajátosságok” kifejezést.

3. JOGSZABÁLYI KERETEK

A magyar közoktatás jogi keretrendszeréről elmondhatjuk, hogy (1) hierarchikus és hogy (2) a kompetencia és az ismeretalapú edukációt igyekszik egyensúlyban tartani.

3.1. HIERARCHIKUS JOGSZABÁLYOK

Az első szinten van a „törvény nemzeti köznevelésről” (2011. évi CXC.), ez alá tartozó második szint a kormányrendelet „a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet), majd a harmadik szinten vannak a

Nat-hoz készült kerettantervek (51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet). Több tantárgynál párhuzamosan két kerettanterv is elfogadott az állami iskolák számára, és az iskola döntheti el, hogy melyikből dolgozik. Negyedik szintnek tekinthetjük kerettantervhez készült a tankönyveket és a hozzájuk írt tanmenetjavaslatokat. A könyvek használata de jure nem kötelező, a gyakorlatban – az alternatív könyvek ára miatt – mégsem kikerülhető. A következőkben a NAT és Kerettantervi példák mellett tankönyvi példákat sorolok, ami indokolt, mert minden tankönyv impresszumában szerepel, hogy pontosan illeszkedik a kerettantervhez: „A tankönyv megfelel a Kormány 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4) Korm. rendelet módosításáról megnevezésű jogszabály alapján készült Kerettanterv (…) tantárgy előírásainak".

A Kimeneti oldalon a 8. évfolyam végén a központi írásbeli felvételi, 12. évfolyamban pedig az érettségi követelmény adja a kereteket. Ez utóbbi ugyancsak tételesen, táblázatban foglalja, hogy mely tudástartalmakat kell megtanulni. Ezt fontos értenünk, mert a tanárok erős érve a modern pedagógiai gyakorlatok ellen, hogy a felvételi/érettségi követelményből nem engedhetnek. Ugyanakkor dolgozatom végén mutatok példát érettségi feladatokra is az integrált/koordinált továbbá a kompetencia alapú oktatás összefüggésében.

3.2. TARTALMI JELLEMZŐK

Míg a Nat inkább az alapelveket, „kulcskompetenciák, képesség-együttesek és tudástartalmak"-at határozza meg, a Kerettanterv már konkrét ismeretanyagot és hozzárendelt tanítási időt tartalmazza. Meghatározza tehát, hogy mennyi idő alatt kell az adott ismeretanyagot (tudástartalom) megtanítani.

A Kerettantervben a kompetenciafejlesztés („fejlesztési feladatok") és az ismeretbővítés („tudástartalmak") párhuzamosan szerepel. Az előbbire kiragadott példaként mutat fejlesztési feladatokat az első táblázat.

1. táblázat: Tantárgyfüggetlen fejlesztési feladatok a Kerettantervben

„az értékelési és érvelési készség fejlesztése; a prezentációs készség fejlesztése; különböző, egyszerű médiatartalmak létrehozása; a véleményformálás támogatása (…) a logikus gondolkodás készségének fejlesztése, a megbízható internetes információk keresésének és megosztásának támogatása, az áltudományos információk felismerésének támogatása"; „adatok, adatsorok alapján következtéseket von le, következményeket fogalmaz meg, (…) rendszerbeli viszonyokat állapít meg, (…) megkülönbözteti a tényeket a véleményektől."

Forrás: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára, kémia, p.12, p14 és földrajz, p.4

Mindez időigényes dolog, miként lehet értékelni, érvelni, véleményt formálni, adatokat elemezni heti egy tanórában? Pláne, hogy közben ismeretközlésre, tudásellenőrzésre, adminisztrációra – és legyünk őszinték – fegyelmezésre is időt kell szakítani.
Ugyanakkor az is könnyen belátható, hogy ezek tantárgyfüggetlen célok, és korosztálytól is függetlenek (értem ez alatt, hogy az érvelés, adatelemzés stb. 1-12 évfolyamon is érvényes a megfelelő korosztályi adottságok figyelembevételével). Dolgozatomban amellett érvelek, hogy, a projektpedagógia, gamifikáció, story telling, outdoor metodika alkalmas erre a fejlesztése, ám az órakeret nem ad alkalmat. Ha a tantárgyak nem párhuzamosan, de integráltan/koordináltan jelennének meg, több lehetőség adódna a modern metodikára.

4. KÉRDÉSFELVETÉS

A szaktanárok közötti anekdotikus eszmecserékben nincs közös vélemény arról, hogy „mit kell tudnia" adott évfolyamon egy diáknak. A vélemény függ a lokális környezettől, attól is, hogy mily mértékben konzervatív a megszólaló pedagógus, abban azonban közeli az egyetértés, hogy (a) a természettudományok oktatásában a tantárgyak között mind vertikális, mind horizontális értelemben sok a párhuzam és sok az ellentmondás, (b) a spirális curiculum nem igazodik, és nem is differenciál a korosztályi sajátosságok szerint. Állításom szerint mindez tantárgyintegrációval és koordinációval, a természeti jelenségek ismeretmoduljainak definiálásával jelentős mértékben csökkenthető, ami azt eredményezi, hogy felszabaduló idő több teret ad a modern didaktikának az új generációk korosztályi sajátosságoknak megfelelve.
Nézetem szerint négy kérdést kellene megválaszolnunk – és a későbbiekben erre teszek kísérletet a példatárral.

1. alkérdés: A fizika, a biológia, a kémia, a földrajz tantárgyak valóban azzal a tudománnyal foglalkoznak-e, ami a nevükben van?

2. alkérdés: a párhuzamosan futó tantárgyak (ld. csigalépcsők) között mennyi az átfedés, és nincs-e ellentmondás tantárgyi tananyagok között?

3. alkérdés: A spirális curiculumban érvényesül-e, hogy magasabb évfolyamokon differenciáltabb az edukáció?

4. alkérdés: elfér-e ennyi tanórában az ismeretmennyiség (tudástartalom), amit a jogalkotó elvár?

A következő alfejezetben bemutatott példák ezekre a kérdésekre keresik a választ.

5. TUDÁSTARTALMAK – PÉLDATÁR

A kerettanterv a fent említett „kulcskompetenciák, képesség-együttesek" mellett az ismeretanyagra („tudástartalmak") is követelményeket fogalmaz meg. A továbbiakban erre mutatok egy példasorozatot, melyek a négy alkérdést igyekszik körbejárni.
A tantárgypedagógiai dokumentumok elemzésekor figyelnünk kell a buktatókra is. Egyrészt nem szabad, hogy vágyvezérelt legyen az érvelés. Minden tanár a saját szakát tekinti elsődlegesnek, kedvesnek, tehát egy ellentmondás esetén, könnyen keresi a másikban a hibát. Erre nagyszerű példákat mutatnak, inkább a publicisztika szintjén a közösségi médiában működő szakmai csoportok. Másik buktató, hogy nem szabad egyes anomáliákról általánosítani. Értem ezalatt, hogyha szakmai hiba kerül például egy tankönyvbe, az nem jelent rendszerszintű paradigma-szintű) hibát, csupán egy tévedés.

1. példa

A Kerettantervből, a 9-10 fizika és a 9-10 földrajz témaköreiből idézett részlet (2. táblázat) azt igazolja, hogy földrajzból 6, fizikából 14 tanóra terjedelemben említi ugyanazt a témát.

2. táblázat: Kerettantervi részlet, a 9-10. évfolyamon, a témakör neve és a javasolt óraszám

Földrajz: Tájékozódás a kozmikus térben és az időben; 6 óra	Fizika: A Világegyetem megismerése 14 óra

Forrás: Kerettanterv

Ez a példa az első és második alkérdésre – illetve azon belül az átfedésekre – ad egyértelmű választ.

2. példa

A kerettantervhez igazodó tanmenetjavaslatok tanóra részletességig bontják az ismeret-követelményt. Lássuk, hogy a fizika 7-8. tanmenet és a kémia 7-8. tanmenet milyen új fogalmakat vezet be egy-egy tanórában, és milyen átfedés van a tantárgyak között (3. táblázat).

3. táblázat: Részlet a tanmenetjavaslatból, fizika 7-8. és kémia 7-8; földrajz 7-8, Természetismeret 5-6

FIZIKA	***KÉMIA***	***Biológia***	***Földrajz és Természetismeret***
A levegő összetétele. Légszennyezés problémája. A légkör szerkezete, hőmérséklete. Az ózonréteg szerepe és védelme.	Üvegházhatás, globális klímaváltozás, ózonpajzs, ózonlyuk, savas eső, szmog.	üvegházhatás, globális éghajlatváltozás, savas eső	**Földrajz**: környezeti problémák, hulladék, szemét, újrahasznosítás, komposzt, levegőszennyezés, füstköd, vízszennyezés, talajszennyezés, szélsőséges időjárás, üvegházhatás fokozódása, aszály
Energiafogyasztás, energiahordozók, energiafelhasználás. Megújuló és nem megújuló energiahordozók. Üvegházhatás, környezetvédelem.	Fosszilis tüzelőanyag, természetes szenek, megújuló energiaforrások, nem megújuló energiaforrások.	A levegő, a víz és a talaj minőségi jellemzőinek vizsgálata, főbb típusainak megkülönbözteté se, természetes összetevők és szennyezők,	**Földrajz**: globális felmelegedés **Természetismeret 6. oszt**: energiaforrás, fűtőérték, energiahordozó, nem megújuló energiaforrás (fosszilis energiaforrás), megújuló energiaforrás, geotermikus energia
Az éghajlat változása és annak következményei. Ökológiai lábnyom.		ökológiai lábnyom Az éghajlati övezetességet	**Földrajz:** Szén lábnyom csökkentése

