

*Tanulmányok*

*Körkép*

**Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata**

Bereczki Enikő Orsolya

**Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából**

Dóczi-Vámos Gabriella

**A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise**

Pénzes Dávid

**Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson**

Darvai Tibor

**Jólét-jóllét mutatók segítő szakmában dolgozók körében**

Nagyvárad Katalin

**Munka- és élet-értékváltozások iskolaelhagyók körében**

Csehné Papp Imola

**Empirikus kutatás a sportszakmai képzési rendszerről – I. rész**

Szlamka Erzsébet

*Szemle*

*Nézőpontok*

**Magyar neveléstudomány 1945 után – elméleti és gyakorlati kutatások**

Somogyvári Lajos

**Neveléstudományi elit a szocialista korszakban**

Darvai Tibor

2016 | 3.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Szivák Judit  
Trencsényi László

Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella  
Tókos Katalin

Asszisztensek: Bereczki Enikő  
Csík Orsolya  
Czető Krisztina  
Misley Helga  
Kurucz Orsolya Ágnes  
Nagy Krisztina  
Pénzes Dávid  
Szabó Zénó  
Szente Dorina

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Kéri Katalin (PTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Tóth Péter (ÓE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

<i>Tanulmányok</i>	4
<i>Körkép</i>	4
Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata	5
Bereczki Enikő Orsolya	
Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából	21
Dóczy-Vámos Gabriella	
A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise	36
Pénzes Dávid	
Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson	49
Darvai Tibor	
Jólét–jóllét mutatók segítő szakmában dolgozók körében	62
Nagyvárad Katalin	
Munka- és élet-értékváltozások iskolaelhagyók körében	73
Csehné Papp Imola	
Empirikus kutatás a sportszakmai képesítési rendszerről – I. rész	82
Szlamka Erzsébet	
<i>Szemle</i>	99
<i>Nézőpontok</i>	99
Magyar neveléstudomány 1945 után – elméleti és gyakorlati kutatások	100
Somogyvári Lajos	
Neveléstudományi elit a szocialista korszakban	103
Darvai Tibor	
Szerzőink	106
Authors	108
English abstracts	109

# Tanulmányok

*Körkép*

# Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata

Bereczki Enikő Orsolya\*

Az elmúlt 20 évben a kreativitás nevelésben és oktatásban betöltött szerepe jelentős mértékben felértékelődött. Világszerte számos ország a diákok kreativitásának fejlesztésében látja a gazdasági versenyképesség növekedésének, valamint a társadalmi és egyéni jólét megteremtésének esélyét. A kreativitás iskolai fejlesztésnek sikeressége tantervi tényezők függvénye is. A tanulmányban bemutatott kutatás célja a 2012-es Nemzeti alaptanterv (Nat) által közvetített kreativitás-felfogás feltárása és annak kritikai elemzése volt tartalomelemzés módszerével. A tartalomelemzés alapját a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak megjelenésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa képezte. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy bár a kreativitás a Nat visszatérő eleme, azonban az eltérő arányokban és mélységekben jelenik meg a közös célokban, a különböző műveltségterületeken és képzési szakaszokban. A kreativitást a Nat minden műveltségi terület és képzési szakasz számára releváns keresztterületként nevezi meg. A kreativitás a leggyakrabban a Művészetek területén jelenik meg, négy műveltségterület pedig egyáltalán nem nevezi meg a kreativitást (Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk és Idegen nyelvek). A Nat-ban a kreativitás nem kerül meghatározásra és csak néhány műveltségterület segíti annak értelmezését. A Művészetek és Matematika műveltségi területeken külön fejlesztési feladatok támogatják a kreativitás kibontakozását. Megállapítható, hogy a tantervben egy világosabb, belső ellentmondásoktól mentes, következetes kreativitás-megközelítésre van szükség.

**Kulcsszavak:** kreativitás, kreativitás és oktatás, kreativitásra való nevelés, tanterv, Nemzeti alaptanterv, tartalomelemzés

## Bevezetés

Az elmúlt 20 évben a kreativitás nevelésben és oktatásban betöltött szerepe jelentős mértékben felértékelődött (Craft, 2010). Világszerte számos ország a diákok kreativitásának fejlesztésében látja a gazdasági versenyképesség növekedésének, valamint a társadalmi és egyéni jólét megteremtésének esélyét (Beghetto, 2010). A kreativitás fejlesztési célként való megjelölése különböző nemzeti és nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban is azt bizonyítja, hogy a kreativitást az oktatásban eddig nem tapasztalt módon elismerik és értékelik (Craft, 2010; Heilmann és Korte, 2010; Shaheen, 2010). Ausztráliában például az oktatás második legfontosabb célja az, hogy a diákok „sikeres tanulókká, magabiztos és kreatív egyénekké, aktív és tájékozott állampolgárokká váljanak” (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008. 8.). A szingapúri Oktatási Minisztérium elérni kívánt tanulási kimenetként jelöli meg a „kreativitást, kíváncsiságot és ötletességet” (Shaheen, 2010. 167.). Kínában a kreativitás 2001 óta számít oktatási prioritásnak (Vong, 2008). Hong Kongban az alapfokú, a középfokú és felsőfokú oktatásban is központi szerepet kap a diákok és hallgatók kreativitásának fejlesztése (Leong, 2010). A 21. századi készségek mozgalom (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills), amely az Egyesült Államokból indult, de ma már globális jelentőségű, a kreativitást alapvető készségként határozza meg (Blinkley

\* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, középiskolai tanár. E-mail: bereczki.eniko@ppk.elte.hu

és *mtsai*, 2012), míg az Európai Unió szintjén a kreativitás az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákkal közösen fejlesztendő transzverzális készség (*Európai Parlament és Tanács*, 2006). *Heilman és Korte* (2010) az Európai Unió tagországainak és régióinak tanterveit vizsgáló kutatása rámutatott arra, hogy mára már nincs olyan európai ország, amely ne fogalmazza meg a kreativitás fejlesztésére irányuló nevelési és oktatási célokat. A tanulók kreatív készségeinek és képességeinek fejlesztése Magyarországon is a tartalmi szabályozó dokumentumok részét képezik. A 2012-es Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban Nat) a kreativitást az összes kulcskompetenciával megjelenő keresztterületi fejlesztési területként határozza meg (*Nat*, 2012).

A kreativitás közoktatásban betöltött pozíciójának erősödésével egyidejűleg a nemzetközi szakirodalom is egyre nagyobb figyelmet fordított a kreativitás és tanterv összefüggéseinek feltérképezésére. Az utóbbi években egyrészt több olyan mű látott napvilágot, amely a legújabb kutatási eredményeket felhasználva a kreativitás tantervi követelményekkel összehangolt fejlesztésében kíván a pedagógus segítségére lenni (lásd *Beghetto, Kaufman és Baer*, 2015; *Craft*, 2000; *Jones és Wyse*, 2013; *Piirto*, 2011; *Starko*, 2014). Másrészt számos vizsgálat fókuszába azon tantervi jellemzők feltárása került, amelyek előmozdítják, vagy éppen gátolják a diákok kreatív készségeinek kibontakozását a közoktatásban (*Craft*, 2000, 2005; *Ferrari, Cachia és Punie*, 2009; *Heilman és Korte*, 2010; *Wyse és Ferrari*, 2014).

A kreativitás és tanterv összefüggéseit magyarországi kontextusban két kutatás vizsgálta. *Vass* (2008) a kreativitás 2007-es Nemzeti alaptantervben betöltött szerepét elemezte és megállapította, hogy az fontos horizontális szempont, a tanterv kreativitást gátló tényezőit azonban kevésbé tárgyalta. *Heilmann és Korte* (2010) az Európai Unió tagországainak tanterveit vizsgáló munkájukban rávilágítottak arra, hogy a 2007-es Natban a kreativitás más EU-s országok tantervéhez képest sokszor szerepel, azonban a szerzők itt sem tértek ki a kreativitás megjelenésének kritikai elemzésére. A fentiekből kiindulva ezért szükségessé vált a 2012-es Nat olyan kreativitás szempontú vizsgálata, amely egyaránt fókuszál a kreativitást előmozdító és gátló tantervi jellemzőkre.

A jelen kutatás célja tehát, annak feltérképezése, hogy a kreativitás hogyan jelenik meg a 2012-es Nat közös értékeiben, a kulcskompetenciákban, a különböző műveltségterületeken, az általános és középfokú oktatásban. A vizsgálat során a tartalomelemzés módszerét alkalmaztam. A tartalomelemzés alapját a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak megjelenésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa képezte. A tanulmány első részében a kreativitás és oktatás néhány irányadó elmélete kerül bemutatásra. A következő rész a módszertan leírását tartalmazza. Az eredmények ismertetésének fókuszában az áll, hogy a Nat milyen kreativitás-felfogást közvetít az iskolák és tanárok felé, és ezek mennyire vannak összhangban a kreativitás tudományos kutatásainak eredményeivel. A tanulmány végén a kutatási eredmények alapján a Nat kreativitás-felfogásának fejlesztésére megfogalmazott javaslatok kerülnek bemutatásra.

A vizsgálat eredményei megkönnyíthetik mind az oktatáskutatók, mind a pedagógusok számára a Nat kreativitásra vonatkozó tartalmaiban való eligazodását, elősegíthetik annak továbbfejlesztését és nem utolsósorban előkészíthetik a kreativitás iskolai implementációjának vizsgálatát.

## *A kreativitás értelmezése az oktatásban*

A kreativitás fogalmát gyakran használják az oktatásban, anélkül hogy definiálnák azt (*Spencer, Lucas és Claxton*, 2012). A kreativitásnak így nincs is közös, a pedagógusok, diákok, oktatási döntéshozók által ismert és elfogadott értelmezése. Kutatások rávilágítottak arra, hogy az oktatás résztvevői olyan rejtett tudással rendelkeznek a kreativitásról, amely leginkább tévhiteken, véleményeken és nem a tudományos vizsgálatokból származó eredményeken alapul (*Beghetto*, 2010; *Runco és Johnson*, 2002). A laikus nézetekből, vélekedésekből felépülő

implicit elméletek gyakran szöges ellentétben állnak a kreativitás kutatásából származó, úgynevezett explicit elméletekkel (Runco, 1999). Az alábbiakban a kreativitás explicit és implicit elméletei kerülnek bemutatásra, hiszen ezek kiindulópontját képezik a Nat kreativitás-felfogását vizsgáló jelen kutatásnak.

### *A kreativitás explicit elméletei*

A kreativitás meghatározása a tudományos diskurzusban sem problémamentes (Simonton, 2012). Ennek magyarázata abban rejlik, hogy az elmúlt 65 évben a jelenséget az átlagember hétköznapi rálátásától az emberiség csúcsteljesítményéig, különböző szinteken és a legkülönbélebb területeken vizsgálták (Kozbelt, Beghetto és Runco, 2010). A kreativitás sokféle megközelítése így definíciók tömkelegéhez vezetett (Parkhurst, 1999; Treffinger és mtsai., 2002), amelyek azonban nem kristályosodtak ki egy egységesen elfogadott meghatározásban. Annak ellenére, hogy a szakirodalomban továbbra sincs konszenzus a kreativitás pontos meghatározását illetően, mára már széles körben elfogadottá vált, hogy a kreativitás (1) egyéni és csoportos folyamatok révén jön létre, (2) olyan produktumokat eredményez, amelyek *eredetiek és megfelelőek is egyben*, valamint hogy (3) a kreativitást számtalan személyes és környezeti tényező befolyásolja (Amabile, 1996; Csíkszentmihályi, 1996; Sternberg és Lubart, 1999; Plucker, Beghetto és Dow, 2004; Hennessey és Amabile, 2010).

A definíciók egyik eleme tehát az, hogy a kreativitás valamilyen eredeti, új produktum létrejöttéhez vezet. Az újdonság azonban nem elégséges feltétele a kreativitásnak. Ahhoz, hogy valamit kreatívnek nevezhessünk, egyben megfelelőnek, hasznosnak is kell lennie. Felmerül a kérdés, hogy hogyan is értelmezhető az újdonság és hasznosság az osztályteremben, azaz kik számára újak, eredetiek és kik számára hasznosak a diákok által létrehozott produktumok. Ezen kérdések megválaszolásához a kreativitás kifejezésének különböző szintjei nyújthatnak segítséget. A szakirodalomban kezdetben a kreativitás két szintjét különböztették meg: a *Nagy C (Big-C)*, azaz eminens kreativitást, amely kiemelkedő művészek és tudósok kreativitására vonatkozik és a *kis c-ét (little c)*, amely az átlagemberek mindennapi tevékenységeiben megmutatkozó kreativitását jelenti (Csíkszentmihályi, 1996; Richards, 2001). A *kis c* fogalmának bevezetése különösen nagy jelentőséggel bírt az oktatás számára, hiszen kimondta azt, hogy minden ember képes a kreativitásra, azaz a kreativitás nem kizárólag a tehetséges emberek sajátja (Craft, 2001). A *Nagy-C* és a *kis c* kreativitásokon kívül Beghetto és Kaufman (2007) a jelenség további két szintjét különböztették meg, így megalkotva a 4C-modellt (Four-C model). A 4C-modell két új eleme a *Pro-C* kreativitás, amely egy adott szakma művelőinek professzionális szintű kreativitása, valamint a *mini-c* kreativitás, azaz a belső, szubjektív kreativitás, amely az egyén megismerési és tudásépítési folyamataiban mutatkozik meg. Látható, hogy a *mini-c* és a *kis-c* képviselik a kreativitás azon szintjeit, amelyek az oktatás számára legfontosabbak, hiszen ezek tanulással, gyakorlással a kreativitás magasabb szintjeire fejlődhetnek (Beghetto és Kaufman, 2014).

Az eredetiség és megfelelőség értékelése szorosan összefügg a műveltségterülettel is, amelyben a kreativitás megnyilvánul, valamint a kreativitáshoz szükséges tudással. A kreatív gondolatok, termékek nem vákuumban léteznek, hanem mindig egy adott tudományterületbe ágyazottan, a kreatív személy műveltségterületen való jártassága, tudása pedig elengedhetetlen ezek megszületéséhez (Amabile, 1996; Csíkszentmihályi, 1996). A mindennapokban a kreativitás elsődleges színterének gyakran a művészeteket tekintik, a kreativitás explicit elméletei azonban egyértelműen kimondják, hogy a kreativitás bármilyen területen megnyilvánulhat (Runco, 1999; Sharp, 2004; Beghetto, 2007). Ebből eredően fontos következtetés az oktatás számára az, hogy a kreativitás az iskolában is mindegyik műveltségterületen fejleszhető. Megállapítható továbbá az is, hogy a kreativitás

fejlesztése egy műveltségterületen minden esetben összefonódik az adott területhez kapcsolódó tudás gyarapításával is (Craft, 2005).

A kreatív teljesítményhez egy adott műveltségi területen tehát szükséges a területhez kapcsolódó tudás. Arról viszont, hogy a kreativitás műveltségterület-független, vagy attól függő tulajdonság-e, sokáig megoszlott a kreativitáskutatók véleménye (Baer, 1988; Plucker, 1988). Az első nézet azt sugallja, hogy a kreatív személyek bármilyen műveltségterületen képesek a kreativitásra, míg a második azt, hogy egy adott műveltségterületen kreatív személyek nem lennének képesek hasonló kreatív teljesítményre egy másik műveltségterületen. Az elmúlt időszakban a két felfogás képviselői közös álláspontra jutottak (Baer és Kaufman, 2005; Plucker és Beghetto, 2004): a kreativitásnak vannak műveltségterület-specifikus és egyben attól független összetevői is. Ez tovább erősíti a kreativitás tantárgyba-ágyazott fejlesztésének indokoltságát.

A kreativitás értelmezését tovább segítheti a 4P keretrendszerben való gondolkodás (Rhodes, 1961). A 4P a kreativitás négy dimenziójára utal, azaz az alkotó személyre vagy személyekre (Person), az alkotás folyamatára (Process), a létrehozott produktumra (Product) és a környezetre, ahol létrejön a kreativitás (Press). Míg kezdetben a kreativitás kutatásának és értelmezésének fókuszában egy-egy dimenzió állt, addig a mai kreativitáselméletek komplex, holisztikus megközelítésűek és a 4P kölcsönös viszonyát hangsúlyozzák. *Amabile* komponenciális modellje (Componential Model of Creativity) (Amabile, 1996) például magába foglalja a kreativitáshoz szükséges személyes jellemzőket (terület-specifikus képességeket, a kreativitás szempontjából releváns képességeket és a belső motivációt), valamint az egyénen kívüli, környezeti tényezőket, amelyek előmozdíthatják vagy gátolhatják a kreativitás fejlődését. Csíkszentmihályi (1996) szerint a kreativitást a tartomány, a szakértői kör és az egyén interakciója együttesen hozza létre. Sternberg és Lubart (1991) a „kreativitás befektetés-elmélete” (The Investment Theory of Creativity) alapján a kreativitáshoz hat megkülönböztethető, de egymásra hatást gyakorló összetevő szükséges: intellektuális képességek, tudás, gondolkodási stílus, személyiség, motiváció és környezet. Ezen modellek iskolai környezetbe való átültetése során megállapíthatjuk, hogy az osztályteremben megnyilvánuló kreativitás a diákok személyes jellemzőinek (tudásuk, kreativitás szempontjából releváns képességeik, motivációjuk stb.) és a tanulási környezet tulajdonságainak interakciójából jön létre (Cropley, 2011).

### *A kreativitás implicit elméletei*

Kutatások rávilágítottak arra, hogy bár a tanárok fontosnak tartják a diákok kreativitásának fejlesztését, mégis a fogalomról alkotott implicit tanári elméletek sok esetben negatív hatással lehetnek a diákok kreatív képességeinek osztálytermi környezetben való kibontakozására és fejlődésére (Runco és Johnson, 2002; Runco, 2003; Beghetto, 2010). A tanárok kreativitásról alkotott implicit elméletei olyan tévhiteken alapulnak, minthogy a kreativitás egy misztikus és titokzatos jelenség, a kreativitás pusztán eredeti, de nem feltétlenül megfelelő vagy hasznos produktumok létrehozását jelenti; hogy a kreativitás velünk született képesség; a kreativitás fejlesztése csupán a művészeti tárgyak számára releváns; a kreativitás csak játék, szórakozás és nem igényel erőfeszítést vagy előzetes tudást (Ferrari és mtsai., 2009). A kreativitásról vallott tanári nézetkutatások továbbá arra is rámutattak, hogy a tanárok kreativitás-felfogása sok esetben inkoherens és ellentmondásos (Andiliu és Murphy, 2010; Cachia és Ferrari, 2010; Kampylis, 2010; Wyse és Ferrari, 2014).

### *Kreativitás és tanterv*

A tanterv meghatározó a kreativitás iskolai fejlesztésének sikeressége szempontjából, ugyanakkor befolyásolhatja a kreativitásról vallott nézeteket is. A kreativitást és a hatékony tanulást együttesen előmozdító tanterv jel-



lemzőit *Ferrari, Cachia és Punie* (2009) átfogó szakirodalmi elemzés alapján a következőben állapították meg: a tantervben a kreativitás azonos hangsúlyt kap a különböző műveltségterületen és a különböző képzési szinteken, a tantervi előírás és szabadság egyensúlyban állnak, a tanterv időt biztosít a kreativitás fejlesztésére, a tanterv a diákok érdeklődésére épít. Fontos jellemző továbbá az is, hogy a tanterv, egyértelmű meghatározásokkal és kreativitás-felfogással támogatja a kreativitásra vonatkozó közös nézetrendszer és diskurzus kialakulását az oktatás résztvevői számára (*Craft, 2005; Lassig, 2009*). Amennyiben a tanterv a fenti jellemzőkkel bír, az iskolák és tanárok nagyobb valószínűséggel fejlesztik diákjaik kreativitását (*Wyse és Ferrari, 2014*).

## A kutatás kérdései

A Nat által közvetített kreativitás-felfogás feltárásának és kritikai elemzésének céljából a következő kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra:

1. Hogyan jelenik meg a kreativitás a Nat közös értékeiben, az egyes műveltségterületeken és képzési szakaszokban?
2. Mi jellemzi a Nat által közvetített kreativitás-felfogást a kreativitás explicit megnevezésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa alapján?
3. A Nat által közvetített kreativitás-felfogás mennyire van összhangban a kreativitás explicit, tudományos elméleteivel?