FIZIKA	*KÉMIA*	*Biológia*	*Földrajz és Természetismeret*
Fényszennyezés, zajszennyezés.		kialakító tényezők elemzése Az egyenlítői öv Az átmeneti és a térítői öv A meleg mérsékelt öv A valódi és a hideg mérsékelt öv	Földrajzi övezetesség, szoláris éghajlati övezetesség, forró övezet, mérsékelt övezet, hideg övezet, egyenlítői öv, átmeneti öv, térítői öv, monszunvidék, egyenlítői éghajlat (stb.) **Természetismeret 5. oszt.** Az éghajlat elemei éghajlati övezetek, forró vagy trópusi övezet, mérsékelt övezet, hideg övezet
A Nap mozgása, égtájak. Fényforrás, napfogyatkozás, Naptár, fényév. A Hold mozgása. A Hold fázisai, holdciklusok. Fényforrás, holdfogyatkozás. Naptár, árapály. Elsődleges fényforrás, csillag. Naprendszer, Tejútrendszer, Galaxisok, csillagképek.			**Természetismeret 5. oszt**: ősrobbanás, Naprendszer, Nap, Föld, csillag, bolygó, hold, holdfogyatkozás, telihold, földgömb, tömegvonzás (gravitáció)

Forrás: OH-FIZ78TA, OH-FIZ78MA; OH-KEM78TB/I. és OH-KEM78TB/II.

Hosszabb érvelés nélkül is belátható, hogy egy tanórában megtanítani azt, ami egy cellában szerepel képtelenség, ráadásul könnyen okoz belső ellentmondást. Ez a példa a második és negyedik alkérdésekre ad választ.

3. példa

A természettudomány 5. évfolyam javasolt tanmenetében egy-egy tanórában milyen új fogalmakat kell megtanulni a 11-12 éves gyermekeknek (4. táblázat)?

4. táblázat: Részlet a tanmenetjavaslatból, Természettudomány 5. egy-egy tanóra új fogalmai

I. V. Tájékozódás az időben
ősrobbanás, Naprendszer, Nap, Föld, csillag, bolygó, hold, holdfogyatkozás, telihold, földgömb, tömegvonzás (gravitáció)
földtörténet, ősföld, őslégkör, ősóceán (Pantha lassza), őskontinens (Pangea), jégkorszak
napirend, időzóna.

Forrás: OH-TER05TA

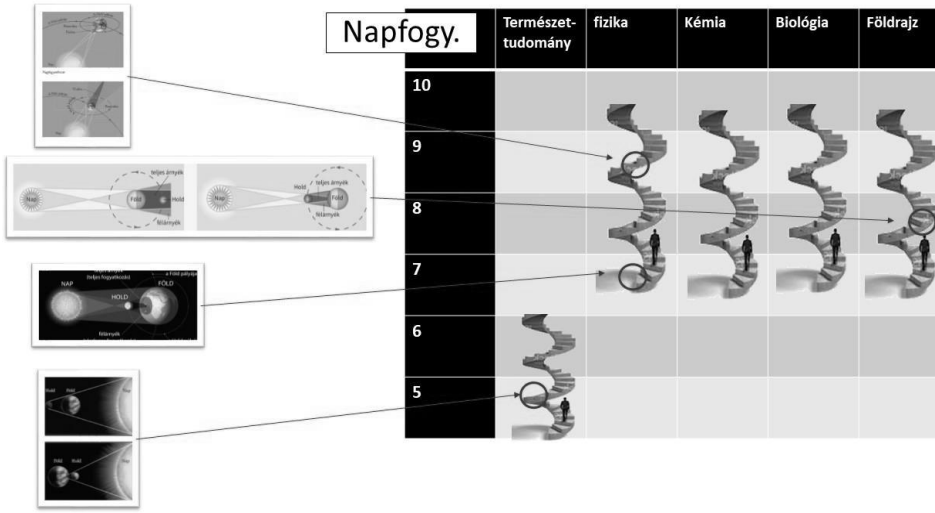
A párhuzamok mellett a korosztályi sajátosságok kérdése is figyelmet érdemel. Az időzóna, pangea, gravitáció stb. fogalmak 11 évesen túlzásnak tűnnek. Földtörténeti távlatokat megérteni (felfogni) a korosztályi sajátosságnak aligha felel meg. Ez a példa a második és negyedik alkérdésekre ad választ.

Míg az első három táblázat a tantárgyak közötti horizontális párhuzamokat, és az időkeret ellentmondásait szemléltette, a következő ábrák a horizontális párhuzamok mellett a vertikálisakra is utalnak.

4. példa

Az egyes ismeretmodulok ismétlődését mutatja a 4. példa. (a) A holdfogyatkozás három tantárgyból négy alkalommal kerül bemutatásra (1. ábra). Bár a spirális curiculum elvének nem mond ellent, mégis az ismertmodult nehéz „egyre mélyebben” tárgyalni. A tankönyvek ábrái is ezt igazolják.

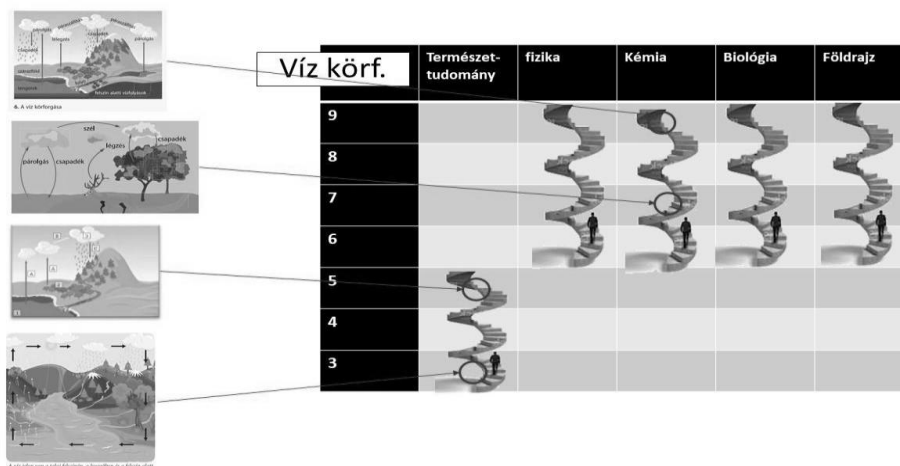
1. ábra: a „napfogyatkozás" ismeretmodul ismétlődése tantárgyak és évfolyamok szerint



Forrás: saját szerkesztés tankönyvábrák felhasználásával

(b) A víz körforgása 3. 5. 7. és 9. évfolyamon ismétlődik (2. ábra). Az ismeretmodul nem túlzottan differenciált, és a rajzok is ezt igazolják. Az ismeretmodul felveti a kérdést, hogy a víz körforgása miért inkább releváns kémiából, mint a biológia és a földrajz szempontjából?

2. ábra: a „víz körforgása" ismeretmodul ismétlődése tantárgyak és évfolyamok szerint



Forrás: saját szerkesztés tankönyvábrák felhasználásával

A negyedik példa az első-második-harmadik alkérdésekre is ad választ.

5. példa

A tananyag mélysége és nyelvezete mennyivel differenciáltabb a felsőbb évfolyamokon? A tankönyvi szöveget összehasonlítva a 2-3. alkérdésre kapunk választ.

(a) A karsztjelenség tárgyalása mennyiben „mélyebb" kilencedik földrajz órán, mint 6. évfolyam kémián (5. táblázat)?

5. táblázat: a mészkő oldódásának tananyaga 8. kémia és 9. földrajz tárgyakból

„A cseppkőbarlangok kialakulása is a vízhez köthető. Az esővízben feloldódik a levegő illetve a talaj szén-dioxidjának egy része, és szénsavval alakul. A szénsavas esővíz oldja a mészkövet, az így keletkező kalcium-hidrogén-karbonátot (CaHCO3) tartalmazó víz beszivárog a barlangba." (OH-KEM78TA/II p8.)	„A vízben elnyelt szén-dioxid egy része szénsavvá alakul: CO2 + H2 O → H2 CO3 (szénsav). A szénsav kémiai reakcióba lép a mészkővel, és ennek eredményeként jön létre a tökéletesen oldódó kalcium-hidrokarbonát: CaCO3 (szilárd mészkő) + H2 CO3 → Ca(HCO3)2" (OH-FOL910TA/I p88).

Forrás: OH-KEM78TA/II és OH-FOL910TA/I

(b) a csapadékok ismeretmodulban a zúzmara bemutatása között nem látunk érdemi különbséget (6. táblázat).