## Módszerek

A Nat által közvetített kreativitás-felfogás feltérképezéséhez a 2012-es Nemzeti Alaptantervet vizsgáltam meg tartalomelemzés módszerével Atlas.ti 5.5 tartalomelemző szoftver alkalmazásával. Tartalomelemzés alatt az üzenetek jellemzőinek objektív, szisztematikus és kvantitatív elemzését értjük (*Neuendorf, 2002. 1.*), olyan kutatási technikát, „amelynek segítségével a szövegekből a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le” (*Krippendorff, 1995. 22.*). A Nat kreativitásra vonatkozó üzeneteit a kreativitás explicit megnevezésének előfordulási gyakorisága, helye és szövegkörnyezete alapján elemeztem, *Heilmann és Korte* (2010), valamint *Wyse és Ferrari* (2014) nyomán.

## Minta

A tartalomelemzés mintáját a Nat teljes szövegéből kiválasztott, a Nat kreativitás-felfogásának vizsgálata szempontjából releváns szövegrészek alkották. A tartalomelemzés nem terjedt ki „*A Nat, kerettantervek és helyi szintű szabályozás*”, valamint „*A közműveltségi tartalmak*” című fejezetekre, hiszen az első a köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó szabályok leírását, míg az utóbbi a közműveltség kötelező tartalmi elemeinek műveltségterületenkénti felsorolását foglalja magába, így vizsgálatuk jelen kutatás szempontjából nem volt indokolt.

A tartalomelemzés elemzési egységeit a Nat szövegének következő részei képezték:

- „*A köznevelés feladatai és értékei*” és „*A kulcskompetenciák*” című fejezetek, melyek a közoktatás közös értékeit, fejlesztési területeit, nevelési céljait, módszertani alapelveit, illetve a kulcskompetenciák leírását tartalmazzák (a továbbiakban: Közös értékek és feladatok)
- a Nat által megjelölt 10 műveltségterület – Magyar nyelv és irodalom, Idegen nyelvek, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk-környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és

gyakorlat, Testnevelés és sport – alapelveit és céljait valamint fejlesztési feladatait tartalmazó fejezetek („Alapelvek, célok” és „Fejlesztési feladatok” műveltségterületenként)

- a három képzési szakasz – alsó tagozat (1-4. évfolyam), felső tagozat (5–8. évfolyam), középfokú nevelés-oktatás (9–12. évfolyam) – fejlesztési feladatait bemutató fejezetei („Fejlesztési feladatok” képzési szakaszonként).

Mivel a Nat a különböző műveltségterületek fejlesztési feladatait képzési szakaszonként közös táblázatos formában közli, szükségessé vált a szövegek táblázatos formából szövegesbe való alakítása és rendszerezése. Az Idegen nyelv esetében a képzési szakaszok szintjén történő elemzés nem volt kivitelezhető, mert a műveltségterület fejlesztési feladatai a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001) által meghatározott nyelvi szintek és kompetenciák szerint került bontásra a dokumentumban és nem képzési szakaszonként.

### *Adatgyűjtési és adatfeldolgozási eljárás*

A Nat kreativitás-felfogásának vizsgálatához először a tanterv releváns szövegrészeiben a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak keresését végeztem el Atlas.ti 5.5 tartomelemző szoftver segítségével. A keresés kulcsszavait a következőképpen határoztam meg: „kreativitás”, „alkotóképesség”, „alkotókészség”, „kreatív”, „alkotó”. A keresési kódot a vizsgálatban kreat\* és alkotó\* szótövek képezték. A kulcsszavak és a keresési kód meghatározásánál szándékosan zártam ki az „alkot” és „alkotás” szavakat, mert bár ezek összefügghetnek a kreatív produktivitással, ennek egyértelmű megállapítása a szöveg alapján nem volt lehetséges. A találatok érvényességi kritériumaként azt határoztam meg, hogy a kapott keresési eredményeknek a kreativitásra, a kreatív képességre kell vonatkozniuk, a kreativitással vagy kreatív képességekkel való rendelkezésre, vagy ezek használatára.

A keresés találatait az érvényesség kritériumai alapján egy kutatótársammal egyenként ellenőriztük, kiszűrve az érvénytelen találatokat. A találatok számát, valamint az ezeket tartalmazó mondatokat elemzési egységenként exportáltam ki a tartomelemző szoftverből. A találatok számát leíró statisztikai eljárással elemeztem, míg a találatok szöveggörnyezetét kvalitatív módon vizsgáltam. A feldolgozás során a kreativitás megjelenésének abszolút gyakorisága mellett kiszámoltam a találatok szöveghosszhoz viszonyított relatív gyakoriságait, azaz a kulcsszó egy adott szövegrészhez viszonyított 100 szavankénti gyakoriságát, amely által lehetővé vált a különböző hosszúságú szövegrészek összehasonlítása.

### *Eredmények és következtetések*

A kreativitás Nat-ban betöltött szerepének elemzéséhez, valamint a tanterv által közvetített kreativitás-felfogás feltárásához a kreativitás explicit megnevezésének gyakorisága került megvizsgálásra. A gyakoriságvizsgálat kiemeltetted, hogy ugyan a kreativitás megjelenik a jelenleg hatályos alaptantervben (69 találat, 100 szavankénti gyakoriság 0,162), azonban a Nat közös értékei és feladatai, a műveltségterületek és a képzési szakaszok leírásai eltérő arányokban tartalmaznak a kreativitás explicit megnevezéséhez köthető kulcsszavakat. A kreativitás megjelenésének abszolút előfordulását, valamint relatív gyakoriságát a NAT különböző szerkezeti egységeiben az 1. táblázat szemlélteti.

Elemzési egységek	Szavak száma	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság
<i>Közös értékek és feladatok</i>			
A köznevelés feladatai és értékei	2734	1	0,037
A kulcskompetenciák	2579	9	0,349
<b>Közös értékek és feladatok összesen:</b>	<b>5313</b>	<b>10</b>	<b>0,188</b>
<i>Műveltségterületek (Alapelvek és célok és Fejlesztési feladatok)</i>			
Művészetek	5358	27	0,504
Magyar nyelv és irodalom	3350	14	0,418
Informatika	2068	6	0,290
Matematika	9655	11	0,113
Testnevelés és sport	1208	1	0,082
Életvitel és gyakorlat	1763	1	0,057
Ember és társadalom	3386	0	0
Ember és természet	6422	0	0
Földünk-környezetünk	2223	0	0
Idegen nyelvek	2431	0	0
<b>Műveltségterületek összesen:</b>	<b>37864</b>	<b>59</b>	<b>0,158</b>
<b>Nat összesen:</b>	<b>43177</b>	<b>69</b>	<b>0,162</b>
<i>Képzési szakaszok (Fejlesztési feladatok)</i>			
1-4. évfolyam	5333	12	0,225
5-8. évfolyam	13919	21	0,151
9-12. évfolyam	7764	14	0,180
<b>Képzési szakaszok összesen:</b>	<b>27016</b>	<b>47</b>	<b>0,174</b>

1. táblázat: A kreativitás megjelenésének abszolút és relatív gyakorisága a Nat szövegében szerkezeti elemenként és összesítve

## *Kreativitás a köznevelés közös értékeiben és feladataiban*

A kreativitás 10 alkalommal kerül megnevezésre a Nat közoktatás egészére vonatkozó részeiben, relatív gyakorisága 0,188. „A köznevelés feladatai és értékei” című fejezetben egyszer jelenik meg, a módszertani alapelvek tanulásszervezésére vonatkozó javaslataihoz kapcsolódóan: „[...] a tanulást úgy kell megszervezni, hogy a tanulók

cselekvő módon vegyenek részt benne, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat, *alkotóképességüket*" (Nat, 2012. 11., szerzői kiemelés).

A diákok kreativitásának fejlesztése nem szerepel a köznevelés feladatai és alapvető céljai között, illetve ezekkel összefüggésben sem kerül megnevezésre. A Nat ezen része a kreativitást inkább a hatékony tanulás eszközeként értelmezi, mintsem önálló fejlesztési célként vagy feladatként.

Ezzel szemben a kulcskompetenciákat bemutató szövegrész, amely a Kulcskompetenciák Európai Referenciakerete (*Európai Parlament és Tanács, 2006*) alapján készült, lényegesen többször nevezi meg a kreativitást (9 abszolút előfordulás, r 0,349). A kulcskompetenciák leírásában a kreativitás egyrészt az összes kulcskompetenciával megjelenő kereszttantervi fejlesztési területként jelenik meg: „Számos olyan fejlesztési terület említhető, amely valamennyi műveltségterületen a kialakítandó kompetencia részét képezi: ilyen például a kritikus gondolkodás, a *kreativitás*, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia” (Nat, 2012. 18., szerzői kiemelés).

A kreativitás továbbá hat kulcskompetenciával összefüggésben is említésre kerül a dokumentumban (8 további találat). A kreativitás a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia meghatározásának alapját képezi: „A kezdeményező képeség és a vállalkozói kompetencia segíti az embert, hogy igyekezzék megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes legyen a kínálkozó lehetőségek megragadására. Ez tudást, *kreativitást*, újításra való törekvést és kockázatvállalást jelent, valamint azt, hogy az egyén céljai érdekében terveket készít és valósít meg” (Nat, 2012. 22., szerzői kiemelés). Emellett, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia az innovációval összefüggésben is említi a kreativitást: „A pozitív attitűdöt a függetlenség, az alkotó- és újítókészség, a célok elérésére irányuló motiváció és eltökéltség jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában” (Nat, 2012. 22.).

A digitális kompetencia leírásban, az IKT-eszközök kreativitást támogató szerepe hangsúlyos: „Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a *kreativitás* és az innováció területén (Nat, 2012. 21., szerzői kiemelés). A digitális kompetenciaterületen a kreativitás és innováció szintén összekapcsolódnak: „A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a *kreativitást* és az innovációt” (Nat, 2012. 21., szerzői kiemelés).

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetencia a kreativitást a művészi önkifejezés és a befogadás támogatójaként értelmezi. „Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség magában foglalja az esztétikai megismerést, illetve az elképzelések, képzetek, élmények és érzések *kreatív* kifejezésének elismerését, befogadását mind a hagyományos művészetek nyelvén, mind a média segítségével [...]” (Nat, 2012. 22., szerzői kiemelés). Ezen a kompetenciaterületen a kreativitás szorosan kapcsolódik az egyén önismeretének és társas kompetenciáinak fejlődéséhez is. „A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a *kreativitást* és az azt támogató készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagodjon az állampolgárok önismerete, emberi kapcsolatrendszere és eligazodó készsége a világban” (Nat, 2012. 23., szerzői kiemelés).

Az anyanyelvi kommunikáció kompetencia a kreativitást az önkifejezés eszközeként értelmezi, kiemelve az alkotó nyelvhasználat fontosságát: „Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és *alkotó* nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában” (Nat, 2012. 18., szerzői kiemelés).

A szociális és állampolgári kompetencia a kreativitás szerepét az elemzési tevékenységekben hangsúlyozza. „Ez a kompetencia magában foglalja a közösségi tevékenységek és a különböző – helyi, nemzeti és európai – szinteken hozott döntések kritikus és *kreatív* elemzését, továbbá a részvételt a döntéshozatalban (első sorban szavazás útján)” (Nat, 2012. 21., szerzői kiemelés).

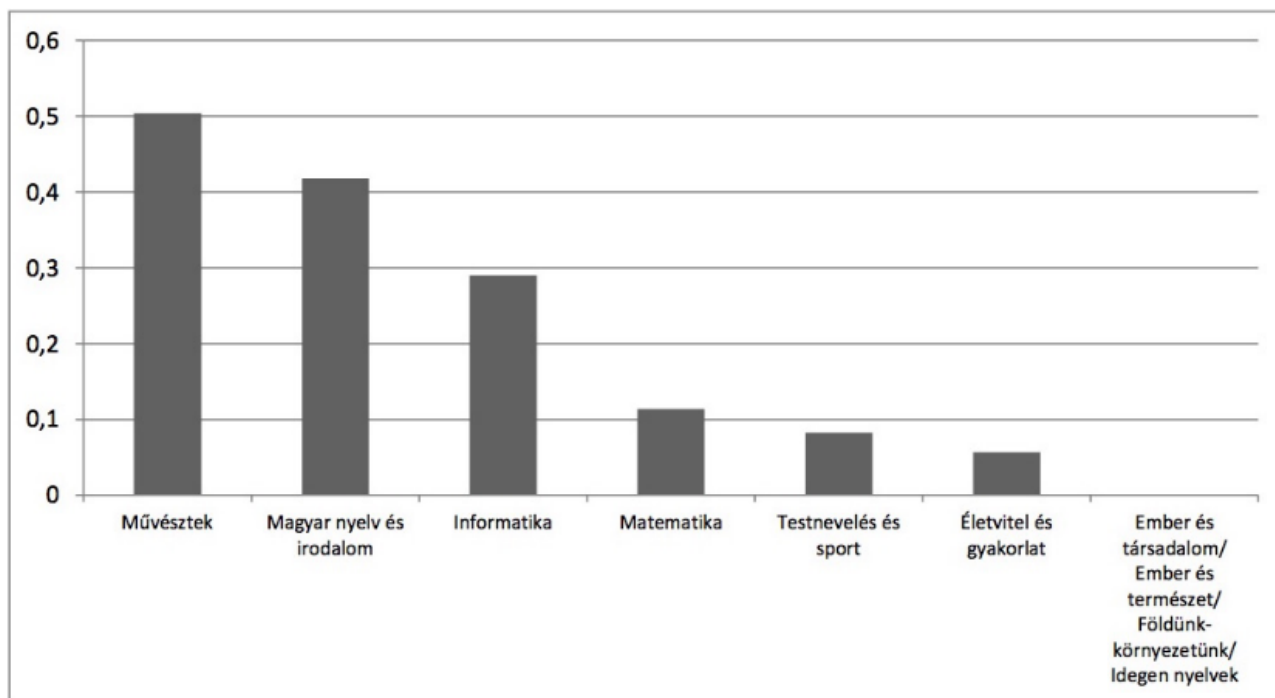
A természettudományos és technikai kompetencia a kreativitást egyéni és társadalmi problémák megoldásához kapcsolja: „[A természettudományos és technikai kompetencia] Segít abban, hogy megismerjük, illetve megértsük természetes és mesterséges környezetünket, és ennek megfelelően irányítsuk cselekedeteinket. A technikai kompetencia ennek a tudásnak az *alkotó* alkalmazása az emberi vágyak és szükségletek kielégítése érdekében” (Nat, 2012. 20., szerzői kiemelés).

A Nat köznevelés egészére vonatkozó fejezeteiben tehát többször is megjelenik a kreativitás, azonban az eltérő hangsúlyok a szöveget alkotó két fő tartalmi egységben rámutatnak arra, hogy a kreativitás elsősorban a kulcskompetenciákkal összefüggésben jelenik meg és nem a köznevelés feladataival és értékeivel. A Nat köznevelés egészére vonatkozó fejezetei továbbá nem tartalmazzák a kreativitás definícióját. A kulcskompetenciákat bemutató rész a kreativitást valamennyi műveltségterületen és mindegyik korosztály számára fejlesztendő generikus készségként jelöli meg. Ez utóbbi értelmezés összhangban van azon explicit elméletekkel, amelyek szerint a kreativitás bármelyik műveltségterületen megnyilvánulhat, valamint bárki képes a kreativitásra (Csíkszentmihályi, 1996; Craft, 2001; Richards, 2007). Ugyanakkor, a kreativitás generikus, azaz semmilyen speciális tárgyhoz nem köthető készségként való meghatározásának megvannak a maga korlátai (Craft, 2005). A kreativitásra, mint általános készségre való hivatkozás által a kreativitás műveltségterület-független aspektusa kerül előtérbe a tudományos diskurzusban elfogadott köztes pozícióval szemben, amely szerint a kreativitás együttesen rendelkezik műveltségterület-független és műveltségterület-specifikus összetevőkkel (Plucker és mtsai., 2004; Baer és Kaufman, 2005), ez pedig gátolhatja a kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztését.

Végül, a Nat köznevelés egészére vonatkozó fejezeteiből kirajzolódó kreativitás-értelmezések (tantárgy-független transzverzális készség, a művészi önkifejezés eszköze, gazdasági versenyképesség előmozdítója, problémamegoldás során alkalmazott gondolkodási készség stb.) kihangsúlyozzák azt, hogy a kreativitás számos módon megközelíthető, különböző tudományterületeken és kontextusokban alkalmazható (Kozbelt és mtsai, 2010). Másrészt, az eltérő megközelítések, a sok esetben egymásnak ellentmondó értelmezések, pontosítások és magyarázatok nélkül tovább növelhetik a kreativitás értelmezése körüli konfúziót az oktatás szerepelőiben.

### *Kreativitás a Nat műveltségi területein*

A kreativitás a Nat műveltségterületeit leíró részében összesen 60 alkalommal szerepel, relatív gyakorisága 0,158 (lásd 1. táblázat). A műveltségterületeken való relatív eloszlását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A kreativitás megnevezésének relatív gyakorisága műveltségterületenkénti bontásban

A kreativitás legmagasabb relatív gyakorisága a Művészetek (0,504) és a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületeken (0,418) figyelhető meg. Ezt követik az Informatika (0,290), valamint a Matematika (0,113) műveltségterületek. Végezetül a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak a Testnevelés és sport (0,082) és Életvitel és gyakorlat (0,057) területeken mutatnak igen alacsony gyakoriságot (itt az abszolút találatok száma is csupán 1-1). A Nat négy műveltségterülete egyáltalán nem nevezi meg explicit módon a kreativitást: Ember és a társadalom, Ember és természet, Földünk-környezetünk, Idegen nyelvek.

A Művészetek, Magyar nyelv és irodalom, Informatika, Matematika, Testnevelés és sport, Életvitel és gyakorlat műveltségterületeken a kreativitás az alapelvek és célok leírásaiban szerepel, amely arra enged következtetni, hogy ezeken a területeken hangsúlyosabb a diákok kreativitásnak fejlesztése. A Nat Testnevelés és sport, valamint Életvitel és gyakorlat fejlesztési feladatait leíró részeiben azonban nem figyelhető meg következetesség e tekintetben, hiszen a kreativitás már nem jelenik meg explicit módon a fejlesztési feladatok között.

A kreativitás szó megjelenésének szövegkörnyezete a műveltségterületek alapelveit és céljait bemutató részekben további információval szolgálhat az adott műveltségterület kreativitás-értelmezéséről. A Művészetek, valamint a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületeken a kreativitás a nyitottsággal, személyes fejlődéssel, önismerettel és önkifejezéssel mutat szoros kapcsolatot:

Művészetek: „Ugyanakkor a művészeti nevelés széles teret biztosít a művészettel nevelésnek is, így az *alkotókészség* és az együttműködési képesség és készség fejlesztésének, az erkölcsi értékek tudatosításának” (Nat, 2012. 150, szerzői kiemelés).

Magyar nyelv és irodalom: Az így megszerzett tudás lehetőséget teremt az ön- és emberismeret, a képzelet, a *kreativitás* és a kritikai gondolkodás fejlesztésére, miközben a tanulók megismerik a sokoldalú és többjelentésű hagyomány fogalmát, a nyelvi és művészi konvenciókat (Nat, 2012. 27., szerzői kiemelés).

A Matematika műveltségterület a kreativitást problémák megoldásra alkalmazott gondolkodási képességként értelmezi:

„A matematika [...] *alkotó* tevékenység. [...] A tanulók matematikai fejlődése és a tanulási folyamat során alapvető, hogy ki tudják választani és alkalmazni tudják a természeti és társadalmi jelenségekhez illeszkedő modelleket, gondolkodásmódokat (analógiás, heurisztikus, becslésen alapuló, matematikai logikai, axiomaticus, valószínűségi, konstruktív, *kreatív* stb.), módszereket (aritmetikai, algebrai, geometriai, függvénytani, statisztikai stb.) és leírásokat” (Nat, 2012. 54., szerzői kiemelés).

Az Informatika műveltségterület céljai között központi szerepet kap az információ „*alkotó* alkalmazásához” szükséges ismeretek, készségek elsajátítása, utalva arra is, hogy az informatika eszközei teret biztosítanak a kreativitás kibontakozására (Nat, 2012. 181., szerzői kiemelés). Az Életvitel és gyakorlat műveltségterület a kreativitás praktikus, gyakorlati kontextusban való alkalmazását hangsúlyozza. A Testnevelés és sport műveltségterület alapelvei és céljai kiemelik a kreativitást, azonban ennek műveltségterület-független jellemzőit hangsúlyozzák: „A testnevelés és sport a motoros cselekvések során a problémamegoldó és kritikus gondolkodás, valamint a *kreativitás* fejlesztésében is jelentős szerepet vállal” (Nat, 2012. 198., szerzői kiemelés).