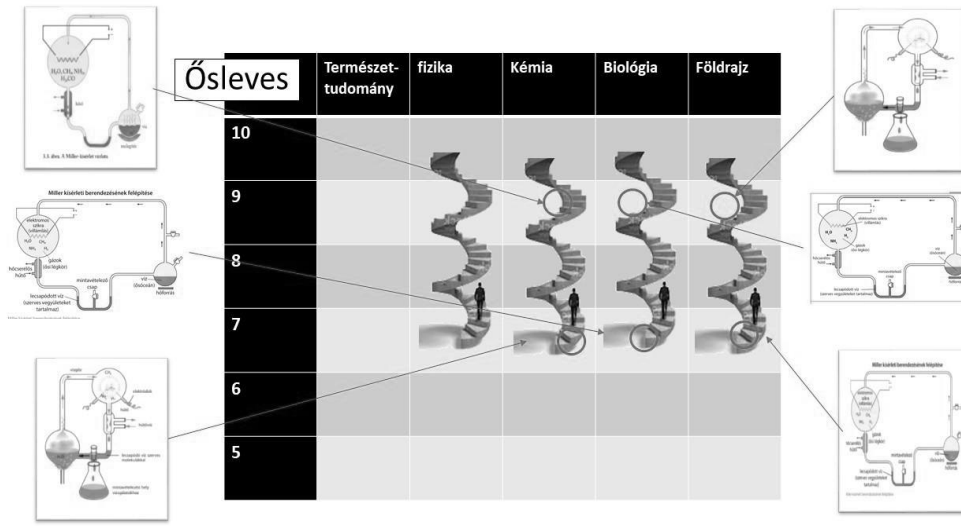
6. táblázat: a mészkő oldódásának tananyaga 8. kémia és 9. földrajz tárgyakból

Természettudomány 5.	Földrajz 9.	Fizika 9.
„Az erősen páradús, ködös levegőből fagypont alatti hőmérsékleten nagyon nagy mennyiségű jégkristály rakódhat le az ágakra, távvezetékekre. Ez a természeti jelenség a zúzmara. A zúzmara súlya alatt leszakadhatnak a távvezetékek, letörhetnek a fák ágai." (OH-TER05T p115.)	„Zúzmara: ködös időben jellemző, amikor az erősen lehűlt felszín fölé melegebb, páradús levegő érkezik, és a hőmér séklet 0 oC alatt csökken a harmatpont alá. Szép látvány, de komoly terhelés a faágaknak, a villanyvezetékeknek." (OH-FOL910TA/I p53.)	„Nagy hidegben, főként, ha kicsit nagyobb páratartalmú levegő érkezik, akkor a felszíni tárgyakon mindjárt szilárd állapotban csapódik ki a víz, és a hópelyhekhez hasonló kristályos szerkezetet alkot. Ez a zúzmara." (OH-FIZ910TB/I p186.)

Forrás: OH-TER05T és OH-FIZ910TB/I

(c) A Miller kísérletét (van könyv ahol „Urey-Miller”) ugyancsak hatszor mutatják be a tankönyvek (3. ábra) . A szaktárgyi és a korosztályi különbségek nem jelennek meg, és könnyen elképzelhető, hogy a gyermek egy héten háromszor tanulja ugyanazt különböző órákon. Feltehető, hogy ellentmondás is adódik, amikor külön tanárok tanítják, ugyanazt.

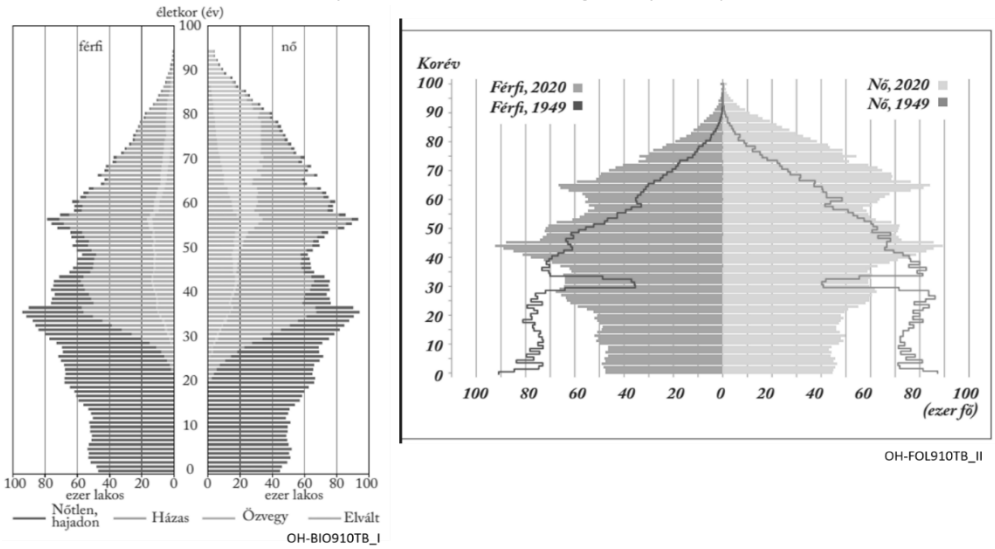
3. ábra: a „Miller kísérlet” ismeretmodul ismétlődése tantárgyak és évfolyamok szerint



Forrás: saját szerkesztés tankönyvábrák felhasználásával

(d) A korfát a biológia és a földrajz is tanítja 9. évfolyamon (4. ábra).
„A korfa függőleges tengelyének egyik oldalán a férfiak, a másik oldalán a nők korcsoport szerinti száma vagy aránya van feltüntetve. A korcsoportok éves, ötéves vagy tízéves periódusok. A vízszintes tengelyen középről balra, illetve jobbra haladva konkrét számadatok vagy népességen belüli %-os érték olvasható.” OH-BIO910TB_I (p152)

4. ábra: Korfa ismertmodul biológia és földrajz órán



Forrás: OH-BIO910TB_I és OH-FOL910TB_II

6. példa

Ellentmondásokra hívja fel a figyelmet ez a példa. Miként kategorizálják a légköri gázokat, konkrétabban a CO2-t az egyes tantárgyak (7. táblázat).

7. táblázat: Tantárgyak közötti párhuzam és ellentmondás – légköri gázok

„A légkör: állandó komponensek: N2, O2, CO2, nemesgázok” (OH-KEM910TA/II p121.)	„Változó gázok szén-dioxid, metán, hidrogén, ózon” (OH-FOL910TA/I p46.)	A levegő összetételére jellemző a nagy nitrogén- (78%) és oxigén- (21%) tartalom. A maradék (1%) alkotói vízgőz, szén-dioxid, hidrogén, nemesgázok és különböző szennyező anyagok. (OH-BIO910TB/I p141).

Forrás: OH-KEM910TA/II p121. és OH-FOL910TA/I p46. és OH-BIO910TB/I p141

7. ***példa***

A kőzetek pusztulása és a talajképződés kérdésében a földrajz és biológia könyvek egy-egy oldalán belül tartalmaznak ellentmondást (aprózódás és mállás) ugyanakkor párhuzamot is (humusz) (8. táblázat).

8. táblázat: Tantárgyak közötti párhuzam és ellentmondás – aprózódás, mállás, humusz)

„Fizikai mállás alatt a kőzetek aprózódását értjük. (…) A biológiai mállás során élőlényekből, elsősorban növények maradványaiból sötét színű humusz jön létre.” (OH-KEM910TA/I p124.)	„Az aprózódás – Az egyre kisebb darabokra széttöredező kőzetnek a mérete változik meg (fizikai változás) (…) A mállás – A málláshoz kémiai hatóanyagokat, savakat tartalmazó vízre van szükség. (…)z elpusztult élőlényekből, főként a növények lebomlásából képződik a talaj minősége szempontjából meghatározó jelentőségű, sötét színű, szerves óriásmolekulákból álló humusz.” (OH-FOL910TA/I p88. és p90.)

Forrás: OH-KEM910TA/I p124. és OH-FOL910TA/I p88. és p90.

Érdekes helyzet, hogy a középszintű érettségi követelmények között az aprózódás fogalma szerepel miképp itt a példában emelt szinten viszont a kémiai és biológiai mállás a fogalmak kerülnek megemlítésre.

8. példa

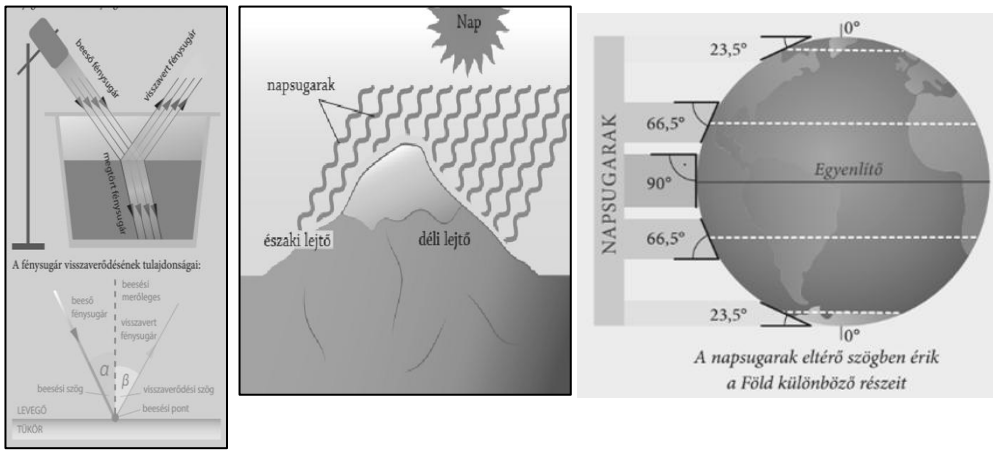
A legmarkánsabb ellentmondások egyike a fénysugár beesési szögére vonatkozik (9. táblázat és 5. ábra).

9. táblázat: Tantárgyak közötti párhuzam és ellentmondás – a napsugár beesési szöge

"A beeső fénysugár és a beesési merőleges által bezárt szög a beesési szög" (OH-FIZ78TA p155.) -	"A déli lejtőkön ugyanis nagyobb szögben érik a napsugarak a földfelszínt, ezért jobban melegítenek (OH-TER05TA p112.)	„A napsugarak az Egyenlítő közvetlen közelében érik a legnagyobb szögben a felszínt.” (OH-TER06TB, p.89; (rajz p92.))

Forrás: OH-FIZ78TA p155. és OH-TER05TA p112. és OH-TER06TB, p.89

5. ábra: A napsugár beesési szöge ismeretmodul biológia és földrajz órán



Forrás: saját szerkesztés tankönyvábrák felhasználásával

9. példa

A legtöbb esetben két párhuzamos kerettanterv készült, amelyek közül választhat a pedagógus. Ebben a példában a 7-8. évfolyam biológia tantervei között teszünk összehasonlítást (10. táblázat).

10. táblázat: Tantárgyon belüli ellentmondás – élővilág országai

„A mai tudományos rendszerek az élőlényeket két egysejtű és három soksejtű országba sorolják.” (OH-BIO78TB, p27)	Az élővilágban „a nagyobb csoportokat országoknak nevezték el (…) hat országot alkottak a tudósok.” (OH-BIO78TA p47.)

Forrás: OH-BIO78TB és OH-BIO78TA p47.

Egy pillanatra kilépve a szakpublikáció műfajából, publicisztikába illő a gondolat, hogy miként hangzik két tanuló folyosói beszélgetése a természetről abban az iskolában ahol más tanterv szerint tanul az a és b osztály.

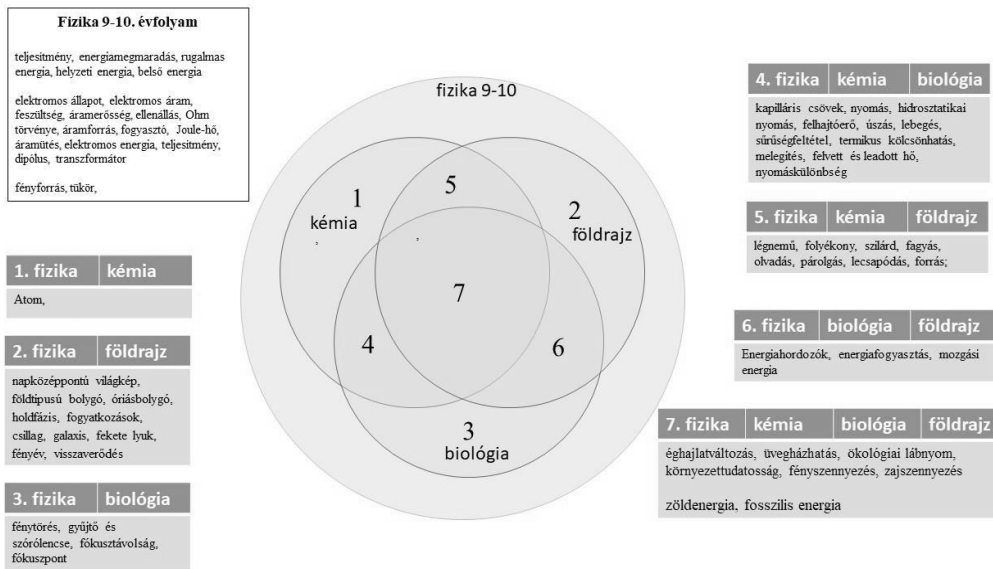
Mint említettem az anomáliák buktatót jelentenek a paradigmaváltást firtató gondolkodásban. Egy-egy lokális tévedésből nem szabad rendszerszintű hibára gondolnunk. Ily módon, erről a példáról mondhatjuk, hogy a jövőben némi koordinációval könnyen javítható. Mégis jól szemlélteti, hogy amikor tantárgy integrációról/koordinációról, mint paradigmáról beszélünk, akkor az nem csak a munkaközösségek, de a tanügyigazgatás magasabb szintjein is szemléletmód váltást

igényel. Ezt mutatta a Kerettantervek horizontális és vertikális összevetése, a kerettanterven belüli önellentmondás feltárása, az ezekhez igazodó tanmenetek, és tankönyvek helyzete.

10. példa

A fizika tanmenet-javaslatban szereplő fogalmakat mutatja az 6. ábra. A fogalmak forrása a 7-8. évfolyam tanmenetjavaslata[24].

6. ábra: Ismeretmodulok (új folgalmak) a fizika tanmenetben



Forrás: saját szerkesztés

11. példa

Az érettségi követelmény részleteit mutatja a 11. táblázat. Az érettségi követelmény ugyancsak egzakt módon tartalmazza az ismeretanyagot, amit az érettségizőnek tudni kell. Ebben is párhuzamot találunk.

[24] Fizika 7-8. OH-FIZ78TA; OH-FIZ78MA Tanmenetjavaslat

11. táblázat: Az érettségi követelmény fogalmai.

fizika	kémia	biológia	földrajz
holdfázisok holdfázisokat, a nap- és holdfogyatkozások meteorit*			holdfázisok nap- és a holdfogyatkozás meteoroid, meteor meteorit
időjárás, éghajlat, éghajlatváltozás		éghajlatváltozás	Az időjárás és az éghajlat éghajlatváltozás
		elsivatagosodás	elsivatagosodás
üvegházhatás	üvegházhatás	üvegházhatás	üvegházhatás
légnyomás			légnyomás
ózonpajzs	ózon	ózonpajzs	ózonréteg
		talaj, talajerózió	talajképződés talajt veszélyeztető(...)
	fotoszintézis	fotoszintézis	
		népességrobbanás	népességrobbanás
visszaverődés**			visszaverődés
megújuló és nem megújuló energiaforrások, erőművek környezetben, háztartásban, emberi szervezetben, az energia szállítása,	nem megújuló és megújuló energiaforrások	megújuló és a nem megújuló energiaforrások	megújuló és a nem megújuló energiaforrások
		fizikai-, kémiai- és biológiai mállás	mállás****
	aminosavak, peptidkötés, primer (...), szekunder (...) tercier struktúra	aminosav, peptidkötés, fehérjeszerkezet	
élelmiszerek energiatartalma		élelmiszerben előforduló cukrok	
	kőszén, kőolaj, földgáz bauxit, timföld mészkő	szénhidrogén- és kőszénképződés humuszképződés	kőszén, kőolaj, földgáz bauxit mészkő humusz
		fenntarthatóság*** ökológiai lábnyom, ökológiai gazdálkodás	fenntarthatóság ökológiai lábnyom biogazdálkodás

* bár a fizika is tanítja a kozmikus környezetet, meteorid/meteor/meteorit fogalmát nem kéri.
** A beesési szög fogalmának ellentmondása már szerepelt
*** talán meglepő, hogy a fenntarthatóság fogalma a fizika és kémia érettséginek nem tárgya
**** középszinten: "aprózódás málás"; emelt szinten: kémiai és biológiai mállás
Forrás: érettségi *vizsgatárgyak vizsgakövetelményei*

6. KÖVETKEZTETÉS

Az általános és középiskolai természettudományos edukáció paradigmája tudományközpontú. Ezt fél évszázada próbálják meghaladni az oktatáskutatók, amely változás létjogosultságát számos nemzetközi, és sok hazai példa igazol. Az oktatás szabályozása során az új és újabb Nemzeti alaptantervekben fellelhető óvatos törekvés a változtatásra, de a rendszer, mint egy lomha anyahajó, nem fordul. Jelen publikáció nem tér ki a kérdésre, de ebben a jogi keretek, és a hozzá igazodó tananyagok mellett a pedagógustársadalom konzervativizmusa is bizonyára szerepet játszik. Mindeközben, pedig az elmúlt évtizedek során alapjaiban változott meg a társadalom. Tudományos oldalról mondhatjuk, hogy az emberiség természettudományos ismerete rohamosan növekszik, humán oldalról pedig azt látjuk, hogy egymás után jelennek meg az újabb és újabb módszereket igénylő generációk, ami magát a „korosztályi sajátosság" kifejezést teszi zárójelbe.

Dolgozatomban megfogalmazott kérdésekre a jogi hierarchia a mindennapi oktatást meghatározó dokumentumok különböző szintjeiről citált példákkal kerestem a választ. A példák száma (még hosszan sorolhatnánk) mutatja, hogy nem „kiragadott" anomáliákról, hanem rendszerszintű dilemmáról van szó, amin a lassan talán utat törő paradigmaváltás enyhít.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. *NSTA Press* https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=gfn4AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bybee,+R.+W.+(2013).+The+Case+for+STEM+Education:+Challenges+and+Opportunities.&ots=xb1l9u35Tm&sig=EFyA3ej7fqyPo6fSrh6T1yIXL9c&redir_esc=y#v=onepage&q=Bybee%2C%20R.%20W.%20(2013).%20The%20Case%20for%20STEM%20Education%3A%20Challenges%20and%20Opportunities.&f=false
- Bánkuti Zsuzsa – Csorba F. László szerk (2011): Átmenet a tantárgyak között A természettudományos oktatás megújításának lehetőségei. *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, ISBN 978-963-682-689-5*
- Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. *Harvard University Press. (DOI: 10.4159/harvard.9780674735255)* https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674710016
- Csorba F. László – Horváth Erika (2008): Az első fecskék: a komplex természettudomány-érettségi vizsgák eredményei. *Új Pedagógiai Szemle, 58(6-7)*, 110–121.
- Falus Iván (szerk.) (2003): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. *Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer, *Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001* https://halaszg.elte.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_ftn1
- Harlen (Ed) (2010): Principles and Big Ideas of Science Education. *Available*: https://www.ase.org.uk/bigideas.
- Hunya Márta – Vajda Zsuzsanna (2022): A STEAM pedagógia elméleti alapjai és hazai alkalmazása. *Neveléstudomány, 10(2).*
- Kovács László (2017): A természettudományos gondolkodás fejlesztése az iskolában. *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*
- Lukács Judit (2021): A STEAM alapú tanulásszervezés lehetőségei az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle, 71(3–4).*
- Nahalka István (1992): A természettudományok tanításának irányzatai. *Iskolakultúra 1992/9, pp.818-827*
- Rigóczki Csaba (2016): Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új pedagógiai szemle, 2016/3-4*
- Rigóczki Csaba (2022): Városi otthontudat – környezeti nevelés sétautakkal. *PhD disszertáció Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*
- Fizikai Szemle XXVI. évfolyamának 1976. évi 7-8.