A kreativitás erőteljesebb jelenlétére utal az, hogy a Matematika és Művészetek (Vizuális kultúra, Ének zene) külön fejlesztési területként jelölik meg a kreativitást, amelyhez részletesen kidolgozott fejlesztési feladatok, tevékenységek is tartoznak. Ezek egyrészt rálátást nyújtanak a kreativitás adott műveltségterületen való értelmezéséhez, ugyanakkor útmutatást és segítséget adnak a kreativitás fejlesztéséhez, amelyet az alábbi Matematika műveltségterületről vett példa is szemléltet: „Modell alkotása probléma megoldásához (eljátszás, mímelés, képek, egyszerűsített képek, egyszerűsített mozgatható kirakások, szakaszos ábrák, gráfok, számfeladatok, nyitott mondatok, sorozatok, táblázatok készítése és értelmezése, olvasása probléma és szöveges feladat megoldásához; probléma és modell „*elemeinek*” tudatos összerendezése)” (Nat, Matematika, 2012. 1-12 évfolyam, 64.).

Megállapítható tehát, hogy a kreativitást a Nat műveltségterületei közül a Művészetek hangsúlyozzák a leginkább (a kreativitásra való explicit utalások abszolút és relatív gyakorisága itt a legmagasabb), míg négy műveltségterület egyáltalán nem nevezi meg a kreativitást. Ebből arra következtethetünk, hogy a Nat kreativitás-felfogása azon implicit elméleteket tükrözi, amely szerint a kreativitás leginkább a művészetekben nyilvánul meg (Runco, 1999; Ferrari és mtsai, 2009). Másrészt, a Művészeteken kívül a kreativitás a Nat további öt műveltségterületében is szerepelt, köztük a Matematikában igen hangsúlyosan. A Nat által közvetített kreativitás-felfogás e tekintetben inkább a kreativitás explicit elméleteivel van összhangban, amelyek alapján a kreativitás bármilyen területen megnyilvánulhat (nem csak a művészetekben).

A kreativitás explicit megnevezésének helye és gyakorisága egy adott műveltségterületet leíró szövegrészben további következtetésekre világított rá. Bár a kreativitás szerepel a Testnevelés és az Életvitel és gyakorlat alapelveinek és céljainak leírásában, a fejlesztési feladatok már nem tartalmaznak a kreativitásra való direkt utalást.

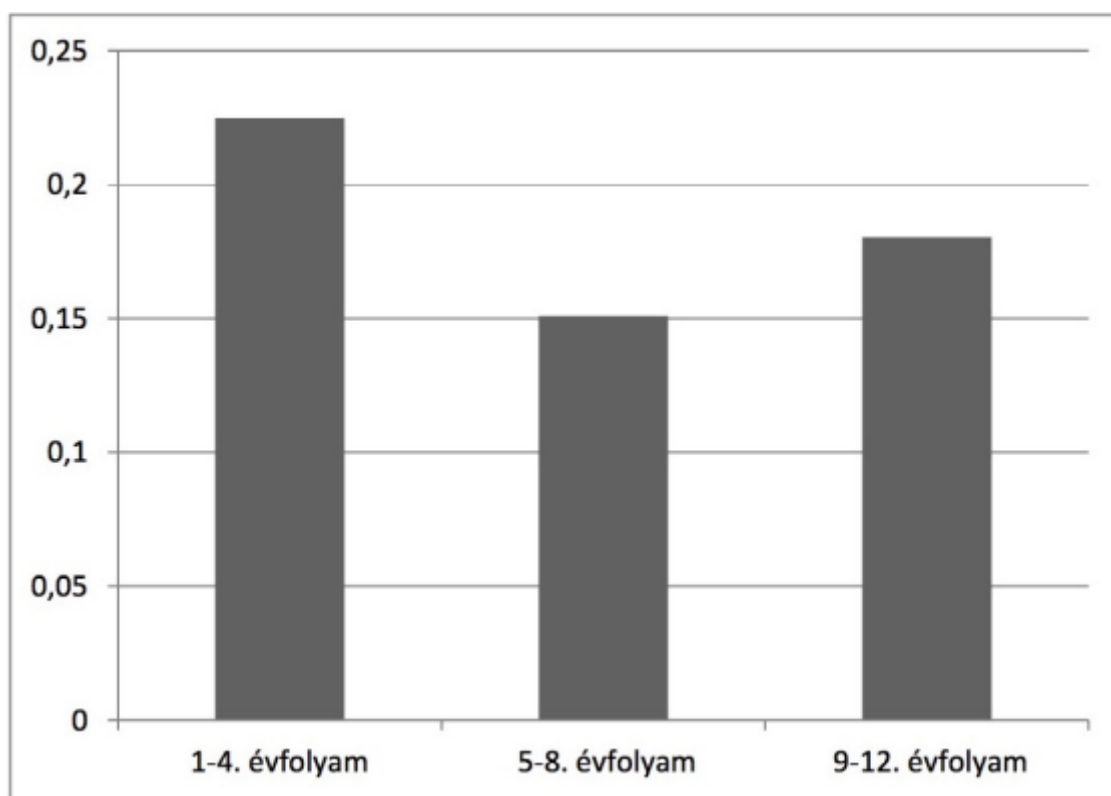
A műveltségterületeken megjelenő kreativitáshoz kapcsolódó kulcsszavak helyének és gyakoriságának összevetése a Nat köznevelés egészére vonatkozó részeiben találtakéval újabb inkonzisztenciát tárt fel. A kreativitás transzverzális készségként való definiálása azt jelezhetné, hogy a kreativitás minden műveltségterületen explicit módon meg is jelenik, azonban ez nincs így. Megfigyelhető továbbá, hogy bár bizonyos kulcskompetenciákban megjelenik a kreativitás, a hozzájuk szorosan kapcsolódó műveltségterületek nem fordítanak a kreativitásra arányos figyelmet. Így például az Ember és természet műveltségterület szorosan összefügg a természettu-

dományos és technikai kompetenciával, azonban míg a természettudományos kompetenciában találunk explicit utalást a kreativitásra, addig az Ember és természet műveltségterületen már nem.

A Nat egész köznevelésre vonatkozó részeihez hasonlóan a műveltségterületek leírásai sem tartalmazzák a kreativitás definícióját. Sok esetben azonban a műveltségterületek alapelvei, céljai és fejlesztési feladatai engedtek arra következtetni, hogy az egyes műveltségterületeken mit is jelenthet a kreativitás (pl. Magyar nyelv és irodalom, Matematika, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlat) és hogy hogyan fejleszthető (Matematika, Művészetek).

### *Kreativitás a Nat képzési szakaszaiban*

A kreativitás leggyakrabban az 1-4. évfolyam fejlesztési feladatai között szerepelt, relatív gyakorisága 0,225. A kreativitáshoz kapcsolódó kulcsszavak relatív gyakorisága az 5-8. évfolyamon (0,151) mutatta a legalacsonyabb értéket, míg a 9-12 évfolyamon ismét emelkedett (0,180). A kreativitás megnevezésének relatív gyakoriságát évfolyamonkénti bontásban a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: A kreativitás megnevezésének relatív gyakorisága évfolyamonkénti bontásban

Ugyanakkor az abszolút találatok száma alacsony különbséget és fordított sorrendet mutatott a képzési szakaszok között: 1-4. évfolyam – 12 találat, 5-8. évfolyam – 21 találat, 9-12. évfolyam – 14 találat (lásd 1. táblázat). Ennek magyarázata az lehet, hogy a legtöbb kreativitást tartalmazó fejlesztési feladat már az alsó tagozaton megjelenik és megmarad a felsőbb tagozatokon is. A Művészetek és Matematika műveltségterületeken például mindhárom képzési szakaszban fejlesztési terület a kreativitás. Magyar nyelv és irodalomban például „A megismert narratív formák alkalmazása a mindennapi történetmondásban, a kreatív írásban, az írásbeli fogalmazásokban” fejlesztési feladat minden évfolyamon jelen van (Nat, 2012. 36.). Ugyanakkor megfigyelhető az is,



hogy a magasabb képzési szakaszokban a kreativitást explicit módon meg nem nevező képzési feladatok száma jelentős mértékben növekszik, azaz míg a kreativitást tartalmazó fejlesztési feladatok száma általában változatlan marad, sok egyéb képzési feladat kerül bevezetésre.

A kreativitáshoz köthető kulcsszavak abszolút és relatív gyakoriságának képzési szakaszonkénti vizsgálatából arra következtethetünk, hogy a Nat-ban a kreativitás nagyobb hangsúllyal van jelen az alsó tagozaton. Ez abból a szempontból nem túl szerencsés, hogy egy kreativitást támogató tantervben a kreativitás fejlesztése a képzési szakaszokban egyenlő hangsúlyokkal van jelen (*Craft, 2005; Ferrari és mtsai., 2009*).

## Összegzés és javaslatok

A tanulmányban bemutatott kutatás célja a Nat által közvetített kreativitás-felfogás feltárása és annak kritikai elemzése volt, amely a kreativitás megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak gyakoriságának, helyének és szemantikai kontextusának elemzése révén valósult meg. A Nat-ból kirajzolódó kreativitás-felfogásnak a kreativitás tudományos elméleteivel való összevetése a tanterv kreativitás-diskurzusának számos erősségére és hiányosságára világított rá.

A Nat értékeli a diákok kreativitásának fejlesztését. Ezt bizonyítják a kreativitásra való utalások a Nat egész köznevelésre vonatkozó részeiben, bizonyos műveltségterületeken és a különböző képzési szakaszokban. A kreativitást a Nat minden műveltségterület és képzési szakasz számára releváns keresztterületi fejlesztési területként jelöli meg. A kreativitást a tanterv továbbá nemcsak a Művészet műveltségterületen hangsúlyozza, hanem az külön megjelenik a Magyar nyelv és irodalom, Informatika, Matematika, Testnevelés és sport, és Életvitel és gyakorlat területeken is. Bizonyos műveltségterületek, mint a Művészetek, Magyar nyelv és irodalom, Matematika, Életvitel és gyakorlat, segítik a kreativitás adott műveltségterületen való értelmezését. Két műveltségterület esetében, Művészetek és Matematika, a kreativitás fejlesztését külön fejlesztési feladatok is támogatják.

A Nat kreativitás-felfogásának vizsgálata ugyanakkor a tanterv kreativitás-diskurzusának számos hiányosságára is rávilágított. A kreativitás generikus készségeként való meghatározása által a Nat a kreativitás műveltségterület-független aspektusát helyezi előtérbe, így nehezítve annak műveltségterületbe ágyazott értelmezését. A Nat továbbá nem tartalmazza a kreativitás világos és egyértelmű definícióját. A definíciók hiánya ugyanakkor a kreativitás sokféle értelmezésével párosul (a kreativitás, mint transzverzális készség, mint a művészi önkifejezés eszköze, gondolkodási és gyakorlati készség), amelyek ily módon zavaró, gyakran egymásnak ellentmondó üzeneteket közvetíthetnek az oktatás résztvevői felé. Bár a Nat a kreativitást minden műveltségterület számára releváns fejlesztési területként jelöli meg, mégis négy műveltségterület egyáltalán nem nevezi meg a kreativitását: Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk, Idegen nyelvek. A Testnevelés és sport, valamint az Életvitel és gyakorlat területek is csak egy-egy alkalommal említik.

A Nat kreativitás-felfogásának vizsgálatából származó eredmények arra engednek következtetni, hogy a tantervben egy világosabb, belső ellentmondásoktól mentes, következetes kreativitás-megközelítésre van szükség, amely a kreativitás tudományos vizsgálataiból származó definíciókat, azokon alapuló értelmezéseket és javaslatokat foglal magába. Amennyiben a Nat nagyobb figyelmet szentelne a kreativitás értelmezésére, valamint az általa közvetített kreativitás-felfogás koherenciájára és egységességére, az növelhetné annak az esélyét, hogy a magyar iskolákban sikeresebben fejlesszék a diákok kreatív képességeit.

Jelen kutatás egyik legfontosabb korlátját az képezte, hogy a Nat által közvetített kreativitás-felfogást kizárólag a tanterv szövege alapján vizsgálta. A tantervi dokumentumokat azonban az oktatás szereplői, köztük pedagógusok, tantervkészítők, tankönyvírók értelmezik, akiknek interpretációi jelentős mértékben eltérhetnek a Nat

kreativitás-üzeneteinek tekintetében. Mindazonáltal, egy tanterv szakpolitikai szándékokat tükröz és hatással van az iskolai gyakorlatra, így önállóan is tanulmányozható ( Craft, 2005; Heilmann és Korte, 2010; Wyse és Ferrari, 2014). Másrészt, a korlátozó tényezők között említhető az is, hogy a kutatás a tanterv egyetlen jellemzőjére, a kreativitás megjelenésére és értelmezésére fókuszált, így nem volt lehetséges az eredmények más tantervi aspektusokhoz való viszonyítása.

A kutatás eredményeinek ellenőrzésére feltétlenül szükséges a kreativitásról és tantervről vallott tanári nézetek feltérképezése, valamint a kreativitás fejlesztésének iskolai gyakorlatban való vizsgálata a magyar köznevelés intézményeiben.

## Szakirodalom

1. Amabile, T. (1996): *Creativity in context: Update to The social psychology of creativity*. Westview Press, Boulder.
2. Andiliou, A. and Murphy, P. K. (2010): Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5. 3. 201–219.
3. Baer, J. (1998): The case for domain specificity in creativity. *Creativity Research Journal*, 11. 173–177.
4. Baer, J. (2011): Domains of Creativity. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds.): *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, London. 404–408.
5. Baer, J. and Kaufman, J. C. (2005): Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) model of creativity. *Roepers Review*, 27. 158–163.
6. Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (2007): Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1. 2. 73–79.
7. Beghetto, R. A. (2007): Creativity research and the classroom: From pitfalls to potential. In: Tan A. G. (ed): *Creativity: A handbook for teachers*. World Scientific, Singapore. 101–114.
8. Beghetto, R. A. (2010): Creativity in the Classroom. In: Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 250–264.
9. Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (2014): Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25. 1. 53–69.
10. Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. and Baer, J. (2015): *Teaching for Creativity in the Common Core Classroom*. Teachers College Press, New York.
11. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. and Rumble, M. (2012): Defining 21<sup>st</sup> century skills. In: P. Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (eds.): *Assessment and teaching 21<sup>st</sup> century skills*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London and New York. 17–66.
12. Cachia, R. and Ferrari, A. (2010): *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. Seville, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Spain. URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59232.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. december 10.
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). (2001): Cambridge University Press, Cambridge.
14. Craft, A. (2000): *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. Routledge, London.
15. Craft, A. (2001): 'Little c' creativity. In: Craft, A., Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.): *Creativity in Education*. Continuum, London. 45–61.
16. Craft, A. (2005): *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge, New York.
17. Craft, A. (2010): Possibility Thinking and Wise Creativity: Educational Futures in England? In: Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (eds): *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press, New York. 289–312.

18. Cropley, A. J. (2011). Teaching Creativity. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds.): *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, London. 435-445.
19. Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers, New York.
20. Csikszentmihalyi, M. and Hunter, J. (2003): Happiness in Everyday Life: the Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4. 185–199.
21. Európai Parlament és a Tanács (2006): *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, L394/10. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> Utolsó letöltés: 2015. december 10.
22. Ferrari, A., Cachia, R. and Punie, Y. (2009): *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Seville. URL: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf) Utolsó letöltés: 2015. december 10.
23. Heilmann, G. and Korte, W. B. (2010): *The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Seville. URL: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC61106\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC61106_TN.pdf) Utolsó letöltés: 2015. december 10.
24. Hennessey, B. A. and Amabile, T. M. (2010): Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61. 569–598.
25. Jones, R., and Wyse, D. (eds.) (2013): *Creativity in the Primary Curriculum*. David Fulton Publishers, London.
26. Kampylis, P. (2010): *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. URL: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24835/Kampylis\\_Panagiotis\\_screen.pdf?sequence=2](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24835/Kampylis_Panagiotis_screen.pdf?sequence=2) Utolsó letöltés: 2015. december 10.
27. Kozbelt, A., Beghetto, R. A. and Runco, M. A. (2010): Theories of creativity. In: Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.): *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York. 20–47.
28. Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
29. Lassig, C. J. (2009, október): *Promoting creativity in education--from policy to practice: An Australian perspective*. In: Proceedings of the seventh ACM conference on Creativity and cognition. ACM. 229–238. URL: <http://eprints.qut.edu.au/28958/> Utolsó letöltés: 2015. december 10.
30. Leong, S. (2010): Creativity and assessment in Chinese arts education: Perspectives of Hong Kong Students, *Research in Music Education*, 32. 1. 75–92.
31. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2008): *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. URL: [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/national\\_declaration\\_on\\_the\\_educational\\_goals\\_for\\_young\\_australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf) Utolsó letöltés: 2015. december 10.
32. Nemzeti alaptanterv (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
33. Nemzeti alaptanterv (2012): Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. URL: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) Utolsó letöltés: 2015. december 10.
34. Neuendorf, K. A. (2002): *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
35. Parkhurst, H. B. (1999): Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *The Journal of Creative Behavior*, 33. 1. 1–21.
36. Piirto, J. (2011): *Creativity for 21<sup>st</sup> Century Skills: How to Embed Creativity into the Curriculum*. Sense Publishers, Rotterdam.

37. Plucker, J. (1998): Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11. 179–182.
38. Plucker, J. A. and Beghetto, R. A. (2004): Why creativity is domain general, Why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. In: Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. and Singer, J. L. (eds.): *Creativity: From potential to realization*. American Psychological Association, Washington D. C. 153–168.
39. Plucker, J. A., Beghetto, R. A. and Dow, G. T. (2004): Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39. 2. 83–96.
40. Rhodes, M. (1961): An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42. 305–310.
41. Richards, R. (2007): Everyday creativity: Our hidden potential. In: Richards, R. (ed.): *Everyday Creativity and New Views of Human Nature*. American Psychological Association, Washington. 25–54.
42. Runco, M. A. (1999): Implicit theories. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds): *Encyclopedia of Creativity. Volume 2*. Academic Press, London. 27–30.
43. Runco, M. A. and Johnson, D. J. (2002): Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Creativity Research Journal*, 14. 3-4. 427–438.
44. Runco, M. A. (2003): Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47. 3. 317–324.
45. Shaheen, R. (2010): Creativity and education. *Creative Education*, 1. 3. 166–169.
46. Sharp, C. (2004): Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32. 5–12.
47. Simonton, D. K. (2012): Taking the U.S. Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity Research Journal*, 24. 97–106.
48. Spencer, E., Lucas, B. and Claxton, G. (2012): *Progression in Creativity-Developing New Forms of Assessment*. Creativity, Culture and Education and Centre for Real-World Learning, Newcastle. URL: [goo.gl/JVKfmo](http://goo.gl/JVKfmo) Utolsó letöltés: 2015. december 10.
49. Starko, A. J. (2014): *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Routledge, New York.
50. Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (1991): An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34. 1–31.
51. Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (1999): The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 3–15.
52. Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., and Shepardson, C. (2002): *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs.
53. Treffinger, D. J., Schoonover, P. F. and Selby, E. C. (2013): *Educating for Creativity & Innovation*. Prufrock Press Inc., Waco.
54. Vass Vilmos. (2008): A kreatív tanterv. In: Szegedi Eszter (szerk.). *Oktatás és képzés 2010: Műhelybeszédgetések 2008*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 79–86.
55. Vong, K. P. (2008): Developing creativity and promoting social harmony: the relationship between government, school and parents' perceptions of children's creativity in Macao-SAR in China. *Early years*, 28. 2. 149–158.
56. Wyse, D., and Ferrari, A. (2014): Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41. 1. 30–47.

# Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából

Dóczy-Vámos Gabriella\*

*A tanulmányban egy budapesti szakközép- és szakiskolában végzett esettanulmány részeredményét mutatjuk be, az iskolai erőszak vonatkozásában jelenlévő tabukat és a tanulók felnőttek iránti bizalmát. E két témában főként nemzetközi szakirodalomra tudunk támaszkodni, melyek arra mutatnak, hogy az iskola szereplőinek egymásba vetett bizalma alapja lehet a bántalmazással kapcsolatos jelzőrendszer eredményesebb működésének. A kérdőíves vizsgálatra, interjúra, fókuszcsoportos beszélgetésre és dokumentumelemzésre épült kutatással kiderült, hogy a vizsgált iskolában nincs összefüggés a különféle erőszakos viselkedéstípusok előfordulási gyakoriságának érzékelése és a között, hogy jeleznek-e a tanulók egy felnőttnek, ha tudomásukra jut, hogy valaki bántalmazás, zaklatás áldozatává válik, viszont az őszinte és nyílt légkör segíti a bizalom kialakulását, ami pedig összefüggést mutat az iskolában dolgozó felnőtteknek adott jelzésekkel. Az is látszik, hogy az osztályfőnököknek kulcsszerepe van ebben. A mikrokörnyezet különböző nézőpontokból történő vizsgálata lehetőséget adott olyan mélyebb összefüggések megismerésére, amelyek tudatosítása az iskola szereplőiben befolyással lehet az adott iskolában megjelenő erőszak visszaszorítására és akár hosszú távú megelőzésére.*

**Kulcsszavak:** iskolai erőszak, bizalom, őszinteség, tabuk

## Szakirodalmi háttér

### Fogalmi tisztázás

Mindenekelőtt szükségesnek tartjuk megmutatni azt, milyen kép alakult ki bennünk a szakirodalom áttekintése során a tanulmány címében jelzett témához kapcsolódó fogalmak meghatározásával kapcsolatban. Az *iskolai agresszió* kifejezést azon viselkedések összefoglaló elnevezéseként használjuk, amelyek *Ranschburg* (2009) nyomán, egy proszocialistól az antiszociálisig tartó kontinuumon helyezkednek el. Az antiszociális viselkedés másvalaki, vagy valakik kárára elkövetett ártó természetű viselkedés, és a proszociális agresszió segítőt természetű, amikor az agresszív viselkedés valaki, vagy valakik védelmére történik nem asszertív módon. *Iskolai erőszak* alatt azt az egyértelműen ártó, fizikai, verbális, lelki, szexuális abúzust érti a szakirodalom, melynek elkövetési helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés stb.) (*Herczog*, 2007; *Schuster*, 2009; *Gyurkó és Virág*, 2009). Ezzel a kifejezéssel szinonimaként használjuk a *bántalmazás* kifejezést, tudva azt, hogy vannak olyan kutatások, amelyek ezt a kifejezést a zaklatás szinonimájaként használják. Az *iskolai zaklatás* meghatározására pedig *Olweus* 1993-ban publikált bullying definíciója vált elfogadottá a hazai és nemzetközi szakmai közösségekben: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) az agresszív viselkedés vagy sérelem szándékos okozása, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (*Olweus*, 1999, 718.). A zaklatás esetében hangsúlyos a proaktív jelleg, amely ártó, cél-orientált és nem-provokált társas dominanciára irányuló agresszív viselkedés. Tehát ugyan a reaktív antiszociális agresszió az iskolai erőszak jelenségkörébe tartozik, de nem tekinthető iskolai zakla-

\* Az ELTE PPK tanársegédje. E-mail: doczi-vamos.gabriella@ppk.elte.hu

tásnak (*Dodge és Coie, 1987; Coie és mtsai., 1991; Smith és Sharp, 1994; Hubbard és mtsai., 2001; Fiske, 2006; Hubbard és mtsai., 2010; Buda, 2015*).

### *Az iskolai erőszak gyakorisága Magyarországon*

Az iskolai erőszak gyakoriságára vonatkozóan nehéz egységes képet kapni a szakirodalomból, az értelmezési és módszertani megközelítések különbözőségei nehezítik az eredmények összehasonlíthatóságát. Magyarországon a 2000-es évek eleje óta születtek kutatások a témában. Az első ilyen kutatást *Figula Erika* végezte Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 tanulót vizsgálva. A válaszolók 20%-a nem tartja biztonságos helynek az iskoláját. Ez után kevesebb kutatás született és a tudományos érdeklődés 2009 táján élénkült fel a téma iránt. Fővárosi (*Mayer, 2009*), országos (*Aáry-Tamás és Aronson, 2010*) és regionális kutatások is zajlottak. Az egyik ilyen *Buda Mariann* és munkatársai Hajdú-Bihar megyében 23 három általános iskolában végzett kutatása. A szerepek előfordulása mellett az események gyakoriságára is rákérdeztek. Miután előfordulhat az, hogy egy tanuló több tanulót tart félelemben, vagy fordítva, vagy akár az, hogy a zaklatók vagy az áldozatok száma azért csökken egy adott iskolában, mert intézményt váltanak, ezért a bántalmazó események előfordulásának mérése árnyalhatja a képet az iskolában megjelenő erőszak mértékéről. A szerepek tekintetében azt találták, hogy a zaklatók aránya 26,7%, az áldozatoké 13,6% és a zaklató-áldozatoké 5,5%. A HBSC 2010-es felmérése alapján, Magyarországon a diákok 15%-a zaklató, 13%-a áldozat, 10%-a zaklató-áldozat. Ez utóbbi összehasonlító kutatások eredményei az országos átlagot mutatják meg, s láthatjuk a szórást a bántalmazó események előfordulása és a különböző szerepek kapcsán. Mélyebb, intézményi vizsgálattal a jelenség sajátos megvalósulását és annak körülményeit látjuk; ennek kapcsán felvetődik a kérdés, hogy miért vannak az adott intézményben jelen bántalmazó események és ezek milyen kapcsolatban állnak az iskolán belüli bizalommal és tabukkal az egyes szereplők (tanulók, tanárok és más munkatársak) vélekedései alapján. Az iskolát és a felmerülő pedagógiai problémát, mint egy esetet mélyebben megismerő kutatás olyan további kérdéseket is felvet, amelyek a nagy mintás vizsgálattal nem láthatók, s hozzájárulhatnak az iskolai erőszak és zaklatás természetének megértéséhez.

### *Bizalom és biztonság*

Az iskolák alapvetően közösségek, amelyek számos társas működésmódot, bürokráciát, közös kulturális értékeket és viselkedési mintázatokat tükröznek, amelyek a társadalomban is jelen vannak. És, ahogyan más közösségekben, úgy az iskolában is, a különböző szereplők (tanulók, tanárok, adminisztratív munkatársak, más munkakörben dolgozó munkatársak) közös tevékenységekben vesznek részt, közös rutinokat és szimbolikus interakciókat alakítanak ki, amelyek hatnak egymásra és az egymással való törődésre, ami összeköti a szereplőket. A közösséget közös érdekek és értékek jellemzik, közös célokért működnek. Elérésükért a közösség tagjai tevékenykednek. A közösséget közösséghez tartozás érzése, tudata jellemzi és jelzi, hogy a közösség mennyire fontos az egyén számára, illetve az egyén a közösség számára. Tehát, „az iskolát olyan közösségnek tekintjük, amelyben a tagokat összeköti a folyamatosan alakuló kapcsolati rendszer, és valamilyen közös (változó) cél- és tevékenységrendszer. A közösségnek közös narratívái vannak, a közös jelentésalkotás folyamata jellemzi” (*Rapos és mtsai., 2011. 117.*). Egy konkrét iskolában ennek konkrét megnyilvánulásai vannak. Ilyen a tanár-tanuló kapcsolatok közvetlensége, a tagok közötti bizalom, az őszinteség vagy éppen a tabuk, az elfogadás mértéke. És ezekhez konkrét tevékenységek kapcsolódnak, szabályozási keretek jellemzik és problémák esetén sajátosan megjelenő megoldásmódok (*Rapos és mtsai., 2011. 119.*). Az iskola közösségét alkotják a különböző munkakört betöltő kollégák is, az egyes szereplők saját szerepükről való gondolkodása. A közöttük lévő közösségi kapcsó-

latok is hatással vannak a tanulói közösségre, a kölcsönös bizalomra és a nagyobb iskolai közösséghez való tartozás érzésére (Bryk és Driscoll, 1988; idézi Peguero, 2005).

Az iskolai erőszak szempontjából sokan vitatják azoknak a megelőző és beavatkozó megoldásoknak a sikerességét, amelyek nem a közösség fenti elemeire épülnek. Az iskolában, például a bizalom érzésének alakulására is hatással lehetnek az ún. kútlezáró megoldások (Aronson, 2009), úgymint a fémdetektor, vagy a biztonsági kapu nem segítik. Ezek a megoldások azonban nem növelik a biztonságérzetet, hanem a gyanakvás érzését keltezik. Ezek helyett, inkább az interperszonális kapcsolatokba vetett bizalom kialakítása és növelése, valamint a biztonság kultúrájának kialakítása a cél (Green, 2005). Green (2005) összefoglalásában az iskolai klíma a tanulók és a felnőttek iskolával kapcsolatos attitűdjeinek, nézeteinek és érzéseinek, az iskolán belüli társas kapcsolatoknak, értékeknek és normáknak (kiemelten konfliktuskezelés) és viselkedési elvárásoknak bonyolult mátrixa. És mint ilyen, az iskolai klímának, ahogy az osztályklímának is, hatása van az iskolai erőszak mértékére és természetére. Így például Green 2000-es kutatásában azt találta, hogy azok a társas és tanári normák, amelyek megerősítik, vagy figyelmen kívül hagyják a különböző erőszakos viselkedésformákat, fenntartják a bántalmazó viselkedéseket. Az iskolai klíma meghatározza azt is, ahogyan a tanulók érzelmileg kötődnek az iskolájukhoz, és amennyire elkötelezettek abban, hogy részt vegyenek az erőszak megelőzésében és a békés légkör kialakításában.

Az iskolai klíma egyik meghatározó eleme a bizalom az iskola különböző szereplői között. Egyfelől ez az iskolában dolgozó tanárok és szakemberek kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló együttműködését, és egymás kompetenciáinak, szerepeinek, és lehetőségei korlátainak tiszteletben tartását jelenti. Másfelől a tanulók tanárok iránti bizalmának kiépítése növeli annak az esélyét, hogy a diákok jeleznek nekik, ha akár iskolai szinten, akár saját maguk bántalmazást tapasztalnak, ezzel is elősegítve azt, hogy a felnőttek segítséget nyújthassanak. A jelzés esélyét növeli az is, ha tudomásukra jut, hogy egy társuk bántalmazni tervez másokat. A kortársak bevonása azért kiemelt jelentőségű, mert, ahogy Fein és munkatársai (2002) találták kutatásukban, a tanulók 15-ször valószínűbben értesülnek hamarabb egy támadó terveiről, mint a felnőttek (Green, 2005). Egy gyakorlatorientált tanulmány a pedagógusok számára azzal kapcsolatban nyújt segítséget, hogy miként észlelhetők bizonyos jelek, amelyek jelzői lehetnek az erőszak jelenlétének, és, hogy milyen osztálytermi szintű és stratégiai lépéseket lehet tenni a megelőzés érdekében. Ezen lépések között hangsúlyt kap a tanulók és tanárok közötti bizalom és kötődés kiépítése. A tanulók és tanárok közötti pozitív kapcsolat megkönnyíti a prevenció és beavatkozási tevékenységek végzését. Ezek a bizalomra épülő kapcsolatok segítik továbbá a tanulókat az asszertív viselkedés tanulmányában (Smith, Myles és Simpson, 1998).

### *Tabuk és az erőszak megelőzésének kapcsolata*

Twemlow és Sacco (2012) munkája során egyre nagyobb jelentőséget kapott a tabuk feltárása. Egy erőszak-ellenes program bevezetése előtt a problémák mélyére kell nézni, *meg kell ismerni a valós problémákat*, – akár mennyire kellemetlen ez a résztvevők számára – a tabuk mögé kell nézni. „A közösségben uralkodó légkört sokszor olyan nem tudatos magatartás- vagy viszonyulásmódok alakítják, amelyek szinte kiszúrják az ember szemét, mégsem lehet beszélni róluk – ezért *tabunak* nevezzük őket. [...] Nem ritkán éppen ezek a tabuk vezetnek az iskola működészavaraihoz” (21. o.). „A tabuk minden iskolai szervezetben széles skálán mozognak. [...] vannak témák, amelyek fölvetése olyan, mintha valaki láthatatlan határokat sértett volna meg. Ha beszélni szeretne róluk, könnyen kiközösíthetik vagy más ellenséges, megtorló akcióban lehet része” (145. o.). Egy iskolában tabu lehet az, hogy tanárok bántalmaznak diákokat vagy igazgatók bántalmaznak tanárokat, de olyan esetek is előke-  
rültek, amikor tanfelügyelők szidalmaztak igazgatókat, akik, ezáltal, gyermeki szerepbe kerültek vele szemben (Twemlow és Sacco, 2012). A tabuk többnyire a helytelen hatalomgyakorlás következményei, amely a másik fél,

így például a tanuló homlokzatát fenyegeti (Síklaki, 2005). A tabukat felszínre kell hozni, dolgozni kell velük, mert ez vezethet egy olyan elfogadó és biztonságos légkör kialakulásához, amelyben beszélni lehet azokról a dolgokról is, amelyek kellemetlenséget, feszültséget szülhetnek a szereplőkben, ami Twemlow és Sacco (2012) szerint az egyik alapvető feltétele bármiféle változásnak a bántalmazás visszaszorítása szempontjából.

## Módszertan

Tanulmányunk részeredmény egy nagyobb empirikus kutatásból, melynek célja az iskola egyes szereplőinek erőszakkal, az erőszak visszaszorításával és megelőzésével kapcsolatos nézeteinek feltárása, valamint iskolai működéssel való kapcsolata. A kutatás empirikus része egy kétesetes esettanulmány (Golnhofer, 2001), melyet mint kutatási tervet (research design) (Buchanan, 2012), stratégiát (Szokolosky, 2004) értelmeztünk, olyan komplex eszköznek tartjuk (Coghlan és Brydon-Miller, 2014), amely lehetővé teszi egy társadalmi egység (single social unit), esetünkben egyének, tanulócsoporthok, szervezet) vizsgálatát mélységében. A konkrét eset gyakorlati valóságával való találkozás lehetővé teszi, hogy a másképp nehezen hozzáférhető információhoz hozzájussunk, hogy lássuk, mi a kontextus szerepe egy adott jelenség, viselkedés vagy folyamat esetében (Hartley, 2004), segít megérteni és igazolni, hogy adott kontextusokban adott folyamatok zajlanak. Esettanulmányunk célja, hogy feltárja azt, hogy hogyan érzékelik egy iskolában az iskolai szereplők az erőszakos viselkedéseket, és az iskolai működés mely elemei akadályozzák, s melyek segítik ezek megelőzését, vagy a beavatkozást. Tanulmányunk a kutatás egyik kérdésének megválaszolását segítő részeredményt foglalja össze. Ez esetben cél volt annak feltárása és bemutatása, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szerinti közösségi dimenzió (Rapos és mtsai., 2011) elemei, úgymint a tagok közötti párbeszéd, az őszinteség és bizalom, mások elfogadása, a problémák megoldására irányuló tevékenységek és mögöttes értékek, mint például a segítőkészség, nyíltság, és erőszakmentesség milyen összefüggésben állnak az iskolai bántalmazások és zaklatás mértékével. Részeredményként a szakirodalmi összefoglalóban leírtak szerint értelmezett bizalommal teli és tabuktól mentes, őszinte és nyílt iskolai légkör, valamint az iskolai erőszak összefüggéseit mutatjuk be.

## Az eset

Mivel a kutatásban a középiskolás korosztályt kívántuk vizsgálni, ezért olyan esetre volt szükség, ahol olyan tényezőkből fakadó különbségek, mint például a tanulók szociális háttere (OKM családi háttér index), nemi megoszlása és az iskola képzési típusa, kiküszöbölhetőek. Ezért olyan szakképző iskolákat választottunk, amelyekben a fiú és lány tanulók nagyjából egyforma mértékben vannak reprezentálva, közel azonos családi háttérindexszel rendelkeznek, az iskola fenntartója és települési jellemzői sem különböznek, s mindegyikben működik szakközépiskolai és szakiskolai képzés is. A választás szempontját képezte, hogy az előbbiben minden agressziótípus a középiskolai átlag körüli, vagy kissé magasabb értékű, a szakiskolai pedig átlagnál magasabb értékű (Mayer, 2009; Aáry-Tamás és Aronson, 2010), viszont különbség van köztük az országos kompetencia-mérés fejelet indexének alakulását tekintve 2008, 2011, 2014 években. A két iskolából jelen tanulmányban annak az iskolából származó eredményeket mutatjuk be, ahol ez az érték kedvezőbb.

Az iskola Budapest belső kerületében működik két telephelyen szakközépiskolai és szakképző évfolyamokkal, öt szakmacsoporttal. A vizsgált tanévben (2015/2016.) 11 osztálya volt, melyben nappali tagozatos szakoktatáson kívül esti tagozat és érettségi utáni szakképzés is volt. Az iskola pedagógusaival végzett interjú alapján a külső környezetében állandóak a változások: új jogszabályok, fenntartóváltások, elvárások, működési körülmé-



nyek – ezeket olyan bizonytalansági tényezőként élik meg, amelyek elveszik az energiát a tanítási, pedagógiai és iskolai feladatoktól.

A tanárok száma 32,7% férfi, 93% nő. Mindenki rendelkezik pedagógusvégzettséggel: 40% főiskolát, 60% egyetemet végzett. Többségüknek (65%) 22-24 órája van egy héten, 13% 26 órát tart, és a többiek ennél többet (min-max: 22–29). A tanárok 57%-a osztályfőnök is. A nevelő-oktató munkát iskolatitkár, rendszergazda, könyvtáros, pedagógiai asszisztens, fejlesztő pedagógus segíti. A gyermekvédelmi felelős státuszát, amelynek nagy jelentőséget tulajdonítottak, három évvel ezelőtt megszüntették, és minden interjúban előkerült a hiányának erőteljes érzékelése. Az igazgató másfél éve van a pozícióban, korábban pedagógusként dolgozott az iskolában. E tanévben lépett munkába az iskolapszichológus.

A tanulók száma 246 fő, ebből 9 fő szakvéleménnyel igazolt sajátos nevelési igényű. Az osztályok létszáma: 28–33 fő. A vizsgált tanévben a lemorzsolódás 9%. Az igazolatlan mulasztások óraszámát osztályonként változó, a néhány 10 órától, az 1500 óráig, a szakiskolai képzésben több. A 2015. május 1-jétől hatályba lépő pedagógiai program szerint a tanulók között magas a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanulók száma, s az elmúlt években nőtt a szociálisan nehéz helyzetben lévők, tanulási nehézségekkel küzdők és a magatartási és beilleszkedési problémákkal küzdők aránya. A tanárok vélekedése szerint emiatt romlott a tanulmányi munka színvonala és megsaporodtak a magatartási konfliktusok. Az iskola az előző évben felmérést végzett a drogfogyasztásról.<sup>1</sup> Más témában, például erőszak, nem gyűjtöttek adatokat. Igényként megfogalmazták annak szükségességét, hogy kezeljék a tanulók körében megjelenő mentális problémákat. Nehézségként jelzik a tanulók körében egyre gyakoribb szorongást, depressziót, túlzott agresszivitást, önagressziót és az erőszakos kommunikációt. Az iskola a pedagógiai programjában az alapértékek között kiemelte a toleranciát, az elfogadást, a hagyománytisztelést, a kötelességteljesítést és az emberi humánusit. A legelső alapelvek között megfogalmazzák azt is, hogy „elítéljük a durvaságot, az erőszak minden formáját, mások megkárosítását, az unaloműző destruktivitást” (PP: 29). A pedagógiai programban a nevelési tervet és a helyi tanterv több tantárgyát (például történelem, testnevelés, biológia) áthatja az agresszió, erőszak jelenségével való foglalkozás.

### *Módszerek, eszközök*

A kutatás során arra törekedtünk, hogy minél több nézőpontból gyűjtsünk adatokat. Kétlépcsős interjút készítettünk az igazgatóval, tanári fókuszcsoportos interjú keretében az igazgatóhelyettessel és négy tanárral beszélgettünk. Készítettünk interjúkat az iskolapszichológussal és az igazgatóhelyettessel, aki úgy tűnik, hogy az iskolában központi szerepet játszik a bántalmazásokra adott intézményi válaszokban (például fegyelmi ügyek). Ez a többféle nézőpont lehetővé tette a személyi triangulációt, a visszatérő interjúk pedig az időbeni triangulációt (Sántha, 2007). Továbbá tanulói és tanári kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. Így összesen öt interjú készítettünk, valamint 145 tanulóval és 31 tanárral vettünk fel kérdőívet.