ABSTRACT

IS A PARADIGM SHIFT NECESSARY IN NATURAL SCIENCE EDUCATION

According to the current paradigm, the curriculum is built on a spiral curriculum, which is not adapted to the changed social environment or the age characteristics of the new generations. In the education of natural sciences, there are many parallels between subjects, both vertically and horizontally, and there are also many contradictions. This system is wasteful and hinders the construction of knowledge. In my thesis, i prove all this with a collection of examples, citing samples from different levels of the legal hierarchy. In my opinion, with subject integration and coordination, and by defining the knowledge modules of natural phenomena, the amount of parallels and contradictions can be significantly reduced, and the time thus freed up can give space to modern didactics in accordance with the age characteristics of the new generations.

Keywords: subject integration, subject coordination, competency-based education, modular education
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2607
Network:Environmental Education and Sustainability Research

***Rigóczki Csaba**, Phd. kutatótanár*
Budapest X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnázium
csaba.rigoczki@nemzetigeografia.hu

Szabó Gabriella

TŰZOLTÁS VAGY PREVENCIÓ: AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐK SZEREPE A BULLYING MEGELŐZÉSÉBEN ÉS KEZELÉSÉBEN

ABSZTRAKT

Az iskolai zaklatás a tanulás világában a közösségek dinamikáját alakító jelenség, mely erőteljes hatást gyakorolhat a résztvevők tanulási eredményességére is. Jelen kutatás célja az óvodai és iskolai szociális segítők bullying témában szerzett tapasztalatainak, kihívásainak, együttműködési lehetőségeinek feltárása. A kutatás újdonsága, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők szempontjából vizsgálja a bullying megelőzését és kezelését. Alapvető kérdések a következők: (1) Mi az óvodai és iskolai szociális segítők szerepe az intézményekben a bullying kezelése során? (2) Az óvodai és iskolai szociális segítők milyen konkrét erősségeket és akadályokat azonosítanak a szülőkkel és más szakemberekkel való kooperáció keretében a bullying kezelése és megelőzése vonatkozásában? (3) Milyen támogatási igényeik vannak a szakembereknek a jelenség hatékony kezelése és megelőzése érdekében? A kutatási kérdések megválaszolása céljából kvalitatív vizsgálat keretében négy csoportban készítettünk fókuszcsoportos interjúkat óvodai és iskolai szociális segítőkkel. Az eredmények szerint a bullying hatékony kezeléséhez rendszerszintű támogatási igények szükségesek, amelyek Bronfenbrenner ökológiai modelljének minden szintjét érintik.

Kulcsszavak: bullying, óvodai és iskolai szociális segítő, ökológiai modell, Bronfenbrenner

Szakosztály: Gyermekvédelmi és Szociálpedagógiai Szakosztály

1. BEVEZETÉS

Világszerte 246 millió gyermek érintett iskolai zaklatásban (UNESCO, 2024), hazánkban csupán minden ötödik osztály tekinthető bullying-mentes övezetnek (Simon, Zerinváry, & Velkey, 2015; UNICEF Hungary & Medián, 2022). A jelenség negatív hatásai nemcsak az áldozatokat, hanem az elkövetőket és a szemlélőket is sújtják, veszélyeztetve a mentális egészséget és a tanulási eredményességet (Buda, 2015; Han, Zhang, & Li, 2025).

A bullying nem pusztán pedagógiai, hanem gyermekvédelmi kérdés. A hatályos jogszabályok (ENSZ Gyermekjogi Egyezmény, A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény) alapján a zaklatás sérti a gyermek biztonsághoz és méltósághoz való jogát, sőt, kimerítheti a veszélyeztetettség fogalmát. A hatékony kezelés ezért multidiszciplináris együttműködést követel (Espelage & Swearer, 2013). Ebben kulcsszerepe van a 2018-ban bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatásnak, amely a család- és gyermekjóléti központ részeként végez prevenciós és esetkezelési feladatokat (Busi, 2022).

Kutatásunk Bronfenbrenner (1979) ökológiai modelljére építve vizsgálja a szociális segítők tapasztalatait és együttműködési lehetőségeit a bullying kezelésében. Bár a zaklatás (Buda, 2015; Figula, 2004; Kulcsár, 2017) és az iskolai szociális munka (Csók, 2020; Herczeg, 2023; Homoki, 2018; Szecskó, 2024) külön-külön kutatott területek, a két szféra metszete hazánkban feltáratlan. Jelen tanulmány e hiányt pótolva, empirikus adatokkal elemzi a szakemberek szerepét, a kooperáció akadályait és a hatékony beavatkozás feltételeit.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

A bullying olyan visszatérő, tudatos agresszió, amelyet a felek közötti egyenlőtlen erőviszonyok jellemeznek (Buda, Kőszeghy, & Szirmai, 2008). Az UNESCO (2024) legfrissebb meghatározása szerint a bullying olyan káros társas folyamat, amelyet intézményi és társadalmi normák is fenntarthatnak, és amely érzelmi, társas vagy fizikai kárt okoz az érintett személyeknek és közösségeknek. Az UNESCO Tudományos Bizottsága éppen ezért a bullying megelőzését az iskola, a család és az iskolát körülvevő helyi társadalmi közösség közötti koherens együttműködésének tekinti (Kenny, McCoy, & O'Higgins Norman, 2023).

A zaklatás megnyilvánulási formái sokrétűek. A szakirodalom megkülönböztet a fizikai (ütés, lökdösés, a kényszerítést, a bezárást, magántulajdon megrongálása), verbális (gúnyolódás, fenyegetés vagy zsarolás), kapcsolati (szándékos kirekesztés, áldozat semmibe vétele) és online zaklatást. A bántalmazás módja szerint két fő kategóriát különíthetünk el: a direkt formákat, amelyek során nyílt, személyes konfrontáció történik, és az indirekt típusokat, ahol az elkövető kerüli a közvetlen interakciót (Buda, 2015). Míg a fizikai és verbális agresszió könnyebben azonosítható, a kirekesztésre épülő kapcsolati bántalmazás gyakran rejtve marad. A cyberbullying különösen romboló, mivel térben és időben korlátlan, az elkövető pedig nem szembesül tette közvetlen hatásával (Domonkos & Ujhelyi, 2015).

A bullying csoportdinamikai folyamat, melyben a dominanciára törekvő agresszor és a kiszolgáltatott áldozat mellett megjelennek a sérülékeny, impulzív „bántalmazó-áldozatok” is és a szemlélők, akik legitimálhatják vagy megállíthatják az erőszakot (Rigby, 2002).

Ebben a rendszerben elengedhetetlen a felnőtt társadalom felelősségvállalása is. Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás jelentős szerepet játszhat a jelzőrendszeri tagok együttműködésének eredményességének növelésében és az érintettek támogatásában az iskolai zaklatás kezelése során. A pedagógusok feladata a biztonságos légkör megteremtése, míg a szülők hozzáállása a megoldás sikerességét befolyásolja. A hazai szakirodalom kiemeli, hogy az intézményi klíma, a szabályrendszer és a pedagógiai kultúra minősége alapvetően meghatározza, hogy a bullying mennyire képes teret nyerni (Buda et al., 2008).

A zaklatás megértésének kulcsfontosságú elméleti kerete Bronfenbrenner szociálökológiai modellje (1979), amely szerint a jelenség nem pusztán a zaklató és az áldozat közötti interakció, hanem több rendszer (család, iskola, közösség, társadalom) komplex kölcsönhatásából ered (Bronfenbrenner, 1979). A pszichológiai fókusz mellett a szociológiai megközelítés hangsúlyozza a társadalmi kontextus, a hatalmi viszonyok, a kortárs interakciók és normák szerepét (Donoghue & Pascoe, 2023). Espelage és Swearer (2013) szocioökológiai modellje Bronfenbrenner elméletét (1979) használja a bullying társas kontextusának értelmezésére és a csoportszerepek magyarázatára (Kulcsár, 2024).

Bronfenbrenner ökológiai modellje (1979) az emberi fejlődést egy összetett környezeti rendszer részeként értelmezi, ahol a különböző szinteken (mikro-, mezo-, exo- makro- és kronorendszerek) zajló kölcsönhatások befolyásolják az egyének fejlődését. A bullying megértésében ez a megközelítés különösen értékes, mivel rávilágít arra, hogy a zaklatás nem pusztán egyéni vagy elszigetelt esemény, hanem sokkal inkább egy rendszerszintű folyamat, amelyet az egyéni és társadalmi tényezők kölcsönhatása alakít (Donoghue & Pascoe, 2023).

Az ökológiai rendszerszemléletben a gyermek közvetlen környezetét jelentő mikrorendszer (család, iskola, kortársak) alapvetően formálja a szociális kapcsolatokat, ezen a szinten a szociális segítők a prevenció és a kríziskezelés révén nyújthatnak érdemi támogatást (Mann, Kristjansson, Sigfusdottir, & Smith, 2015). A rendszerek közötti kapcsolatokat leíró mezorendszer szintjén a kutatások a szülői bevonás és a multidiszciplináris együttműködés fontosságát emelik ki; a szakemberek közti kooperációt pedig a protokollok szisztematikus alkalmazása teheti eredményessé (Analisah & Indartono, 2019; Hawley & Williford, 2015; Masilo, 2018; Ttofi & Farrington, 2011).