A tabuk, őszinteség és bizalom elemzéséhez kiválasztottuk a kérdőív releváns elemeit. Voltak a tabukra és őszinteségre nyíltan rákérdező kérdések és indirekt módon rákérdezők. Direkt rákérdezőkor azonos kérdéseket tettünk fel a tanárok és a tanulók számára (1. táblázat) azért, hogy összehasonlíthassuk a két csoport válaszait és megismerhessük a köztük lévő hasonlóságokat és eltéréseket.

1. A drogfogyasztás a fegyelmi index számolásának része.

Tanulói kérdések	Tanári kérdések
1. Őszinte a légkör az iskolában, mindent meg tudunk beszélni a tanárokkal.	Őszinte a légkör az iskolában, mindent meg tudunk beszélni a tanulókkal.
2. Vannak olyan dolgok, amikről tudunk, de nem szívesen beszélünk róluk az iskolában. (sem a tanárok, sem a diákok).	Vannak olyan dolgok, amikről tudunk, de nem szívesen beszélünk róluk az iskolában.
3. A tanárok nyíltan beszélgetnek velünk a bántalmazásról, zaklatásról.	Nyíltan és őszintén beszélünk a tanulókkal a bántalmazásról, zaklatásról.

1. táblázat: Az őszinte légkörre és tabukra direkt módon rákérdező tanári és tanulói kérdőívkérdések.

A tabukat és őszinteséget indirekt módon az erőszakos viselkedésekre adott válaszokon keresztül vizsgáltuk (2. táblázat), valamint felhasználtuk az interjúk és a fókuszcsoportos interjú válaszait. Mind a tanulói, mind a tanári kérdőívben arra kérdeztünk rá, hogy az egyes szereplők szerint milyen lépéseket tesznek a bántalmazás megállítása, visszaszorítása és megelőzése érdekében, ki, mi segíti vagy akadályozza ezt. Vizsgáltuk, hogy miként reagálnak egy adott helyzetre, mennyire segítik a tanulókat abban, hogy újragondolják a történeteket és alternatív megoldásokat keressenek, vagy inkább lezárják a bántalmazó eseményt reflexió és a közösség bevonása nélkül. A nyolc részkérdésből négy esetében szignifikáns a válaszok közötti különbség a két csoport esetében, ezt az eredmények bemutatásánál jelezzük.

Tanulói kérdések	Tanári kérdések
1. A tanárok beszélgetnek velünk azokról a bántalmazó és zaklató viselkedésekről, amelyek velünk fordulnak elő az iskolában.	Beszélgetünk a tanulókkal azokról a bántalmazó és zaklató viselkedésekről, amelyek velük fordulnak elő az iskolában.
2. A tanárok rendszeresen foglalkoznak azzal, hogy megismerjük, feldolgozzuk az iskolán belüli bántalmazások természetét.	Rendszeresen foglalkozunk azzal, hogy megismerjük, feldolgozzuk az iskolán belüli bántalmazások természetét.
3. A bántalmazás, zaklatás jelen van az iskolában, de nem szokott téma lenni sem a tanulók között, sem a tanárokkal.	A bántalmazás, zaklatás jelen van az iskolában, de nem szokott téma lenni sem a kollégák között, sem a tanulókkal.
4. A tanárok nem tudnak arról, hogy előfordul bántalmazás, zaklatás az iskolában.	Nem tudok arról, hogy előfordul bántalmazás, zaklatás az iskolában.
5. A tanárok közbeavatkoznak, ha a bántalmazás, zaklatás előttük történik, és később, amikor lenyugodtunk megbeszéljük az esetet.	Ha bántalmazást, zaklatást látunk/érezünk, közbeavatkozunk, és később, amikor a felek lenyugodtak, megbeszéljük az esetet.
6. A tanárokkal közösen keressük az okát az iskolában előforduló bántalmazásoknak.	A tanulókkal közösen keressük az okát az iskolában előforduló bántalmazásoknak.
7. A tanárok nem tesznek semmit, ha tudomásukra jut/észlelik a bántalmazást, zaklatást, bárki bármit megtehet.	Ha tudomásunkra jut/észleljük a bántalmazást, zaklatást, nem avatkozunk közbe, rábízunk a tanulókra, hogy megoldják egymás között.
8. A tanárok közbeavatkoznak, ha a bántalmazás, zaklatás előttük történik, és a helyszínen le is zárják/zárjuk az ügyet.	Közbeavatkozunk, ha bántalmazást, zaklatást látunk/érezünk, és a helyszínen le is zárjuk az ügyet, nem követi megbeszélés vagy eljárás.

1. táblázat: Az őszinte légkörre és tabukra indirekt módon rákérdező tanári és tanulói kérdőívkérdések.

A tanulók tanárokbá vetett bizalmát két direkt kérdéssel keresztül vizsgáltuk, melyben azt kérdeztük, hogy a tanulók jeleznek-e egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha bántalmazást látnak. Vizsgáltuk, hogy ez miként függ össze a tabukkal és őszinteséggel, a zaklatás szerepeivel, az iskolához való viszonytal és a különböző erőszakos

viselkedéstípusok előfordulási gyakoriságáról való vélekedéssel. A bizalomra vonatkozó két kérdést tettünk fel a tanári és tanulói kérdőívekben az összevetés érdekében (3. táblázat). A válaszlehetőségek az előbbivel azonosak voltak.

	Tanulói kérdések	Tanári kérdések
1.	Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy bizalmasan kezeli azt, amit mondok neki.	Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy bizalmasan kezeli azt, amit a tanulók mondanak neki.
2.	Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy hinne nekem, ha segítséget kérnék tőle.	Van olyan felnőtt az iskolában, akiről tudom, hogy hinne a tanulóknak, ha segítséget kérnének tőle.

3. táblázat: A személyek közötti bizalmat vizsgáló tanári és tanulói kérdések

Egy kérdést tettünk fel a kérdőívben mindkét csoportnak arra vonatkozóan, hogy szoktak-e szólni a tanulók a tanároknak, ha zaklatást érzékelnek,<sup>2</sup> és egy másikat arra vonatkozóan, hogy ha nem szólnak, akkor miért nem szólnak. A tanulók számára további egy olyan kérdés van, amivel azt vizsgáltuk, hogy ha jelzik, akkor kinek. Arra is kerestük a választ, hogy mik azok az okok, amik miatt küldenek jelzést a tanárok felé és, mik azok az okok amik miatt nem. Az interjúk során nyert adatok tovább árnyalják azt a képet, hogy miként alakul a tanulók iskolában dolgozó felnőttek irányába megjelenő bizalma, miként érzik a tanárok azt, hogy a tanulók bíznak bennük és abban, hogy segítségükre lehetnek a bántalmazásokkal kapcsolatos problémák megoldásában.

A kérdőív adatait statisztikai feldolgozás alá vontuk. Esettanulmány lévén jelentősége van az adott jelenség gyakoriságát jelző leíró statisztikai adatoknak, hiszen ez mutatja meg a jelenség adott jelenlétét. A kérdések egymás közötti kapcsolatának feltárására összefüggés-vizsgálatokat végeztünk, a szignifikancia jelölésével. Az egyéni és fókuszcsoportos interjúkat kiegészítő módszerként alkalmaztuk, kvalitatív szövegértelmezéssel kerestük meg a manifeszt és látens tartalmakat, egy-egy interjút tekintve egy elemzési egységnek.

## Eredmények

### Iskolában dolgozók iránti bizalom

A tanárok 97%-a szerint van olyan felnőtt az iskolában, aki bizalmasan kezeli azt, amit a tanulók mondanak neki (az egyáltalán nem jellemző kérdést senki nem jelölte). Ezzel szemben a tanulók 64,5%-a érez így. Hasonlóan, a tanárok nagyobb arányban (66,5%) gondolják azt, mint a tanulók (38%), hogy van olyan felnőtt, aki segítene a tanulóknak, ha megkérnék rá. Azzal kapcsolatban, hogy szoktak-e szólni egy iskolában dolgozó felnőttnek a tanulók, ha zaklatást érzékelnek, a tanári és tanulói kérdőív válaszai között szignifikáns különbség látható: a tanárok 86%-a úgy érzi, hogy igen, míg a tanulók 44%-a. A statisztikai elemzések alapján nincs kapcsolat a között, hogy egy tanuló szól egy tanárnak és, hogy milyen gyakran érzékeli a különböző erőszakos viselkedéseket. Mindkét csoportban kerestük az okokat, hogy miért szólnak, vagy miért nem szólnak a tanulók az iskolában dolgozó felnőttnek. A válaszok alapján az derült ki, hogy a tanulók legnagyobb arányban azért szólnak, mert bíznak a tanároknak, és abban, hogy segítenek nekik (57%), és hinnének nekik (56,5%). Ugyanekkora arányban (57%) tudják azt is, hogy kihez kell fordulniuk ilyen esetben. Ennél kisebb arányban azért szólnak, mert tudják, hogy a segítség időben érkezik (46%), vagy mert a helyzetet nem tudják egyedül megoldani (45,5%). Ehhez hasonló arányban azt jelölték, hogy azért szólnak, mert kapcsolatban állnak az áldozattal (44%). A tanárok 90,5%-a úgy

2. Tanulók: Szoktál-e szólni egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha (meg)tudod, hogy valaki zaklatás áldozata az iskolában? / tanári: Szoktak-e szólni a tanulók Önnek, vagy valamelyik kollégájának, ha (meg)tudják, hogy valaki zaklatás áldozata az iskolában?

véli, hogy azért szólnak nekik a tanulók, mert bíznak bennük és hisznek nekik, és mert tudják, hogy számíthatnak a segítségükre (80,5%). Azonosan gondolkodnak arról, hogy a tanulók tudják, hogy kihez fordulhatnak a problémájukkal (74%) és azért, mert a helyzetet nem tudják megoldani (74%), s mert úgy érzik, hogy a segítség időben érkezik (55%), és mert kötődnek az áldozathoz (55%). A tanárok és tanulók válaszai között három esetben szignifikáns a különbség: 1. a tanulók azért szólnak nekik, mert bíznak bennük, számíthatnak a segítségükre, 2. mert tudják, hogy kihez kell fordulni, és 3. mert nem tudják a helyzetet egyedül megoldani. Ezen kérdések esetében az látható, hogy a tanárok nagyobb arányban gondolják úgy, hogy ez így van, mint a tanulók. Az iskolapszichológus szerint azért szólnak, mert *„szerintem látják, hogy van ennek egy menete, és hogy az osztályfőnök erre odafigyel.”*

Arra vonatkozóan, hogy miért nem szólnak a tanulók, az iskolapszichológus azt válaszolta, hogy *„szerintem azért nem, mert nem tudják, hogy ez olyan dolog, amiben kell vagy lehet segítséget kérni, vagy úgy érzik, hogy ők maguk is meg tudják oldani. Vagy, akit bántanak, az nem mer szólni, a többiek meg az az egy személy nem érdekli.”*. Továbbá, *„azt is el tudom képzelni, hogy inkább szégyelli magát. Azt hiszi, hogy ő a hibás, hogy valamit rosszul csinál, és ezért kapja ezeket”*. A pszichológus a jelzést összefüggésbe hozta bizonyos viselkedések elfogadhatóságával is. Véleménye szerint szóbeli bántalmazás esetében az is előfordulhat, hogy azért nem szólnak, mert *„mondjuk nincs benne annyira a köztudatban, hogy ez is a bántalmazásnak egy fajtája, hogy olyan hangereőt üt meg valaki. Ezt még inkább elfogadhatónak tartják.”* Ezt megerősíti az a tanári és tanulói kérdőívekből nyert kutatási eredmény, miszerint a szóbeli erőszakot a többi viselkedéshez képest minden társas viszonyban nagyobb arányban tartják elfogadhatónak mind a tanulók, mind a tanárok. A tanulók legnagyobb arányban azt a választ jelölték a kérdőívben az általunk felsorolt állítások közül, hogy azért nem szólnak egy felnőttnek, mert meg tudják oldani a helyzetet egyedül (45,5%), ezt követően leggyakoribb válasz, hogy nem kötődnek az áldozathoz (38,5%), majd, hogy a segítség túl későn érkezik (34%). Ennél kisebb arányban jelölték azt, hogy azért nem szólnak, mert nem bíznak a tanáraikban, és abban, hogy hisznek nekik (28,5%), továbbá (25,5%), hogy számíthatnának a segítségükre. 24,5% nem tudja, hogy kihez fordulhatna a problémájával.

A tanárok 25,8%-ának vélekedése szerint a tanulók azért nem szólnak, mert nem kötődnek az áldozathoz, 19,5% szerint azért nem, mert azt gondolják, hogy a segítség túl későn érkezik. Legkisebb arányban jelölték azt, hogy azért nem szólnak nekik a diákok, mert nem bíznak bennük, hogy hisznek nekik, s hogy számíthatnak a segítségükre (3-3%). A két válaszolói csoport válaszai között itt is három esetben szignifikáns a különbség. A tanulók a tanároknál többen jelölték azt, hogy azért nem szólnak, mert 1. nem hisznek abban, hogy a tanárok hinnének nekik, továbbá azért nem, 2. mert nem bíznak benne, hogy a számíthatnak a segítségükre, illetve azért, 3. mert meg tudják oldani a helyzetet egyedül. A tanulói mintában nem találtunk szignifikáns összefüggést a között, hogy a tanulók bíznak a tanáraikban és a között, hogy szoktak-e nekik szólni, hogy ha azt észlelik, hogy valaki zaklatás áldozatává válik.

Megkérdeztük a tanulókat arról is, hogy kinek szólnak az iskolában dolgozó felnőttek közül. A válaszaik alapján a rangsor: osztályfőnök (70,5%), szaktanárok (27%), igazgató (11,5%), más felnőtt (6%), iskolapszichológus (2%). Ez esetfüggő is lehet. Egy példa a tanulók nyílt végű kérdésre adott válaszaiból: *„aki a legközelebb van, ha tettlegességről beszélünk, más esetben ofőnek”*. Érkezett továbbá jelölés a gondnokra, igazgatóhelyettesre, osztályfőnök-helyettesre is. A más felnőttet jelölő tanulók többsége a szüleit, családot jelölte, valaki a bántalmazó szüleinek szól. A tanárok a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során a szülők jelzését hangsúlyozták, *„nekem minden esetben a szülő szól”* és kevésbé azt, hogy a tanulók jeleznek neki, habár példát erre is mondtak. *„Igen, nálam nagyon sokszor úgy spontán kibukik belőlük, úgy elmondják, pont olyan, hogy bementem egy, biztos jól tudok hallgatni, vagy nem tudom [...] És, hát aztán sokszor így már ilyen megtörtént esetekről mesélnek, ami már le-*

rendeződött". Az interjúk is megerősítik azt, hogy az osztályfőnöknek kulcsszerepe van az iskolai észlelő- és jelzőrendszerben: „*nekem általában inkább az osztályfőnök szól.*”, „*van egy lány, akit interneten zavarnak. Ő kért tőlem időpontot, de nem jött el. Az osztályfőnöknek szólt, és ő szólt nekem, aztán talán meg is beszéltek az időpontot, de nem jött el.*” (Iskolapszichológusi interjú). Az is kiderült, hogy a kollégák is az osztályfőnöknek szólnak első körben, például: „*egyébként ott már volt bántalmazás is pont az én órámon. Fölpattant az egyik lány, és felpofozta a másikat. Én az osztályfőnöknek szóltam első körben, a M.-nak, pont mellettem volt, hogy jöjjön.*” (Tanár, fókuszcsoporthoz tartozó interjú). Ha egy szaktanár az igazgatóhoz fordul, ő is az adott tanuló osztályfőnökéhez irányítja a kollégáját: „*mondom, ezt te oldd meg vagy szóljál az osztályfőnöknek.*”

Azokra az esetekre is mondanak példát a tanárok, amikor a tanulók szaktanárnak szólnak: „*segítenek a kolleganők, mert az É., meg az E. is sokat szokott, mert ő is sokat beszélget velük, tehát azért, ha valami történik, az nem marad csöndbe az osztályban, hanem következő órán már mondják, már mondják, és akkor nekem így a kolleganők jönnek, és ezt így mondják.*” (Osztályfőnök, fókuszcsoporthoz tartozó interjú). Egy régóta az intézményben tanító tanár elmondása szerint, amikor új osztályt kapott igyekezett sokat köztük lenni és jelezni nekik, hogy szólhatnak neki, ha problémát észlelnek: „*nekem mindig az volt az elvem, vagyis én mindig úgy csináltam, hogy ha új osztályt kaptam, kilencediket én rengeteget voltam a szünetben a folyosón köztük, tehát figyeltem őket, és láttam, hogy ki hogy viszonyul, és ott melegebben már elkaptam. Ha esetleg nem voltam véletlenül ott, vagy valami, akkor jöttek és szóltak. [...] Tehát jöttek maguktól a gyerekek, és én be is vezettem, hogy nyugodtan jöjjenek hozzám, és szóljanak, hogy ha valami probléma van. És mindig jöttek, és szóltak.*” Az iskolapszichológus úgy érzi, hogy az események kb. 30%-ról szereznek tudomást.

Az iskolapszichológust megkérdeztük, hogy véleménye szerint vele bizalmasabbak-e a tanulók? Ezt válaszolta: „*szerintem nem. Ha találnak egy rokonszenves tanárt, akiben meg tudnak bízni, annak is el fogják mondani. Bennem is megbíznak, de azt gondolom, hogy rajtam kívül van más is. Ami részemről plusz, hogy én máshogy látok rá a dolgokra.*” Másrésztől, arra is találtunk példát, hogy a tanulók maguktól szeretnék igénybe venni a pszichológus segítségét: „*sokszor a gyerekek maguktól is kérnek segítséget a pszichológustól. Tehát ők maguk is érzik azt, most nekem szükségem van arra, hogy tanármó szeretnék felkéredzkedni a pszichológushoz. (Többiek helyeslés) [...] Tehát, akkor úgy érzi, őneki azzal kell beszélni, ki kell beszélni magából a problémáját. Hát igénylik, igen.*” (Tanár, fókuszcsoporthoz tartozó interjú).

Az iskolai erőszakos magatartásformákkal kapcsolatos szerepek és a között, hogy szoktak-e szólni a tanulók egy iskolában dolgozó felnőttnek, védelmező és a lehetséges védelmező szerepben lévő tanulók döntő többsége szól egy iskolában dolgozó felnőttnek, ha bántalmazást, zaklatást észlelnek. A tanulói válaszok korrelációja azt mutatja, hogy az őszinte léggöről való gondolkodás és az, hogy van-e olyan felnőtt az iskolában, aki bizalmasan kezeli azt, amit mondanak neki, aki hinne nekik, ha segítséget kérnek tőle, összefügg. Továbbá, eredményeink alapján azok a tanulók, akik bíznak egy iskolában dolgozó felnőttben, azok inkább szeretik az iskolájukat.

### *Tabuk és az őszinteség*

Az őszinte léggör és a tabuk kapcsolatát a 4. táblázatban mutatjuk. A módszertani fejezetben bemutatott kérdések esetében (lásd 1. táblázat) szignifikáns különbséget találtunk a tanulói és a tanári válaszok között. A tanulók kisebb arányban vélik úgy, hogy őszinte a léggör az iskolában és azt, hogy mindent meg tudnak beszélni a tanárokkal, mint a tanárok. Nagyobb arányban érzik azt, hogy vannak tabuk az iskolában, mint a tanárok, akiknek valamivel több, mint a fele szerint ez kevésbé vagy egyáltalán nem jellemző. Továbbá a tanárok nagyobb arányban vélik úgy, hogy nyíltan és őszintén beszélgetnek a tanulókkal a zaklatásról, bántalmazásról, mint a tanulók, akik úgy érzik, hogy ez kevésbé vagy egyáltalán nem jellemző. Korreláció-számítással szignifikáns pozitív együtt já-

rást találtunk: a tanulók, akik őszintébbnek érzik a légkört, azok inkább érzik azt is, hogy a tanárok nyíltan beszélgetnek velük az erőszakról és jelenlétéről az iskolában.

Kérdésszám	Státusz	Egyáltalán nem jellemző	Kevésbé jellemző	Inkább jellemző	Teljes mértékben
1.***	Tanuló (N=139)	24%	43%	26%	7%
	Tanár (N=31)	0%	19,5%	74%	6,5%
2.*	Tanuló (N=139)	13%	36%	31%	20%
	Tanár (N=31)	16%	51,5%	32,5%	0%
3.***	Tanuló (N=138)	29%	30,5%	30,5%	8%
	Tanár (N=31)	0%	16%	64,5%	19,5%

4. táblázat: Az őszinte légkörre és tabukra direkt módon rákérdező tanári és tanulói kérdőív vonatkozó kérdéseire adott válaszok gyakorisági megoszlása<sup>3</sup>

Megnéztük, hogy van-e együttjárás a között, hogy a tanulók hogyan érznek az iskolájuk iránt és a között, hogy mennyire érzik őszintének a légkört az iskolában. Szignifikáns kapcsolatot találtunk a két állítás között, azaz, minél őszintébbnek érzik a légkört a tanulók, annál inkább szeretik az iskolájukat.