A tágabb közösségi hatásokat magában foglaló exorendszer vizsgálata rámutat, hogy a beavatkozások sikere nagyban függ a támogató környezet kialakításától és az érintett szereplők (család, pedagógusok, segítők) együttműködésétől (Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai, & Hedberg, 2012). Végül a makrorendszer szintjén a társadalmi és kulturális normák határozzák meg a viselkedési mintákat, így ezek figyelembevétele elengedhetetlen a hatékony bántalmazásellenes szakpolitikák kidolgozásához (Lim & Hoot, 2015; Patel & Quan-Haase, 2024; Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Vega-Molina, & García Coll, 2017).
Bronfenbrenner ökológiai modellje (1979) lehetőséget ad arra, hogy a bullying jelenségét ne csupán egyéni problémaként, hanem egy összetett társadalmi jelenségként értelmezzük, amelynek megelőzéséhez és kezeléséhez átfogó megoldások szükségesek.

3. MÓDSZERTANI KERETEK

A kvalitatív kutatás célja az óvodai és iskolai szociális segítők bullyinggal kapcsolatos tapasztalatainak és együttműködési nehézségeinek feltárása. A vizsgálat egy korábbi, 95 fős kérdőíves felmérés (Farkas & Szabó, 2024) eredményeire építve, annak tapasztalatait elmélyítve elemzi a szakemberek szerepét a zaklatás kezelésében. Alapvető kutatási kérdések a következők:
K1: Mi az óvodai és iskolai szociális segítők szerepe az intézményekben a bullying kezelése során?
K2: Az óvodai és iskolai szociális segítők milyen konkrét erősségeket és akadályokat azonosítanak a szülőkkel és más szakemberekkel való kooperáció keretében a bullying kezelése és megelőzése vonatkozásában?
K3: Milyen támogatási igényeik vannak a szakembereknek a jelenség hatékony kezelése és megelőzése érdekében?
Kutatási kérdések megválaszolása érdekében kvalitatív kutatást végeztünk, ennek keretén belül pedig óvodai és iskolai szociális segítő csoportokkal készítettünk fókuszcsoportos interjúkat.
A vizsgálatban négy fókuszcsoport vett részt, összesen 39 fő óvodai és iskolai szociális segítővel, négy különböző helyszínen (1 Budapesti és három vidéki intézmény). Ezt a csoportszámot az indokolta, hogy a negyedik fókuszcsoport elemzése során már nem merültek fel alapvetően új, a korábbiaktól eltérő témák, illetve összefüggések. Mivel a feltárt problémák rendszerszintű ismétlődést mutattak, az adatgyűjtést – az elméleti telítődés elvét követve – lezártuk (Gábor, 2021).
A csoportok létszáma változó volt (5, 11, 5 és 18 fő). A minta demográfiai összetételét tekintve markáns női többlet figyelhető meg: a résztvevők döntő többsége nő (n=35; 89,7%), míg a férfiak (n=4; 10,3%) alacsonyabb arányban képviseltették magukat.

Az interjú résztvevőit nem valószínűségi mintavételi eljárással, célzott, szakértői mintavétel módszerével választottuk ki. A kvalitatív kutatás sajátosságainak megfelelően a minta elemszáma kicsi volt (n=39) így az eredmények nem általánosíthatók, de rávilágítanak a jelenség mélységeire és az érintett szakemberek kihívásaira.
Az idézeteknél a résztvevőket nem egyéni azonosító kódokkal (pl. P1, P2), hanem a fókuszcsoport sorszámával (Cs 1, Cs 2, Cs 3, Cs 4) jelöljük. Ez az eljárás nem befolyásolja a feltárt témák (tematikus analízis) érvényességét, mivel a kutatás célja a csoportdinamika és a vélemények spektrumának feltárása volt, nem pedig az egyéni narratívák nyomon követése.
A 2025 márciusában rögzített, 90–120 perces személyes fókuszcsoportos beszélgetések során tölcsértechnikára épülő, félig strukturált interjúvázlatot alkalmaztunk (Vicsek, 2006). A szó szerinti leiratok elemzése kombinált módszertannal történt (Sántha, 2017). A deduktív főkódokat Bronfenbrenner (1979) ökológiai modellje biztosította, melyeket a szövegből feltárt induktív alkódokkal egészítettünk ki.

4. A KVALITATÍV VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Az óvodai és iskolai szociális segítők tapasztalati szerint az első és talán legnagyobb kihívás, hogy maguk a gyerekek sokszor nem tudják, mi minősül bántalmazásnak. Egy résztvevő így fogalmazott: „Ahhoz, hogy a gyerek odajöjjön, neki tudnia kellene, hogy ez bántalmazás, és szerintem sokan nem tudják. (Cs 1.)" A segítők egyik legnagyobb kihívása a bizalom kiépítése. Sok gyerek annyira bizalmatlan, hogy attól fél, hogy bármit mond, azt a segítők elmondják az osztályfőnöknek. A legkritikusabb pont az, amikor a gyerek már nem mer segítséget kérni, még azoktól is fél, akikben bíznia kellene. A segítség kérés a gyerekek részéről azért is lehet nehéz, mert a zaklatásban általában olyan gyerekek érintettek, akiknél a családi rendszerben valamilyen probléma tapasztalható (Farkas, Göntér, & Szabó, 2023). A zaklatás jelenségének mélyebb megértéséhez nyújt támpontot a gyermek reziliencia modell (Homoki, 2014; Homoki & Czinderi, 2015; Homoki, 2016). A modell rávilágít arra, hogy az érzelmek megélésének és kifejezésének képessége, valamint a gyermek én-hatékonysága szoros, szignifikáns kapcsolatban áll a lélektani rugalmassággal (rezilienciával). Ez az összefüggés a bántalmazás szempontjából azért kulcsfontosságú, mert az érzelmi szabályozás fejlettségi szintje alapvetően meghatározza, hogy a gyermek mennyire képes rugalmasan alkalmazkodni a nehézségekhez, és hogyan tud megküzdeni a zaklatás okozta krízishelyzetekkel (Kállai, 2019).

Az interjúalanyok a szülők bevonásának nehézségét több okra vezették vissza. Gyakori jelenség, hogy a szülőknél megjelenik a hibáztatás és a felelősség externalizálás. „Ha ezt nem csinálná a másik gyerek, akkor nem piszkálnák. (Cs 4.)"A konfliktusok kezelésében megjelent a jogi út választása a közös megoldáskeresés helyett. Különösen problémás a bizalom hiánya a gyermekjóléti szolgáltató irányába.

Mind a négy szociális segítő csoport beszámolt róla, hogy a szülők bevonása jelentős energiát és időt igényel, ugyanakkor kulcsfontosságú a hatékony beavatkozás szempontjából. Ahogy az egyik interjúalany hangsúlyozta: „De ha már bántalmazás van, és olyan mély és régóta tartó bántalmazás, akkor szülők nélkül nem látjuk az értelmét. (Cs 3.)" Az interjúalanyok több hatékony stratégiát is azonosítottak a szülők bevonására. A tematikus szülői értekezletek, amelyek kifejezetten az osztálykapcsolatokról szólnak, az írásos tájékoztatás a szociometria vagy csoportfoglalkozások tapasztalatairól szintén hatékony eszköznek bizonyult.

Különbség mutatkozik abban, ahogyan az óvodai és iskolai szociális segítők és az iskolák – azon belül a pedagógusok egy része – észleli és értelmezi a bántalmazás jelenségét. Amit a szociális segítők zaklatásként azonosítanak, azt a pedagógusok sokszor egyszerű konfliktusnak vagy csoportkohéziós problémának minősítik. Ez a fogalmi zavar, valamint a csoportszerepek (bántalmazó, áldozat, védelmező) téves felismerése pontatlan, olykor kontraproduktív intervenciókhoz vezet. A segítségkérés árulkodásnak minősítése, illetve a probléma bagatellizálása („magától megoldódik" Cs 1.; „majd kinövik" Cs 4.) megingatja a gyermekek bizalmát és izolálja az áldozatot, valamint hozzájárul ahhoz is, hogy a bántalmazó viselkedésminták megerősödjenek és tartósan fennmaradjanak.

A kutatás eredményei alapján négy csoportból két csoportnál a család- és gyermekjóléti szolgálattal való együttműködés bizonyult a legproblematikusabb területnek az óvodai és iskolai szociális segítők számára. A szakmai munka legfőbb akadálya a visszajelzések hiánya („nulla a visszajelzés" Cs 1.), valamint a magas fluktuáció („nem tudom lassan a nevét a kollégáknak" Cs 4.).

39 interjúalanyból csupán három óvodai és iskolai szociális segítő intézményében van bullying kezelési protokoll, aminek a hiánya a kompetenciahatárok tisztázatlanságát eredményezi. „Ha nincsenek, nincs ez így kidolgozva, hogy kinek a feladata, akkor mindenki elkezdi kezelgetni, és így folyik szét ez az egész. (Cs 4.)"

A bullying kezelésében a szakemberek szerepével kapcsolatban megosztottak az álláspontok: 10 fő központi szerepet lát el, míg 25-en inkább perifékikusnak ítélik saját szerepüket. A perifékikus szerepvállalás okaként gyakran a leterheltséget (átlagosan 1000 gyerek jut egy segítőre) és az egységes protokoll hiányát említik. Azok a szociális segítők, akik központi szerepet töltenek be a bullying kezelésében és megelőzésében, arról számoltak be, hogy a tanárok, az iskolavezetés és a szülők kérik a tanácsukat a beavatkozási és megelőzési folyamatok koordinálása során.