### Tabuk és az erőszakos viselkedéstípusok

Korreláció-számítással megvizsgáltuk, hogy milyen együttjárás van a tabuk és a különböző viselkedéstípusok gyakoriságának érzékelése között. A tanulók válaszai alapján a tanárok diákok ellen elkövetett bántalmazó viselkedései esetében találtunk szignifikáns összefüggést a különböző típusú erőszakos viselkedések érzékelésében. Azok a tanulók, akik inkább érzékelik azt, hogy a tanárok szóban megalázzák őket és azok, akik inkább érzékelik azt, hogy a tanárok levegőnek nézik őket, kevésbé vélik úgy, hogy őszinte a légkör az iskolában és, hogy mindent meg tudnak beszélni a tanárokkal. A tanárok, akik érzékelik a diákok egymás közötti kiközösítését, online lejáratását és az egymásról szóló pletykák terjesztését, kevésbé vélik úgy, hogy nyíltan és őszintén beszélnek a tanulókkal a zaklatásról és bántalmazásról. Hasonlóan, azok a tanárok, akik érzékelik a diákok részéről a szóbeli lejáratást és azt, hogy levegőnek nézik őket, kevésbé gondolják azt, hogy őszintén beszélgetnek a tanulók a bántalmazásról és zaklatásról. Az iskolapszichológus szerint a pedagógusok általában tabuként kezelik ezt a témát: „amikor a gyermekotthonban voltam, akkor a kollegáimmal részt vettem egy ilyen bántalmazás workshopon. Ez egy védettszerű környezet volt, és ott, amikor szóba került, hogy a nevelők részéről ez mennyire elfogadott, akkor nagyon összezártak, és mondták, hogy nem. Én pedig próbáltam nekik mondani, hogy tudom, hogy ez az elvárás, hogy zéró tolerancia, de azt is tudom, hogy van ilyen. És nem lehetett őket ebből kiközösíteni, csak az elvárt dolgot mondták. Nem vettek tudomást róla, hogy van ilyen, és hogy ők is csinálják, tehát ez a félelem annyira meghatározó [...]”.

3. A szignifikancia szintet minden kérdés sorszámanál jelöltük (\*=  $p \leq 0,05$  / \*\*=  $p \leq 0,01$  / \*\*\*=  $p \leq 0,001$ )

## Tabuk és szerepek

---

A tanulói kérdőív egyes kérdéseit keresztábrával elemeztük a szerepekre vonatkozóan. Az áldozatok egyharmada teljes mértékben tabutémának gondolja a bántalmazást az iskolában, olyannak, amiről sem a diákok, sem a tanárok nem beszélnek. A passzív zaklatók 85%-a és a zaklatók valamivel kevesebb, mint a fele egyáltalán nem, további 20%-a úgy érzi, hogy inkább nem jellemző, hogy a tanárok rendszeresen foglalkoznának azzal, hogy megismerjék a bántalmazások természetét. A közönyös báméskodók 86,5%-a viszont úgy érzi, hogy inkább foglalkoznak vele. Erősen szignifikáns a különbség a zaklatók és nem zaklatók, valamint a csatlósok és nem csatlósok között arra vonatkozóan, hogy a tanárok velük közösen keresik-e a bántalmazások okát. Mindkét esetben a zaklatók és a csatlós szerepben lévő tanulók kicsivel több, mint a fele véli azt, hogy ez egyáltalán nem és inkább nem így van. A csatlósok kevésbé gondolják azt, hogy a tanárok a helyszínen lezárják az ügyet, és a passzív támogatók pedig inkább úgy érzik, hogy igen. Összefüggés van abban, ahogy a tanulók a tabukat érzékelik és az általuk felvett különböző szerepek között; akik zaklató és a passzív zaklató szerepben vannak, kevésbé érzik őszintének a légkört. A passzív zaklatók szignifikánsan kisebb arányban érzékelik azt, hogy a tanárok nyíltan és őszintén beszélnének velük a zaklatásról és bántalmazásról. A proszociális szerepekben lévő tanulók egy része, a lehetséges védelmezők pedig pont ellenkezőképpen érzékelik, szignifikánsan nagyobb arányban vélik úgy, hogy inkább jellemző az, hogy őszinte a légkör az iskolában és mindent meg tudnak beszélni a tanárokkal.

### *Tabuk és a bántalmazó viselkedésre adott válasz*

---

A bántalmazó viselkedésekre adott legjellemzőbb tanári válasz mindkét csoport szerint az, hogy a tanárok közbeavatkoznak, ha ilyet tapasztalnak, és később közösen megbeszélik. A tanulók majdnem fele azt jelölte be, hogy a tanárok a helyszínen közbeavatkoznak, reagálnak, ha konkrét erőszakos eseménnyel találkoznak. Ezt az elvárt tanári magatartást a pedagógiai program is hangsúlyozza (PP: 29). A két csoport hasonlóan jelzi azt, hogy az esetet megbeszélik (ha a kedélyek lenyugodtak). Arra vonatkozóan fókuszcsoportos, igazgatói és igazgatóhelyettesi interjúból nyertünk információt, hogy ez kiknek a részvételével zajlik. Jellemzően az osztályfőnökkel és az eseményben közvetlenül érintett szereplőkkel, mikor külön-külön, mikor egyszerre. Általánosságban véve, a tanulók 75,5%-a szerint beszélgetnek velük a tanárok az iskolában történő erőszakos viselkedésről. Azt, hogy ez rendszeres/szisztematikus lenne, a tanulók és a tanárok különbözőképpen látják; az utóbbiak többsége szerint az (5. táblázat).

		Egyértelműen nem igaz	Inkább nem igaz	Inkább igaz	Egyértelműen igaz
1.**	Tanulói válaszok (N=97)	6%	18,5%	54%	21,5%
	Tanári válaszok (N=31)	0,0%	6,5%	42%	51,5%
2.*	Tanulói válaszok (N=93)	21,5%	18,5%	46%	14%
	Tanári válaszok (N=29)	0,0%	20,5%	48,5%	31%
3.**	Tanulói válaszok (N=92)	21,5%	31,5%	34%	13%
	Tanári válaszok (N=26)	54%	31%	15%	0,0%
4.	Tanulói válaszok (N=106)	33%	28,5%	30%	8,5%
	Tanári válaszok (N=28)	46,5%	36%	10,5%	7%
5.	Tanulói válaszok (N=127)	4%	8%	34%	54%
	Tanári válaszok (N=29)	3,5%	3,5%	20,5%	72,5%
6.	Tanulói válaszok (N=99)	13%	20%	46%	21%
	Tanári válaszok (N=28)	4%	7%	53,5%	35,5%
7.	Tanulói válaszok (N=111)	61%	22,5%	11%	5,5%
	Tanári válaszok (N=30)	60%	33%	3,5%	3,5%
8.***	Tanulói válaszok (N=117)	6%	13,5%	35%	45,5%
	Tanári válaszok (N=29)	20,5%	38%	27,5%	14%

5. táblázat: A tanárok tanulók erőszakos viselkedésére adott válaszaival kapcsolatos tanári és tanulói vélekedések százalékos megoszlása<sup>4</sup>

## Kiértékelés és következtetések

A kutatás azt mutatja, hogy az iskola világában az egyes szereplők nézőpontjából eltérően mutatkozik meg az iskolai erőszak jelensége. A tanárok és a tanulók ugyanannak az iskolai közösségnek tagjai és alakítói is, ezért különösen fontos a közösséget alkotó egyes elemek érzékelése. A kutatásukban azt találtuk, hogy a bizalom, őszinteség közösséget erősítő, a tabuk gyengítő tényezők az iskolai erőszak megelőzésében és kezelésében. Kutatásunk során megerősítést nyert, hogy a nagyobb bizalom és őszinteség érzése erősíti a közösséghez tartozást (Peguro, 2005); azok a tanulók, akik érzik a bizalmat és őszinteséget, jobban szeretik az iskolát. Mivel a pedagógusok úgy érzékelik, hogy egyértelműen tesznek lépéseket annak érdekében, hogy a tanulók tájékozottabbak le-

4. A kérdések számához tartozó kérdőív-kérdéseket lásd a 2. táblázatban.



gyenek és megértsék az erőszak és a zaklatás természetét, ezért az ő nézőpontjukban jobban jelen vannak annak jelei, hogy nyitottak és együttműködők. De a tanulók ezt ennyire minden kétséget kizáróan nem érzik. Azok, akik úgy vélik, hogy jellemző az, hogy beszélgetnek velük a tanárok arról, amik az iskolában történnek, azok is az 'inkább igaz' válaszlehetőséget jelölték. Figyelemre méltó eredmény, hogy míg az antiszociális szerepben lévő tanulók egy része és a proszociális szerepben lévő tanulók egy része nem érzékeli azt, hogy a tanárok foglalkoznak azzal, hogy ők megértsék a bántalmazások természetét, addig a bántalmazásban nem érintett közönyös bárméskodók úgy érzik, hogy foglalkoznak vele a tanárok. Továbbá, míg az áldozatok és az antiszociális szerepben lévő tanulók egy része kevésbé érzékeli őszintének az iskola légkörét és inkább úgy érzik, hogy a bántalmazás tabutéma, addig a lehetséges védelmezők pont ellenkezőleg, azt érzik, hogy őszinte és nyílt légkör van az iskolában és minden meg tudnak beszélni a tanárokkal. Mivel a tanulók az erőszakos jelenségekben betöltött szerepeik szerint eltérő nézőpontot mutatnak a tanári reagálásokat tekintve, s a pedagógusi válaszok is azt erősítik meg, hogy inkább az egyes szereplőkkel és nem az esemény összes szereplőjével folytatnak kommunikációt, ezért egyesek úgy érzik, hogy az erőszak tabutéma. Az erőszakos viselkedésekre adott pedagógusi válaszok alapján nem látszik, hogy azok a tanulók, akik nem vesznek részt közvetlenül a zaklatásban, tudnak-e arról, hogy egy helyszínen lezárt esetnek van-e folytatása. Ők a legnagyobb arányban úgy vélik, hogy a tanárok a helyszínen lezárják az ügyet, és a továbbiakban nem foglalkoznak vele. A csatlósok ugyanakkor úgy érzékelik, hogy az ilyen eseményeket megbeszélés követi a későbbiekben. Ebből az derül ki, hogy a konfliktusok rendezésébe a tanárok csak azokat a tanulókat vonják be, akiket közvetlenül érintettek találnak, és azok a tanulók, akik szerepük természeténél fogva nem tűnnek úgy, mint akik bevonódnak, valójában viszont tetszik nekik a zaklatás (passzív támogatók), nem kapnak visszajelzést. Ezért lehet megnyugtató és fejlesztő a közösség számára az olyan beavatkozás, vagy konfliktuskezelési mód, amely mindenkire, az egész közösségre kiterjed. Ha a probléma közösségi dimenzióban rendeződne, mindenki érezhetné, hogy adott közösség tagja felelős annak működéséért. Mindenki érezhetné, hogy a konfliktus, a bántalmazó esemény, rendezésre került, azaz azt, hogy nyíltan „történik valami”. Ennek hiánya elbizonytalaníthatja a tanulókat, gyengítheti a közösséghez tartozás érzését. Sokan úgy érzik, nem találnak olyan személyt, akivel erről őszintén beszélhetnek, viszont a vizsgált iskolában az osztályfőnöknek van kulcsszerepe. Sok tanár tesz azért, hogy bízzanak bennük tanítványaik, ők azok, akik leghamarabb értesülnek/értesülhetnek a bántalmazó viselkedésről vagy annak tervéről. Látszólag a pedagógusok törekszenek a pozitív kapcsolat kialakítására tanítványaikkal általános értelemben, de kevésbé látszik az, hogy ez stratégiai jellegű lenne az iskola életében. Azt a következtetést a korábbi kutatásokhoz (*Fein és mtsai., 2002; Green, 2005*) hasonlóan mi is levonhatjuk, hogy a bizalom és az őszinte, nyílt közeg meghatározó szerepet játszik abban, hogy a tanulók jeleznek-e a tanároknak, ha bántalmazást észlelnek.

Az is érzékelhető, hogy vannak hasonlóságok és különbségek a tanárok és a tanulók vélekedései között a tekintetben, hogy a tanulók jeleznek-e egy felnőttnek, ha bántalmazást látnak; a tanárok kedvezőbbnek látják a helyzetet, mint a tanulók. Az eredményekből többek között az derült ki, hogy elsősorban nem azért jeleznek egy felnőttnek, mert van kapcsolatuk az áldozattal, viszont biztosan nem szólnak, ha nincs kapcsolatuk vele. Ebből az látszik, hogy önmagában az, hogy kapcsolatuk van az áldozattal még nem elég ok arra, hogy szóljanak egy felnőttnek, illetve talán az, hogy vannak tanulók, akik magát az erőszakos viselkedést problémának látják, míg mások maguk között is tabunak tekintenek olyan eseményekkel kapcsolatosan felnőtthöz fordulni, amelyben semmilyen értelemben nem szereplők. Szükséges a bizalom, az érzés, hogy a tanáraik hisznek nekik és segítenek nekik. Az rajzolódik ki, hogy a különböző szereplők különbözőképpen gondolkodnak arról, hogy milyen rendszeresen adnak, vagy kapnak jelzést erőszakról, és nem meghatározó tényező az erőszak érzékelésének gyakorisága abban, hogy a tanulók jeleznek-e egy felnőttnek vagy sem. A tanulói jelzésekből vélelmezhető,

hogyan a tanulók érzékelik, hogy a tanárok elhárítják, elháríthatják a problémát maguktól, úm. „összezárnak” – ahogy az iskolapszichológus mondja. Ő erősen érzékeli, hogy a pedagógusok között az erőszak valódi természetével, s nem csak a látható jelenségekkel való foglalkozás tabutéma. A tanulói és tanári válaszok közötti szignifikáns különbségnek ez egy potenciális oka lehet.

## Szakirodalom

1. Aáry-Tamás Lajos és Aronson Joshua (2010): *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó Kft., Budapest.
2. Aronson, E. (2009): *Columbine után*. Abovo Kiadó, Budapest.
3. Bryk, A. S. & Driscoll, M. (1988): *The school as community: Shaping forces and consequences for students and teachers*. University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools. Madison.
4. Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
5. Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 5–6. 3–16.
6. Buchanan, D. A. (2012): 'Case studies in organizational research'. In: Gillian Symon and Catherine Cassell (eds): *The Practice of Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges*. Sage Publications, London. 373–392.
7. Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991): The Role of Aggression in Peer *Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups*. *Child Development*, 62. 4. 812–826.
8. Currie, C. et al. (eds. 2012): *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
9. Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014): *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
10. Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 6. Special issue: Integrating personality and social psychology. 1146–1158.
11. Fein, R. A., Vossekuil, B., Pollack, W. S., Borum, R., Modzeleski, W. & Reddy, M. (2002). *Threat assessment in schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates*. Washington, DC: U.S. Secret Service & USDE.
12. Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. 223–228.
13. Fiske, S. T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
14. Golnhofer Erzsébet (2001): *Esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
15. Green, M. B. (2005): Reducing Violence and aggression in Schools. *Trauma Violence Abuse*. 6. 236–253.
16. Greene, M. B. (2000): Bullying and harassment in schools. In: Moser, R. S. & Frantz, C. E. (eds.): *Shocking violence*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. 72–101.
17. Gyurkó Szilvia és Virág György (2008): *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
18. Hartley, J. (2004): Case Study Research. In: Cassell, C. & Symon, G. (eds.): *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications Ltd. London. 347–409.
19. Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex Kiadó, Budapest.
20. Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Schwartz, D. (2001): The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 268–280.

21. Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. & Romano, L. J. (2010): Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, Special Issue: Trait Anger and Reactive Aggression. Robinson, M. D. & Wilkowski, B. M. (eds.) 78. 1. 95–118.
22. Kim, Y. S., Koh, Y.-J. & Leventhal, B. (2005): School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. *Pediatrics* Febr. 115 (2). 357–363.
23. Mayer J. (2009): *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. FPPTI, Budapest.
24. Moore, K., Jones, N. & Broadbent, E. (2008): *School Violence in OECD countries*. Plan Limited, Chobham House, Christchurch Way, Woking, Surrey GU21 6JG, New York State, USA.
25. Myles, B. S. & Simpson, R. L. (1998): Aggression and Violence by School-Age Children and Youth: Understanding the Aggression Cycle and Prevention/Intervention Strategies. *Intervention in School and Clinic*. VOL. 33, No. 5, MAY 1998. 259–264.
26. Olweus, D. (1999): „Sweden”. In: Smith, P. K. (ed.): *The Nature of School Bullying: a Cross National Perspective*. Routledge, London.
27. Peguero, A. A. (2009): Opportunity, Involvement, and Student Exposure to School Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*. 7. 299–312.
28. Ranschburg Jenő (2008): *Félelem, harag, agresszió*. (11. kiadás) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
29. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskolai koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
30. Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra* 06-07. 168–177.
31. Schuster, B. (2009): Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools. *NIJ Journal* NCJ 225765 March.
32. Síklaki István (2005): A tanári dominancia buktatói – a feleltetés szociolingvisztikai elemzése. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht. Budapest. [http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0045/balogh\\_pedpszich0045.html](http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0045/balogh_pedpszich0045.html) (Utolsó letöltés: 2014. július 17.)
33. Smith, P. K. & Sharp, S. (1994): The problem of school bullying. In: Smith, P. K. & Sharp, S. (eds.): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London. 2–19.
34. Stassen Berger, K. (2007): Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27/1. 90.
35. Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatás a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest. 301–311.
36. Twemlow, S. W. és Sacco, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó, Budapest.

# A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise

Pénzes Dávid\*

*Az utóbbi bő évtizedben intenzív kutatások kezdődtek meg a hazai nevelésügy 1945-öt követő időszakáról. És bár ez a korszak időben közel van, mégsem akadályozta az ebből fakadó személyes érintettség a kutatásokat. A kutatók változatos témák iránt érdeklődve, változatos kutatómódszertant választva próbálják meg nemcsak feltárni, hanem megérteni a korszak személyi mozgásait és intézményi változásait. Mivel az 1948-at követő időszakban – a szó legszorosabb értelmében – radikális változások történtek (nemcsak a hazai oktatásügy területén), még ma is elmondható, hogy ismereteink bővítésre szorulnak, annak ellenére, hogy már számtalan kérdésben sikerült körvonalazni, rekonstruálni az eseményeket. Jelen munkámmal én is egy „fehér folt” megvilágítását tűztem ki célul: az ötvenes évek hazai sajtóátalakulásának részeként megalakult Pedagógiai Szemle – mely ma már Új Pedagógiai Szemle címmel jelenik meg – genezisének vázlatos megrajzolásával.*

**Kulcsszavak:** neveléstörténet, ötvenes évek, sajtótörténet, sajtókutatás

## Bevezetés

A tudományos közélet felbecsülhetetlen emlékei azok a folyóiratok, amelyek az adott tudományt meghatározó szövegeknek helyet adva, vitákat generálva, tudományos életpályákat pozitív és negatív értelemben egyaránt befolyásolva meghatároztak egy-egy korszakot és generálnak szakmai vitákat napjainkig. A folyóiratok kiadása tudományos iskolák és tudományos paradigmák jelentős fordulatait, valamint korszakhatárok időpontjait egyaránt jelezhetik. Így bevezetéképpen indokoltnak tartom, hogy írásomban egy rövid áttekintés erejéig kitérjek a hazai neveléstudományi- és általános sajtókutatás előzményeire is.