Ez a koordinációs szerep biztosítja, hogy a bántalmazásos esetek kezelése és a megelőző programok elindítása szakszerűen és az érintettek együttműködésével valósuljon meg. A többi óvodai és iskolai szociális segítőt csak egy-egy specifikus feladat (pl. csoportfoglalkozás vagy egyéni tanácsadás) elvégzésébe vonják be, nem az egész folyamatba.

Az interjúalanyok reflektáltak arra, hogy a bullying társadalmi megítélése jelentős átalakuláson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A múltban jellemző volt a jelenség normalizálása és bagatellizálása, ahogy az egyik szakember fogalmazott: „a mi időnkben el sem ismerték, hogy mi tennénk ilyet, volt az, aki hisztizett, meg volt az, aki hisztiztette a másikat" (Cs 3.). Ezzel szemben ma már más a helyzet: „kimondja a szülő vagy a tanár, hogy bullying van, nem azt mondja, hogy ne hisztizzél (Cs 3.)". A társadalmi tudatosság pozitív változásai ellenére a szakmapolitikai keretek területén jelentős hiányosságokat mind a négy óvodai és iskolai szociális segítő csoport tapasztalja. A szakemberek szerint alapvető lenne egy központi szabályozási keretrendszer kialakítása, amely azonban nem túlzottan merev előírásokat tartalmazna. Ahogy megfogalmazták: „Nem nekünk kellene meggyőzni az igazgatókat, hanem föntről kellene, hogy legyen egy szabályozás – nem túl merev, hanem egy keretrendszer, amely tisztázza, mi az óvodai és iskolai szociális segítő feladata (Cs 1.)".

Az óvodai és iskolai szociális segítők mind a négy csoportban hangsúlyozták, hogy komplex, egységes képzésre lenne szükségük, amely speciálisan a bullying megelőzésére és kezelésére fókuszál, kiemelt fontosságúnak tartják a rendszeres esetmegbeszélő csoportok létrehozását, amik nemcsak a szakemberek közötti kooperációt segítenék elő, hanem szerepet játszanának a kiégés megelőzésében is.

A szolgáltatás kezdete óta dolgozó szakemberek (10 fő) egyöntetűen állítják, hogy a szolgáltatás jelentősen változott. A COVID-19 pandémia után megnőtt az igény az óvodai és iskolai szociális segítő támogató munkája iránt. Kezdetben az intézmények elzárkóztak a szolgáltatás igénybevételétől, azóta tapasztalható az elfogadás: „Megismertük az intézményeket, meg ők is minket, és tudtuk jobban az intézményre szabni azt, hogy mit adunk. (Cs 3.)"

A megkérdezettek tapasztalatai szerint a problémákat még mindig későn jelzik az intézmények, gyakran csak akkor, amikor a pedagógusok (főleg osztályfőnökök) már eszköztelennek érzik magukat, és "tűzoltásra" hívják a segítőket. Sok esetben az intézmények bagatellizálják vagy eltitkolják a bullying eseteket, nem szeretnék, ha kiderülne, hogy náluk is előfordul zaklatás. Míg kezdetben a prevenciós foglalkozások domináltak, ma már inkább az intervencióra van szükség, mivel az iskolák egyre inkább elismerik a bullying jelenlétét.

5. DISZKUSSZIÓ ÉS ÖSSZEGZÉS

Kutatási eredményeink megerősítik az elméleti fejezetben bemutatott ökológiai modell megállapításait, miszerint a bullying jelenségét átfogóan kell vizsgálni, nem csupán egyéni problémaként, hanem egy összetett társadalmi jelenségként értelmezzük, amelynek megelőzéséhez és kezeléséhez átfogó megoldások szükségesek (Donoghue & Pascoe, 2023). Kutatásunk újszerűségét az adja, hogy Bronfenbrenner rendszerelméleti keretén (1979) belül azonosítottuk a bullying kezelésének kritikus pontjait a teljes rendszerben. A szociális segítők tapasztalatain keresztül rávilágítunk arra, hogy a zaklatás elleni fellépés hatékonysága nem csupán az egyéni intervenciókon, hanem a környezeti rendszerek közötti hatékony együttműködésen múlik.

A mikrorendszer szintjén a bullying kezelésének elsődleges gátját a fogalmi tisztázatlanság. Az eredmények szerint a definíció hiánya a prevenciós oktatás alacsony hatékonyságára és a szükséges tudatosság hiányára utal a legközvetlenebb szinten. Ehhez társul a gyermekek bizalmatlansága a segítők felé, ami akadályozza az információáramlást. Ez igazolja, hogy a szociális segítői munka mikrorendszeri sikere a hosszú távú, proaktív jelenléten és a kapcsolatépítésen múlik, amely megalapozza a rezilienciát támogató közeget (Kállai, 2019).

A mezorendszer (pl. iskola–család, pedagógus–segítő kapcsolat) vizsgálata során komoly együttműködési zavarokat tártunk fel. A szülők bevonását gyakran a bizalomhiány gátolja, ami a szociális szféra iránti negatív társadalmi sztereotípiák (makrorendszeri hatás) mezorendszerre gyakorolt negatív hatása. A szülői felelősség externalizálása és a jogi út előnyben részesítése a közös megoldáskereséssel szemben rendszer-inkonzisztenciát szül. Ugyanakkor az eredmények rámutatnak a célzott beavatkozások (pl. tematikus szülői értekezletek) erejére, amelyek képesek párbeszédeket elindítani és a mezorendszeri együttműködést megerősíteni.

A szakemberek közötti kapcsolatban a legnagyobb kihívást az észlelési és értelmezési különbség jelenti. Amikor a pedagógusok a bullyingot egyszerű konfliktusnak minősítik, vagy a segítségkérést árulkodásként bagatellizálják, az nemcsak a szakmai beavatkozást akadályozza, hanem rombolja a segítői folyamat legitimációját is. Ezzel szemben a szociális segítő csoportokon belüli belső kooperáció olyan védőfaktorként jelenik meg, amely szakmai és érzelmi támogatást nyújt az elszigetelődés ellen.

Az exorendszer és a makrorendszer hiányosságai strukturális korlátokat állítanak a segítők elé. A család- és gyermekjóléti szolgálattal való együttműködésben tapasztalt visszajelzés-hiány és a magas fluktuáció destabilizálja a jelzőrendszert. A bullying-protokollok intézményi hiánya pedig tisztázatlan kompetenciahatárokat eredményez. Bár a társadalmi tudatosság nő, a makrorendszeri jogszabályi vákuum és az egységes szakmai gyakorlat hiánya miatt a segítők eszköztelennek érezhetik magukat.

A kronorendszer dimenziójában a kutatás rávilágított a szolgáltatás 2018-as bevezetése óta történt elmozdulásra. A COVID-19 pandémia katalizátorként hatott, az iskolák nyitottabbá váltak a szociális segítők bevonására, azonban az igény eltolódott a prevenciótól a sürgető intervenció („tűzoltás") felé. Ez jelzi, hogy a rendszerszintű reagálási idő még nem megfelelő.
A vizsgálat egyik legfontosabb hozzájárulása, hogy rögzíti az óvodai és iskolai szociális segítő pozíciója tipikusan mezorendszeri természetű, hiszen ő képezi a hidat a gyermek, a család, a pedagógus és az intézmények között. Amennyiben azonban a tágabb szabályozási környezet (exo- és makrorendszer) nem biztosít stabil kereteket, ez a koordinációs szerep sérülékennyé válik.
A bullying hatékony kezeléséhez így Bronfenbrenner modelljének valamennyi szintjén összehangolt fejlesztésekre van szükség. Makroszinten az egységes jogi szabályozásra és kötelező protokollok bevezetésére, exoszinten a jelzőrendszer stabilitásának növelésére és szakember-utánpótlásra, mezoszinten a szakmaközi párbeszéd erősítésére.
A beavatkozásnak nem kizárólag a gyermek viselkedésére, hanem a rendszerszintű működés újra strukturálására kell irányulnia a tartós változás érdekében.

6. LIMITÁCIÓ ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI TERVEK

A kutatás legfőbb korlátja a kvantitatív adatok hiánya és a kis mintaszám (kvalitatív fókuszcsoportok), ami miatt az eredmények nem általánosíthatók az ország teljes intézményrendszerére. Ezenkívül a pedagógusok és szülők perspektívája nem került közvetlen vizsgálatra, ami korlátozza a mezorendszeri feszültségek teljes megértését.
Javasolt egy nagyszabású kvantitatív felmérés a bullying protokollok meglétéről és a szociális segítők szerepéről a pedagógusok körében. Emellett indokolt egy célzott kutatás a protokollok intézményi bevezetésének folyamatáról, pedagógusokkal és szülőkkel közös fókuszcsoportos vizsgálatok bevonásával a mezorendszeri akadályok feloldására.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Analisah, C. D. C., & Indartono, S. (2019). Ecological theory: Preventing student bullying to promote culture of peace. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 323. https://doi.org/10.2991/icossce-icsmc-18.2019.44
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school bullying interventions using multilevel discrete-time hazard modeling. *Prevention Science*, *13*(5), 539–550. https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-5
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buda, M. (2015). *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Buda, M., Kőszeghy, T., & Szirmai, E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős: A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, *17*(3), 373–386.
- Busi, Z. (Szerk.). (2022). *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*. Slachta Margit Szociálpolitikai Intézet.
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, *18*(2), 115–130. https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.11
- Domonkos, K., & Ujhelyi, A. (2015). Az online zaklatás médiareprezentációja. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, *3*(1), 77–92.
- Donoghue, C., & Pascoe, C. J. (2023). A sociology of bullying: Placing youth aggression in social context. *Sociology Compass*, *17*(2), Article e13071. https://doi.org/10.1111/soc4.13071
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2013). *Bullying in North American schools* (2nd ed.). Routledge.
- Farkas, J., Göntér, Z., & Szabó, G. (2023). *Megoldásfókusz és értelemkeresés az iskolai zaklatás kezelésében*. Pünkösdi Teológiai Főiskola.
- Farkas, J., & Szabó, G. (2024). Szakmaközi együttműködés a bullying kezelésében-Pilot kutatás a multidiszciplináris kihívások feltárására. In Koncz I. & Szova I. (Szerk.), *Próbapálya fiatal kutatóknak: A PEME XXVIII. Nemzetközi PhD-Konferencia előadásai* (pp. 170–181). Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület.
- Figula, E. (2004a). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, *54* (7–8), 223–228.
- Figula, E. (2004b). *Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel*. A Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Kuratóriuma.
- Gábor, E. (2021). Csoportdinamika mérési lehetőségei számítógépes eszközökkel – Szakértői interjúk nyomán. *Marketing & Menedzsment*, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.15170/MM.2021.55.01.0