Tanulmányom tulajdonképpen célja azonban egy olyan folyóirat alapításának körülményeit feltárni, amelynek funkciója egy új politikai rendszer és annak oktatáspolitikai alapvetéseinek legitimációja. Ennek keretében megvizsgálom a lap létrejöttének időszakából fennmaradt levéltári forrásokat, az abban fellelhető kezdeti koncepciókat, mind a lap tartalmával, mind pedig a politikai funkciójával kapcsolatban. A Pedagógiai Szemle alapításával kapcsolatban felmerül a kontinuitás és diszkontinuitás problémája is, hiszen a jól ismert és nagynevű Magyar Paedagógia című lap megszüntetése szinte egybeesik az új lap indításával, ami egyben annak szimbolikus bizonyítéka is, hogy az új rendszer nem vállal közösséget a korábbi neveléstudományi elittel. A Pedagógiai Szemle jóval később, 1991 után hasonló metamorfózison megy át, amikor is Új Pedagógiai Szemle címmel jelenik meg, ebben azonban a megújulás szándéka és a vállalható kontinuitás együtt van jelen.

## Sajtótörténeti kutatások

A hazai sajtótörténeti kutatások egyik fehér foltjaként tartjuk számon az 1945 utáni korszakot (Széchenyi, 2004). Ennek számtalan oka van, melyek kifejtése meghaladná a jelen szöveg kereteit. Ezt részben árnyalja az a tény, hogy a hazai sajtótörténet elmúlt 20 esztendejével – de akár a közelmúlttal is – több kötet is foglalkozott már (Gyuricza, 2012; Paál, 2013). Ugyanakkor a sajtó átfogó, 1950–1989 közötti időszakának valódi elemzésére csak kevesen vállalkoztak. A kevés publikáció között érdemes megemlíteni Takács Róbert monográfiáját, amelyben a

\* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, kollégiumi nevelőtanár. E-mail: penzes\_david@yahoo.com

politikai újságírást elemzi. Írásában kiemeli, hogy „1945 előtt a hazai napilappiac rendkívül változatos képet mutatott. A két világháború között több száz politikai napi- és hetilapot adtak ki, csak a fővárosban kéttucatnyi napilap jelent meg.” (Takács, 2012. 57.). S mindezek felül a lapok külön reggeli, déli és esti példányokkal versenyeztek az olvasók kegyeiért. Mindez azért fontos, hogy lássuk, milyen pezsgő folyóirat-kiadás volt a második világháborút, azaz a vizsgált korszakunkat megelőző időszakban. Horváth Attila monográfiájában a sajtó és a politika kapcsolatáról ír, az 1945 és 1989 közötti időszakot hat részre osztva fel (Horváth, 2013a). Rámutat arra a tényre, hogy a politikai törésvonalakat – különösen Sztálin halála után, Nagy Imre hatalomba helyezését követően – a magyar sajtó is leképezte (Horváth, 2013a. 47.). Úgy véli továbbá, hogy az 1947-től elindított tisztogató-sok színvonalcsökkenéshez vezettek az újságírás világában, melyet a szerzők iskolai végzettségéről szóló adatokkal bizonyít (Horváth, 2013a. 34.).

Az 1945 utáni sajtó jogi szabályozásával Révész T. Mihály foglalkozott. Kutatásai alapján elmondható, hogy a sajtó szabályozása a törvényhozás egyik „mostohagyereke” volt: „az volt a szembetűnő, hogy a döntéshozók, a politika aktív alakítói e területtel csupán szórványosan, s mondhatni érintőlegesen foglalkoztak” (Révész, 2013. 421.).

Az általános sajtótörténeti kutatások esetében kiemelt figyelem összpontosult a cenzúra és a sajtónyilvánosság kutatására. Pruzsinszky Sándor például az inkvizíciótól az első világháborúig tekinti át a cenzúra kiemelten fontos történeti megnyilvánulásait (Pruzsinszky, 2014). Horváth Attila pedig a témánk szempontjából is fontos korszakot vizsgált, a magyarországi sztálinista diktatúra és az azt követő Kádár-rendszer média, sajtó és könyvkiadásának cenzúráját (Horváth, 2013b). Takács Róbert korábban hivatkozott művében a sajtóirányítás kérdéskörének kapcsán ennek a problémának egy sajátos formáját mutatja be, a Kádár-rendszer politikai újságírásában működő öncenzúrát (Takács, 2012. 158–166.).

Bár a politikai sajtó egyes sajtótermékeinek kutatása jelentős múltra tekint vissza (például Bolgár, 1994; Takács, 2013), a szakmai lapok története jórészt feltáratlan. Ez utóbbi munkához szeretnék hozzájárulni jelen írással.

### *Hazai neveléstörténeti sajtókutatások*

Ha végigtekintünk az elmúlt bő egy, másfél évtized pedagógiatörténeti kutatásain láthatjuk, hogy a pedagógiai szaksajtó már nem csak, mint hagyományos neveléstörténeti forrás, hanem – aktuálisan, új módszerek bevonásával – mint speciális elemzéseket lehetővé tevő matéria is számot tart a kutatók érdeklődésére. Vagyis nem pusztán a bennük közölt tartalmak érdekesek, hanem például a folyóiratokat alapvetően meghatározó képi világ, vagy éppen a hivatkozások, a különféle tematikák, az aktualitások előfordulási gyakorisága is a kutatók látókörébe került (Biró és Pap, 2007; Mede, Csaba és Csizovszkyné, 2012).

A fentieknek megfelelően a kutatások sokféleségével találkozhatunk. Ezek csoportosítása, tipologizálása több szempontból is nehézkes, hiszen a kutatási területek és időhatárok tekintetében – túlzás nélkül állítható – szerteágazó publikációkkal találkozhatunk. Épp ezért célszerű a kutatott korszakot alapul venni és erre alapozva áttekinteni a módszertani sajátosságokat.

Amennyiben a korszakot vesszük alapul, úgy a dualizmus-kori sajtó a legtöbbet kutatott időszak. A kutatások sokfélesége kiterjed a sajtóban megjelent gyermekképre (Szabolcs, 1999, 2011) éppúgy, mint a korszak női sajtójának kutatására (Kereszty, 2012), vagy a korabeli pedagógia mikrohistóriájának sajtórepresentációjára (Baska, Nagy és Szabolcs, 2001). De nem elhanyagolható a kutatók által alkalmazott módszerek sokszínűsége sem. A reform-, valamint alternatív pedagógiai mozgalmak történeti kutatásai során elengedhetetlen a századforduló

sajtótermékeinek kutatása, hiszen a – mindenkori – szaksajtóban felvetett témák és témakörök jelzik a kortársak érdeklődését és az aktuális, tudományos paradigmákat (Németh és Pirka, 2013).

Míg a dualizmus – és tegyük hozzá: a reformkor – igen kedvelt korszaka a sajtótörténeti kutatásoknak, addig a huszadik század, viharos politikai fordulataival és a sajtótermékek jelentős – ideológiai – átalakulásával igazi fehér foltnak számít még napjaikban is, annak ellenére, hogy komoly kutatások vannak ezen a területen is, különösen a '60-as évek hazai pedagógiai sajtójáról (Géczi és Darvai, 2010a; Darvai, 2011; Somogyvári, 2013, 2015).

Beszélhetünk regionális kutatásokról is, amelyek egy-egy nagyobb régió pedagógiai szaksajtótermékeinek különféle aspektusaival, így például mennyiségi és minőségi kérdéseivel (Radnai, 2002), valamint akár egy tanészék és a környező pedagógiai folyóiratok kapcsolatával foglalkozik (vö. Vincze, 2007). Ezek a kutatások elsősorban az adott régióra kíváncsiak, valamint a neveléstudományi, pedagógiai tanszékek kapcsolatrendszerére.

A 20. század közepének, második felének – az ötvenes évektől a kilencvenes-, kétezres évekig bezárólag – neveléstörténeti szaksajtójának kutatása meglehetősen későn kezdődött el. Ezeknél a kutatásoknál már sokkal inkább a módszertani repertoár újszerűsége jellemző. Ez a módszertanában igen egyedi, „posztmodern szemléletmód” véleményem szerint abból is fakad, hogy nem állnak rendelkezésre összefoglaló nagymonográfiák a korszak neveléstörténetéről, oktatáspolitikai-történetéről, így a szerzők kénytelenek a szaksajtó, módszertanában sokoldalú elemzésére támaszkodni, ha értelmezni akarják a korszakot. Ezek egy-egy jelentősebb esemény sajtótörténeti visszhangjára éppúgy vonatkoztak (Géczi, 2005), mint a korszakot áttekintő, a periodikák szovjetizálásának kérdéskörére (Géczi, 2010); vagy a különféle orgánumokban megjelenő tanító- és gyermek (úttörő, kisdobos stb.) idealista ábrázolására (Géczi és Darvai, 2010b; Somogyvári, 2013).

A „posztmodern” pedagógiatörténeti kutatások már olyan finomságok feltérképezésével foglalkoztak, amelyekhez – a tudománymetriák alapját képező – hivatkozásokat is felhasználtak (vö. Biró, 2009), ám ezek a sajtótörténeti kutatások esetében már egészen más szempontból játszanak szerepet. Utóbbi esetében ugyanis például a hivatkozások száma nem pusztán azt jelöli, hogy kinek mekkora a – mai fogalmainkkal élve – Hirsch-indexe vagy impaktfaktora, de az adott szerző tekintélyére és a „politikai” értékére is rámutat az adott tudományon belül. A kutatások természetesen más konzekvenciák levonására is alkalmasak, így a neveléstudomány kommunikációjának felmérése révén meghatározhatóvá válnak a főbb tematikus csomópontok, valamint az is, hogy egy-egy külföldről importált újdonság mikor gyűrűzik be a magyar szaksajtóba (Biró és Németh, 2009), de lehetőséget nyújt arra is, hogy önreflexió tárgyává tegyék az adott tudományterületen megjelent publikációkat (Mede, Csaba és Csizovszkyné, 2012).

A sajtókutatások fókuszában állhat egy-egy lap története is, erre van precedens olyan, a korszakban kiemelkedően jelentős folyóirat esetében, mint a *Mozgó Világ* (Németh, 2002), ugyanakkor neveléstörténeti szempontból releváns folyóirat történetéről – ismereteim szerint – *Mészáros István* (1992) és *Szabolcs Éva* (2000) Magyar Paedagógiáról szóló tanulmányain kívül nem olvashatunk szöveget.

A sajtóorgánumok keletkezéstörténete eddig nem került a hazai pedagógiatörténeti, neveléstörténeti kutatások homlokterébe. Véleményem szerint azonban az 1950-es évek átalakulásai, nehezen vagy egyáltalán nem érthetőek meg a (szak)sajtó korabeli szabályozásának, a lapok keletkezésének áttekintése nélkül.

## *Az 1945–1948 közötti pedagógiai szaksajtó*

A második világháború után Magyarország a szovjet érdekszférába került, ami ha eleinte nem is, de 1948 után már határozott irányt jelentett az ország történetében, annak minden területén: kül- és belpolitika, oktatás, tudó-

1. A korszakhatárokról, valamint a korszakolásról részletesen lásd (Rainer, 2011. 153–155.).

mány, egészségügy stb. Az, hogy az új korszak már 1945 után közvetlenül, vagy 1948-tól – korabeli szóhaszná-  
lattal élve a fordulat évétől – számítható-e máig vitatott kérdés (vö. *Rainer*, 2011. 41–78.).<sup>2</sup>

A szaksajtót is átfogóan elemző monográfiájában *Golnhofer Erzsébet* alaposan feldolgozta a pedagógia  
szakmai sajtójának 1945, de különösen 1948-at követő átalakulását.

A hazai sajtó – és nem csak a szaksajtó, hanem a tágabb értelemben vett sajtó is – egészen új helyzetben ta-  
lálta magát 1945 után. A papírhiány nem kedvezett az újságkiadásnak és -írásnak, ahogy az anyagi erőforrások  
hiánya, valamint a politikailag bizonytalan légkör sem. Az anyagi erőforrások hiánya különösen fontos, mert a  
legtöbb lapot valamilyen társadalmi szervezet adta ki, akik a ezek eladásából és tagdíjakból fedezték a kiadáso-  
kat.

A napi sajtóhoz hasonlóan, a pedagógiai szaksajtó is radikális változásokon ment keresztül 1945-öt követően.  
Míg a két világháború közti időszakban megközelítőleg 30-40 folyóiratot adtak ki – ezek között voltak egy-egy  
lapszámot, valamint egy évfolyamot megélt periodikák is, amelyek példányszáma 100-tól 500-ig terjedt, addig  
1945 követően a Magyar Paedagógiai Társaság folyóirata, a Magyar Paedagógia maradt csak meg változatlan  
formában.<sup>3</sup> A Néptanítók Lapja helyett a kormányzat Köznevelés címen adott ki lapot, új pedagógiai folyóirat-  
ként pedig egyedül a Pedagógusok Szabad Szakszervezetének folyóirata az Embernevelés jelent meg  
(*Golnhofer*, 2004. 38–39.).

*Rajk László* – belügyminiszterként – feloszlattott minden 1945 előtti civil, polgári és egyházi szervezetet, így  
eltűnt a szakmai és civil háttér. Mindezekon felül – a papírhiányra hivatkozva – egy 1945-ös rendeletben kimond-  
ták, hogy csakis a demokratikus pártok kaphatnak lapengedélyt. Ezt a rendelkezést még 1945 végén visszavon-  
ták, de a meglévő papírmennyiséget pártpolitikai alapon osztották ki. Ebben a kérdésben, 1947-ig – a párizsi bé-  
ke megkötéséig – a végső szót a Szövetséges Ellenőrző Bizottság (SZEB) mondta ki. A politikai jellegű döntése-  
ket tehát a papírhiánnyal fedték el (*Golnhofer*, 2004. 39.).<sup>4</sup>

A fent említett feltételek közepette, viszonylag hamar megalapítottak három pedagógiai folyóiratot. A már  
említett Köznevelést 1945-ben, az Óvodai Nevelést 1949-ben és a Nevelők lapját 1950-ben, amely egy 1944-es  
alapítású, pedagógus-szakszervezeti folyóiratként (is) értelmezhető.<sup>5</sup>

A korabeli pedagógiai szaksajtó szerkesztőinek kompetenciáit *Géczi János* szűk spektrumúnak írja le (*Géczi*,  
2010. 26.), ugyanakkor éppen vizsgált folyóiratunk a Pedagógiai Szemle kapcsán a következőket mondja: „...ha  
magas hivatali, illetve közéleti pozíciójuktól és ideológiaközvetítői, transzlátori szerepüktől eltekintünk, *végtére*  
*is neveléstudományi szakemberek szerkesztették*” (kiemelés P. D.). A lapok többségének esetében azonban a  
tartalom meghatározói a párt által felügyelt köztisztviselők, „még csak nem is újságírók” (*Géczi*, 2010. 26.). Ta-  
nulmányom további részében a Pedagógiai Szemle alapításának folyamatát vizsgálva részletesebben is kitérek  
majd a szerkesztők személyi állományára.

2. *Gyarmati György* 2011-es monográfiájában 1945-től datálja a hazai sztálinizmus létrejöttét. Erről részletesen lásd *Gyarmati* (2011).

3. Később a Magyar Paedagógia esetében is kialakult a folytonosság-megszakítottság problematikája (vö. *Mészáros*, 1992; *Golnhofer*, 2004).

4. A „létező cenzúra” legnagyobb vesztese a katolikus egyház volt. 1939-ben 55 lapot adott ki 1945 után mindössze hármat (*Golnhofer*, 2004. 39.).

5. Lásd erről részletesebben (*Géczi*, 2010).

## Egy új szaklap születése

Talán nem meglepő, hogy az 1950-es évek – az úgynevezett „Rákosi-korszak” – elején új folyóirat alapítása egyáltalán nem számított egyszerűnek, még abban az esetben sem, ha egy szakma új folyóiratáról volt szó.

A jelen tanulmányban vizsgált folyóirat alapítása sem volt zökkenőmentes, habár a folyamatra magára inkább csak következtetni lehet a fennmaradt források alapján. A lap – mely végül 1951-ben látott napvilágot, Pedagógiai Szemle címen – előkészületei során két tervezet is született, ami három változatban lelhető fel pillanatnyilag. Két előterjesztés fekszik a Magyar Nemzeti Archívumban (MNA)<sup>6</sup>, az egyik 1950. július 27. a másik 1950. augusztus 21. dátumozású, utóbbit a Nevelésügyi Főosztály jegyzi. Ezekon kívül egy előterjesztés a Magyar Tudományos Akadémia levéltárában (MTA Könyvtár és Információs központ) található 1950. augusztus 15. dátummal. Az akadémiai levéltárban talált tervezet érdekessége, hogy az „*Előterjesztés a »Pedagógiai Szemle« kiadására 1950*” című anyag a „*Pedagógiai Társaság átszervezésének kérdése és a Magyar Pedagógia ügye*” elnevezésű dossziéba került. Első ránézésre – mintegy előrevetítve a későbbi eseményeket – a Magyar Pedagógia<sup>7</sup> című folyóirat megszűnését sugallja a mai kutató számára, miközben erről a dokumentumban sem nyíltan sem burkoltan nem esik szó. Nem lehetetlen, hogy pusztán iratrendezési hibáról van szó, ugyanakkor kétségtelen, hogy ebben a formában erősen sugalmazó jellegű. Ez a változat megegyezik a minisztériumi iratok között tárolt változattal (a későbbi tervezettel), mindössze néhány bevezető mondat hiányzik belőle, amely arra utal, hogy milyen politikai egyeztetés volt a szöveg megszületése mögött. Míg a minisztériumi példány tehát tartalmazza ezt, addig az Akadémiára küldött példányból kihagyták, vélhetően azért mert nem kívánták nyilvánossá tenni a háttérben zajló tárgyalásokat.

A tervezetekben a folyóirat céljai, a szerkesztőbizottság összetétele, valamint a kiadással kapcsolatos anyagiak kerültek vázlatosan bemutatásra.

### A folyóirat első tervezete

Az 1950. július 17-én kelt első tervezetben Nevelésügyi Szemle című, új folyóiratra tesznek javaslatot. A dokumentum tájékoztat arról, hogy a javaslat megvitatása a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (továbbiakban: VKM) elvi főosztályának aktívájának körében zajlott. Itt érdemes kitérni – néhány mondat erejéig – a VKM korabeli felépítésére mert enélkül nehezen érthető meg a vizsgált folyamat. A háborút követően a VKM-et folyamatosan átszervezték. Amikor 1947 márciusában *Ortutay Gyula* átvette a tárcát, az általa irányított átszervezés már a negyedik teljes strukturális és személyi átalakítást jelentette 1945 óta. Ekkor a minisztérium III. főosztálya a „Nevelési elvi ügyek” nevet kapta, főosztályvezetője *Baróti Dezső* lett (*Welker, 1984. 37.*). Az ezt követő átalakítások során ez a főosztály/ügyszóosztály megnevezésében vagy a „nevelésügyi” vagy az „elvi” kifejezést folyamatosan őrizte. *Ortutay Gyulát* 1949-ben *Darvas József* váltotta a minisztérium élén. A tárca Nevelésügyi főosztályának feladata a szocialista nevelés kialakítása, a tankönyvek és tantervek megszerkesztése, a pedagógusok továbbképzése, dokumentációs anyag gyűjtése, valamint a Köznevelés című lap szerkesztése volt (*Welker, 1984. 90.*). 1950. augusztus elején felmentették az addigi államtitkárokat, Szávai Nándort és Bóka Lászlót, helyettük *Jóboru Magda* foglalta el az államtitkári posztot (*Welker, 1984. 97.*), akinek személye jelentőssé válik az elkövetkezendő évek nevelésügyében. Az októberben lezajló strukturális változások során a Nevelésügyi főosztályhoz tartozó Tankönyv és tanterv osztály átadta a tankönyvírással kapcsolatos technikai tennivalókat a Tankönyvki-

6. Korábban: Magyar Országos Levéltár.

7. A Magyar Paedagógia nem válhatott szocialista nevelésügyi folyóirattá, hiszen a rendszer tagadta a neveléstörténeti előzményeket, így abba az már nem fért volna bele.



adó vállalatnak (Welker, 1984. 99.). Az 1951 januárjában elfogadott legújabb struktúra szerint, a Nevelésügyi főosztály feladatai közé bekerült, hogy a Szovjetunióknak a szocialista nevelés terén eddig elért eredményeit feldolgozza és a magyar viszonyokra alkalmazza (Welker, 1984. 37–104.), ami a Pedagógiai Szemle célkitűzéseit tekintve is kiemelt fontosságú lesz. A Nevelésügyi főosztály vezetője ekkor már Kovács József, aki a lap megalakításában, mint a főosztályt közvetlenül irányító miniszterhelyettes vállalt szerepet. Amikor tehát a lap első tervezetében arról olvashatunk, hogy a javaslat megvitatása a VKM elvi főosztályának aktívja körében zajlott, a Nevelésügyi főosztály tisztségviselőire kell gondolnunk, akik a fentebb felsorolt feladatok mellett az új lap arculatának kialakításában és ellenőrzésében is részt kellett, hogy vegyenek.