- Han, Y., Zhang, Y., & Li, X. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, *14*(3), 463–472. https://doi.org/10.21037/tp-2024-512
- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 3–15. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.07.001
- Herczeg, V. (2023). Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, *34*(1), 63–80. https://doi.org/10.48007/esely.2023.1.4
- Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In T. Ceglédi, A. Gál, & Z. Nagy (Szerk.), *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 45–55). DE Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Központ.
- Homoki, A. (2016). *A boldogulás elősegítése nehéz helyzetben lévő serdülők körében*. Áldott Remény Könyvkiadó.
- Homoki, A. (2018). Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelvének figyelembevételével. *Párbeszéd: Szociális Munka Folyóirat*, *5*(3). https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/4
- Homoki, A., & Czinderi, K. (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. *Esély*, *26*(6), 61–82.
- Kállai, G. (2019). Rezilienciafejlesztési lehetőségek az iskolában. Interjú Homoki Andrea szociológussal, a gyulai Gál Ferenc Főiskola docensével, a szociális munka szakvezető oktatójával. *Új Köznevelés*, *75*(1–2), 32–36.
- Kenny, N., McCoy, S., & O'Higgins Norman, J. (2023). A whole education approach to inclusive education: An integrated model to guide planning, policy, and provision. *Education Sciences*, *13*(9), 959. https://doi.org/10.3390/educsci13090959
- Kulcsár, G. (2017). Az iskolai zaklatás és más serdülőkori devianciák összefüggései: Kérdőíves kutatás az oktatási intézmények vezetőivel. *Ügyészségi Szemle*, *2*(2).
- Kulcsár, G. (2024). *Bullying és cyberbullying – Hogyan előzzük meg és kezeljük az iskolai és online kortársbántalmazást?* Novissima.
- Lim, S. J. J., & Hoot, J. L. (2015). Bullying in an increasingly diverse school population: A socio-ecological model analysis. *School Psychology International*, *36*(3), 268–282. https://doi.org/10.1177/0143034315571158

- Mann, J. M., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: Implications for school-based intervention. *Journal of School Health*, *85*(7), 477–486. https://doi.org/10.1111/josh.12270
- Masilo, D. T. (2018). Social work intervention to address the phenomenon of bullying amongst learners in the school setting: A literature review. *South African Journal of Education*, *38*(S1), S1–S9. https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1594
- Patel, M.-G., & Quan-Haase, A. (2024). The social-ecological model of cyberbullying: Digital media as a predominant ecology in the everyday lives of youth. *New Media & Society*, *26*(9), 5507–5528. https://doi.org/10.1177/14614448221136508
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, *15*(1–2), 159–173. https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9
- Simon, D., Zerinváry, B., & Velkey, G. (2015). *Zárótanulmány a TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú „Iskolai agresszió, online és hagyományos zaklatás vizsgálata az iskolai közérzet alakulásával és az alkalmazott pedagógiai és konfliktuskezelési eszközökkel összefüggésben" c. projekthez*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Szecskó, J. (2024). Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat*, *10*(2), 19–30. https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*(1), 27–56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1
- UNICEF Hungary & Medián. (2022). *Középiskolások tapasztalatai az iskolai zaklatásról: Közvélemény-kutatás*. https://unicef.hu/wp-content/uploads/2022/11/median_unicef_2022_iskolai_zaklatas_jelentes.pdf
- UNESCO. (2024). *Global status report on school violence and bullying*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386122
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(5), 900–910. https://doi.org/10.1177/1745691617704397
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport: Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris Kiadó.

Jogszabályok:

- 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv
- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv

ABSTRACT

FIREFIGHTING OR PREVENTION: THE ROLE OF SOCIAL WORKERS IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS IN PREVENTING AND DEALING WITH BULLYING

Bullying in schools is a phenomenon that shapes community dynamics in the world of learning and can have a powerful impact on participants' learning outcomes. The aim of this research is to explore the experiences, challenges, and opportunities for cooperation of kindergarten and school social workers in the field of bullying. The novelty of the research is that it examines the prevention and management of bullying from the perspective of kindergarten and school social workers. The fundamental questions are as follows: (1) What is the role of kindergarten and school social workers in institutions when dealing with bullying? (2) What specific strengths and obstacles do kindergarten and school social workers identify in cooperation with parents and other professionals in dealing with and preventing bullying? (3) What support do professionals need in order to effectively address and prevent this phenomenon? In order to answer these research questions, we conducted focus group interviews with kindergarten and school social workers in four groups as part of a qualitative study. The results show that effective management of bullying requires systemic support needs that affect all levels of Bronfenbrenner's ecological model.

Keywords: bullying, school social worker, ecological model, Bronfenbrenner
DOI: https://doi.org/10.65006/hera2613
Network: Children and Youth at Risk and Social Pedagogy

Szabó Gabriella, doktorandusz; tanársegéd
Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi doktori program, Pünkösdi Teológiai Főiskola Szociális munka és Gyermekvédelem Tanszék
tanacsadas.szg@gmail.com

HERA 2024. évi beszámoló

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetségét (HERA – Hungarian Educational Research Association) 1989-ben alapították, majd 2011 szeptemberében megtartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én közhasznú szervezetként jegyezte be a Fővárosi Törvényszék. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban, konferenciákon; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatási-filozófia és modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által három évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2024 májusáig Prof. dr. Kozma Tamás – elnök, dr. Juhász Erika – alelnök, dr. Tóth Péter - alelnök töltötték be ezt a szerepet, majd 2024 májusában a Közgyűlés a leköszönő Kozma Tamás elnök és Tóth Péter alelnök után megválasztotta az új elnökséget: dr. Juhász Erika elnök, dr. Mrázik Julianna és dr. Jancsák Csaba alelnöki tisztséget vállalt. Kozma Tamás részére az új elnökség örökös alapító elnöki titulust javasolt, amit a Közgyűlés támogatott.
- felügyelőbizottság: a 100 fő feletti taglétszám alapján a civil szervezeteknek jogszabályi kötelezettsége min. 2 tagú felügyelőbizottságot választani.

2024-ben dr. Kerülő Judit elnök leköszönésével új felügyelőbizottságot választott a közgyűlés: dr. Szűts Zoltán lett a felügyelőbizottság új elnöke, dr. Jankó Krisztina pedig továbbra is vállalta a felügyelőbizottsági tag megbízatást.

- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ főszerkesztője, a nemzetközi koordinátor, a szakosztályi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár, az Évkönyv koordinátor, a publikációs díjak koordinátora, valamint a kommunikációs koordinátor. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik. A felügyelőbizottság és az alapító tagok állandó meghívottai.

Tagszervezetek

A HERA 2024-ben *tizennégy tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Egyetemen, a Nyíregyházi Egyetemen, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, a Soproni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete, a HERA sárospataki tagszervezete valamint a HERA szombathelyi tagszervezete.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya, 2024-ben összesen 17. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelést, az állampolgári kompetenciákat továbbá azok oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevéssé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek elméleti megalapozása. Annak empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazódásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors

elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Rendészeti és Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, megossza a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkori nevelés Szakosztály** a koragyermekkori neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály 2024-ben átalakult, új neve: **Szakképzés és Társadalom Szakosztály**, amelynek célja a szakképzés szélesebb társadalmi és gazdasági összefüggéseinek számításba vétele és komplex megközelítésű, interdiszciplináris vizsgálata. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került. 2024 májusában az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen rendeztük, ahol a konferencia „Az oktatás időszerű narratívumai” címet kapta.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kimagasló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: *„A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű”*, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni.

A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon. 2024-ben a legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű: Kinga Káplár-Kodácsy & Helga Dorner: Creating reflective space for teachers in higher education: the use of story completion.

A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díj*at alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emlékplakett és díszoklevél jár. A díjat 2024-ben Prof. Dr. Falus Iván kapta.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. A 2024. évi díjazott Dr. Rébay Magdolna, a Neveléstörténeti szakosztály vezetője lett, HERA Posztumusz díjat kapott Dr. Virág Irén, az egri tagszervezet egykori elnöke.

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, http://herj.lib.unideb.hu) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Az *Oktatás és Társadalom* kötetsorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg, 2018-tól a Gondolat Kiadó gondozásában.

A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót. 2024-ben a kötet „Az oktatás határdimenziói” címet kapta.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-tól: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.
A HERA 2024-ben is havi rendszerességgel támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.

Összeállította: a HERA elnöksége