Az indoklás szerint az Országos Neveléstudományi Intézetnek (ONI) – amelynek működését ekkorra már be is szüntették<sup>8</sup> – volt korábban egy dokumentációs célokat szolgáló kiadványa, amely ONI Értesítő címen jelent meg, de csak szűk réteget volt képes tájékoztatni a Szovjetunió és a népi demokráciák közoktatásügyi kérdéseiről, hiszen gépelt kézirat formájában sokszorosították. A sok adatot, rendeletet és iskolaszervezettel foglalkozó cikket felvonultató kiadvány nem juthatott el a gyakorló pedagógusokhoz, így közvetlen pedagógiai támogatást sem tudott nyújtani az elméleti, illetve gyakorlati munkájukhoz. A tartalma elszakadt a legégetőbb politikai, pedagógiai kérdésektől. Végül soron nem járult hozzá ahhoz, hogy a gyakorló pedagógusok megismerhessék a Szovjetunió oktató-nevelő munkáját, és ezen keresztül javíthassák sajátjukat. „... a magyar pedagógustársadalomnak szüksége van egy olyan lapra, amely megfelelően tájékoztatni tudja olvasóit a Szovjetunió és a népi demokráciák nevelési eredményeiről, nevelési elveiről és kialakított módszereiről.” – olvasható a július 17. dokumentum második oldalán.

A tervezet megszövegezője a többi, a szövegezéskor (még) létező pedagógiai szaklaphoz viszonyítva pozicionálta az új lapot. A Köznevelés napi politikához kapcsolódó, rövid, főként didaktikai cikkei, a Magyar Pedagógia hosszabb lélegzetű, önálló kutatási eredményekre épülő, magyar szerzős tanulmányai és a Nevelők Lapja iskolai és iskolán kívüli agitatív jellegű írásai mellett a Nevelésügyi Szemle a Szovjetunió és a népi demokráciák folyóirataiban fellelhető pedagógiai tárgyú írások magyar nyelvű dokumentálására vállalkozik, ezzel fegyverezve fel a pedagógusokat a szocialista pedagógia ismeretére.

A javaslat szerint a lap szerkesztőségének aktívjában jelen lesz a VKM tanügyigazgatási főosztályáról:<sup>9</sup> általános iskolai, középiskolai és kollégiumi ügyosztálya, a nevelésügyi főosztály részéről: az oktatás, didaktika, nevelésügyi csoport, tankönyvosztály és a dokumentációs osztály képviselői. Az aktíva feladata, hogy negyedévente meghatározza a lap általános politikai irányvonalát, havonta pedig a konkrét politikai feladatokat és tartalmakat.

A tervezet szerint a lap szerkesztője Göndör Tibor a VKM dokumentációs osztályának előadója lesz. A lektorálást az illetékes főosztályok szakelőadói végzik majd, a begyűjtött cikkeket a szerkesztő juttatja el az osztályvezetőknek, akik hivatali munkaként adják tovább a szakelőadóknak. Ez konkrétan azt jelenti, hogy egy hivatali munkatársai szaktudományos cikkeket lektorálnak, hivatali munkájuk részeként, hivatali időben. A lektorálás minden valószínűség szerint egyben cenzúrát is jelentett. Ugyan cenzúrahivatal elvileg nem létezett, de a gyakorlatban a „lapolvasás” hivatali kötelezettsége volt az Agitációs és propaganda osztály és a tájékoztatási hivatal több munkatársának. Bár ennek tényét Horváth Attila a napi sajtóval kapcsolatban közli, vélhetően a „szaklektorálásnak” is része lehetett a politikai ellenőrzés (Horváth, 2013b).

8. Az ONI működését egy 1950. április 29-i Minisztertanácsi Rendelet szüntette be (lásd (Knausz, 1994. 45–46.) és még részletesebben (Knausz, 1986.)

9. A VKM felépítését részletesen lásd: (Welker, 1984.).

Ami a példányszámot illeti, a tervezetben megfogalmazott cél az, hogy minden iskolába juttassanak el egy példányt, ennek alapján kell megállapítani a példányszámot, amely körülbelül 10 000 példányt jelent. Egy kiadványt négy ív terjedelműnek szántak.

### *A második tervezet*

Az augusztus 21-i dátumozású tervezet már Pedagógiai Szemléről beszél, egy „elvi folyóiratról”. Ebben a szövegben megtaláljuk azoknak a személyeknek a nevét, illetve funkcióját, akik részt vettek a háttéregyeztetéseken. A teljes névvel beazonosítható személyek: *Lázár György* az MTA részéről, *Fraknoi Júlia* a VKM középiskolai főosztályáról és *Róna Miklós* a VKM közoktatásügyi lapkiadótól. Továbbá *Jancsóné* a VKM tanügyigazgatási főosztályáról, valamint név nélkül a nevelésügyi főosztály osztályvezetője. *Lázár György* ekkor az Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógiai Intézetének vezetője, az MTA Pedagógiai Főbizottságának tagja. A nevelésügyi főosztály főosztályvezetője a korábban említett *Kovács József*, ugyanakkor a tervezetben az osztályvezető kifejezést használják, tehát nem kizárt, hogy nem ő maga, hanem főosztályának valamelyik osztályvezetője vett részt az egyeztetésekben. Az első tervezet részletekbe menő leírása helyett a szerkesztési munkában résztvevőkről a második tervezet csak röviden nyilatkozik: a munka elvi irányítását a szerkesztőbizottság végzi, amelyben részt vesz a VKM, az MTA és a Pedagógus-szakszervezet. A szerkesztés közvetlen feladatát pedig egy négytagú „szerkesztési aktíva” látja el.

A lap céljainak megértése kapcsán érdemes beleolvasni az eredeti szövegezésbe:

„1. A Magyar Dolgozók Pártja programjában meghatározott szocialista magyar nevelésügy és pedagógia kialakulásának segítése a szovjet pedagógia eredményeire támaszkodva;

2. ennek megfelelően a marxista-leninista pedagógia elvi, módszertani és szervezési kérdéseinek ismertetése, különösen a szovjet pedagógia propagálásán és eredményeinek a hazai viszonyokra való alkalmazásán keresztül;

3. ennek alapján a magyar nevelésügy aktuális elméleti és gyakorlati kérdéseinek feltárása, elvi kiértékelése, a gyakorlati nevelőmunka elméleti irányítása és tapasztalatainak elvi általánosítása, az ellenséges elméletek és gyakorlati módszerek állandó bírálata, – a gyakorló pedagógusok széles rétegeinek bevonásával;

4. a nevelők politikai, ideológiai, pedagógiai színvonalának emelése, érdeklődésük felkeltése elvi kérdések iránt, mozgósításuk a pedagógia tudományának kialakítására és művelésére, és az általános tudományos kérdések nevelése, gyakorló pedagógusokból.”

E célkitűzések sokatmondóak, a szakmai összefüggések csaknem teljesen kimaradnak a megfogalmazásból, annál konkrétabban van jelen a politikai megfontolás. Nem kevesebb fogalmazódik meg ezekben a sorokban, mint, hogy új magyar pedagógiát és nevelésügyet kell létrehozni szovjet mintára, valamint elő kell segíteni a pedagógia tudományának megszületését. Ez utóbbi esetében a szovjet minta nincs is említve, ami nem is rejtetten arra utal, mintha ezidáig egyáltalán nem is beszélhettünk volna hazai neveléstudományról. Úgy tagadja meg tehát a múlt örökségét, hogy nem vesz tudomást a létezéséről.

A célkitűzéseket követően a dokumentum szerzője rátér a feladatokra, amelyekben a célkitűzésben felvillantott alapvetéseket részletezi is. Ebben a szövegrészben pozicionálja a lap arculatát,<sup>10</sup> megnevezve az ellenségeket, kiemelve a példaképeket. Eszerint, a hazai pedagógia mostantól megtagad minden olyan eszmét, amely imperialista, klerikális, sovinszta-kozmpolita, pedológiai-pszichológista, revizionista és narodnyik. A felsoroltak

10. A tervezetben szó esik a Köznevelés című lapról, mint „agitatív, közoktatásügyi és didaktikai cikkek” közlőjéről, amely nem törekedhet az új ideológia tudományos szintű közvetítésére.

közül a pedagógiával szakmai értelemben közvetlenül a pedológiai-pszichológista irányzat hozható összefüggésbe, a többi általános politikai háttérösszefüggés. A Szovjetunióban *Sztálin* hatalomra kerülésével, az addig *Buharin* támogatását élvező pedológia *Buharinnal* együtt feketelistára, majd „kivégzésre” került (vö. *Sáska*, 2011. 60.). A pedológia, vagyis a gyermektanulmányozás Magyarországon a negyvenes évek második felében első sorban *Mérei* nevéhez kötődött. A *Mérei*vel szembeni „politikai hadjárat” – a pedológia okán – 1950-ben csúcsondott ki. A támadássorozat egyik főszereplője az a *Lázár György*<sup>11</sup> volt (*Knausz*, 1986), aki a Pedagógiai Szemle megalapításában is jelentős szerepet vállalt.

A lap feladatainak meghatározásakor a szerző(k) az új – szocialista – ifjúság új erényeit is felsorakoztatják, azaz új emberképet fogalmazznak meg, amelynek lényege a „bolsevik akarat és jellem, elvi szilárdság és forradalmi lendület”. Ez lesz végső soron az új nevelés lényege.

A pedagógiatörténet terén is kijelölik a folyóirat feladatait, amely lényegében a politikai önlegitimáció eszközevé teszi a diszciplínát. Feladatául tűzik ki, hogy megtanítsa milyen évszázados küzdelmet vívtak a „haladó” pedagógusok a klerikális reakció és a mindenkori uralkodó osztályok „mesterkedései” ellen és feltárja „a szovjet neveléstörténet győzelmes harcait a reakcióval szemben”.

11. *Lázár Györgynek* a korszak hazai pedagógiai életében játszott szerepéről bővebben lásd (*Golnhofer*, 2004; *Golnhofer és Szabolcs*, 2013).

## Az első lapszám

A folyóirat első lapszáma „dupla számként” jelent meg 1951-ben szeptember–december időtartamot megjelölve. Természetesen, ahogy az lenni szokott, az eredeti tervekhez képest más szerkesztőgárdával. A felelős szerkesztő *Vaszko Mihály* lett, a szerkesztőbizottság tagjai pedig: *Balogh Elemér*,<sup>12</sup> *Davida Leóné*,<sup>13</sup> *Jóború Magda*,<sup>14</sup> *Kovács József*,<sup>15</sup> *Köves Károly*,<sup>16</sup> *Lázár György*,<sup>17</sup> *Orbán László*,<sup>18</sup> *Szokolosky István*,<sup>19</sup> *Simonovits Istvánné*<sup>20</sup> és *Trencsényi-Waldapfel Imre*<sup>21</sup>. Hogy miért változott meg végül az eredeti tervekhez képest a szerkesztőbizottság és a főszerkesztő személye, kutatásaim során nem találtam magyarázatot.

Az új folyóirat első cikke a szerkesztőbizottság vezető ideológusának, *Joború Magdának* a tollából származott. A miniszterhelyettes első mondatában „a nevelők széles körének sürgető” követelésével indokolja a lap indítását. A valóságban sokkal inkább az MDP II. kongresszusán megfogalmazott kritika volt motiváló hatású. A hazai pedagógustársadalom ideológiai felkészültsége – vagyis a marxizmus-leninizmusban való elmélyültsége – korántsem volt elégséges. Az új tankönyvek és tantervek, már szigorúan a marxizmus szellemében íródtak, ezzel szemben „a pedagógusok kultúrájának és egy verbális marxizmusnak alapvetően szervesen illeszkedése”

12. *Balogh Elemér* (1917–1965) a filozófiai tudományok kandidátusa (Berlin, 1959), a politikába egyetemista korában kapcsolódik be, a Márciusi Front tagja. 1945-ben már a kommunista párt debreceni városi bizottságának első titkára 1948–1950 között az első pártiskolákon tanított, később a Pártfőiskola és az Orvostudományi Egyetem tanszékvezető tanára lett. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon és <http://nevpont.hu/view/859>
13. *Davida Leóné, Bíró Erzsébet* (1896–1976) 1951-ig, 32 éven át az Erzsébet Nőiskola, később Teleki Blanka Gimnázium tanára, 1951-től nyugdíjazásáig a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet tanszékvezető tanára. 1951-ben Kossuth-díjat kapott. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon.
14. *Joború* (vagy *Joború*) *Magda* (1918–1982), magyar–latin szakos középiskolai tanár, művelődéspolitikus, a neveléstudományok kandidátusa (1962). Életében számtalan funkciót töltött be. 1947-ben a Magyar Kommunista Párt Központi Vezetőségének tagja lett, 1948-tól a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének főtítkára. 1950-től oktatásügyi miniszterhelyettes, 1958-tól 1966-ig, majd 1968-tól 1982-ig az Országos Széchenyi Könyvtár első női főigazgatója, egyidejűleg az ELTE BTK Pedagógiai Tanszékének egyetemi docense. 1948-ban Kossuth Érdemrenddel tüntették ki. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon és <http://nevpont.hu/view/10600>
15. *Kovács József* (1912–1983), 1947-től tankerületi főigazgató, 1950-től közoktatásügyi miniszterhelyettes, 1953-tól a pedagógusok szakszervezetének elnöke/főtítkára és még ugyanezen évtől brüsszeli nagykövet. 1962-től nyugdíjazásáig a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola igazgatója, majd főigazgatója. Az 1950-es tantervi reform munkálatainak irányítója. 1950-ben Kossuth-díjjal tüntették ki. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon.
16. *Köves Károly* (1903–1969), 1948–1953 a Budapesti Pedagógiai Főiskola tanára, majd adjunktusa. A főiskola megszűnése után középiskolai tanár, az ELTE Apácai Csere János Gyakorló Iskolájának vezető tanára. A szakszervezeti ifjú munkás mozgalom vezetője (1945). A Pedagógiai Szemlének alapításától fogva 1956-ig szerkesztőbizottsági tagja. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon.
17. *Lázár György* (1924–1978), görög–latin szakos középiskolai tanár, 1950–52-ben az ELTE Bölcsészettudományi Kara Pedagógiai Tanszékének tanszékvezető docense. A neveléstudományban játszott szerepéről bővebben lásd *Golnhofer* és *Szabolcs* (2013).
18. *Orbán László* (1912–1978), jogász a háború előtt is aktív közéleti szerepet vállalt, 1945–48-ban az MKP, 1948–50-ben az MDP Központi Vezetősége agitációs és propaganda osztályának vezetője. 1950–51-ben a VKM, 1951–53 az Oktatásügyi Minisztérium csoportfőnöke, majd Felsőoktatási Tanácsának titkára és a marxizmus-leninizmus oktatási főosztály vezetője. 1955–56-ban oktatásügyi miniszterhelyettes, 1974-től nyugalomba vonulásáig kulturális miniszter. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon.
19. *Szokolosky István* (1915–1968), magyar–német szakos középiskolai tanár, a Pécsi Pedagógiai Főiskola igazgatója, majd az ELTE Pedagógiai Tanszékének tanszékvezető docense. 1958–1962 között a Pedagógiai Tudományos Intézet tudományos főmunkatársa, 1962 és 1965-ig az Országos Pedagógiai Intézetnél főiskolai tanár, majd 1965–67-ben ugyanott tanszékvezető. Emellett 1965-től haláláig a BME Pedagógiai Tanszékének docense.
20. *Simonovits Istvánné (Beke Anna)* (1913–2002), matematika–fizika szakos középiskolai tanár, 1945–47 középiskolai tanár, majd a Művelődésügyi Minisztérium Tankönyvkiadó osztályának vezetője. 1956-tól az ELTE filozófiai tanszékének docense. Töredékes életrajzát fia, Simonovits Miklós matematikaprofesszor bocsátotta rendelkezésemre, melyet ezúton is köszönök.
21. *Trencsényi-Waldapfel Imre* (1908–1970), klasszika-filológus, irodalomtörténész, vallástörténész, egyetemi tanár, az MTA tagja. 1948 és 1950 között a Szegedi Tudományegyetem professzora, 1949–50 rektora. 1950-től haláláig az ELTE latin–görög-filológiai intézetének tanára, 1950–1953 között az egyetem rektora. Részt vett az úttörőmozgalom megszervezésében és pedagógiai irányításában. Az MTA Pedagógia Bizottságának 1950 és 1952 között elnöke. 1949-ben Baumgarten-díjat, 1970-ben Állami díjat kapott. Forrás: Magyar Életrajzi Lexikon és (*Pénzes*, 2009).

nem segítette a tanítványok ideológiai tájékozódását (*Knausz, 1994. 48.*). *Révai* – a *Joború* által is hivatkozott – II. kongresszuson szólt az ellentmondásokról, amelyek az oktatás marxista áthangolása és eredményeinek ellentmondásossága között feszült. Ahogy az *Knausz Imre* is megjegyzi az általános ideológiai élethez képest az oktatás ezen téren fáziskésésben volt. Ezt emeli ki *Joború* is, amikor azt írja, hogy a nevelők ideológiai felkészületlensége okozza a zavarokat: „Nem egyszerű dolog az egyes szaktárgyak anyagának átértékelése, új tárgyi ismeretekkel való kibővítése. A szocialista nevelés és oktatás céljainak megismerését nem követi spontánul az e célokhoz vezető módszerek felismerése és biztos alkalmazása. Ezért vannak komoly hiányok a tanulók tudásában olyan döntő tárgyakban, mint a magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem. Ezért folyik a marxista világnézetre s a szocialista ember döntő jellemvonására, a hazaszeretetre nevelés sokszor az anyag erőszakkal aktualizálásával, üres politikai szólammokkal, melyeknek nincsen komoly nevelő hatásuk.” (1–2. oldal). Természetesen a Közoktatásügyi Minisztérium is hozzájárul a jobb, alaposabb ideológiai ismeretek elsajátításához, ezt szolgálja – a Pedagógiai Szemlén túl – a Szocialista Nevelés Könyvtára is. A cikk végén kitér a lap céljaira, gyakorlatilag megismétli a második tervezetben leírtakat: a Pedagógiai Szemle célja, hogy az oktató-nevelő munkához ideológiai iránymutatást adjon, vagyis a gyakorlatban megfogalmazott kérdésekre ne pusztán gyakorlati, hanem ideológiai választ is közvetítsen, melyhez minél több „az élenjáró szovjet pedagógia eredményeit” ismertető cikkre van szükség.

Az első lapszám ezzel harmonizálva az ideológiai alapok megfogalmazására vállalkozik, vagyis elsősorban olyan szövegeket tartalmaz, amelyek a korszak alapvető nevelési elveivel, így a szocialista ember ideáljával foglalkoznak. Ezen elvek kibontása elsősorban a szovjet szerzők korábban megjelent cikkeinek magyar fordítása révén történik.

Így kerül be a lapba a leningrádi Pokrovszky pedagógiai intézet lélektani tanszéke vezetőjének *A. Sznyirman*-nak a tanulmánya is, amelynek eredeti változata 1950-ben jelent meg a Szovjetszkaja Pedagógika azévi harmadik számában. Azért kiemelendő *Sznyirman* cikke, mert rajta keresztül a lapban megjelenő legelső tartalmi elem – az éppen aktuálisan felértékelt –, a sztálini fordulathoz köthető *Makarenko* nézeteit foglalja össze a szovjet ember személyiségének lélektani vonásairól.<sup>22</sup> A folyóiratban megjelent első tanulmány tehát végső soron a szovjet embereszmény sztálini felfogásának interpretációját nyújtja.

A szovjet szerzők mellé néhány magyar szerző írása is bekerült az első lapszámba, akik közül – az utókor számára is ismert név – *Pataki Ferencé*. Fontos eleme a lapszerkesztési koncepciónak, hogy a tanulmányok idegen nyelvű összefoglalói nem pusztán egy vagy maximum két bekezdést tettek ki – mint napjainkban – hanem meglepően nagy terjedelemben, több oldalon keresztül több nyelven, így franciául és németül is megjelentették azokat. Ezenfelül lényeges azt is látni, hogy a lap a struktúrájában a klasszikus tudományos folyóiratok felépítését követte, vagyis a hagyományos rovatszerű felosztást: az elején tanulmányokkal, majd recenziókkal folytatva, a végén pedig folyóiratszemplével zárva.

## *Összegzés helyett: korabeli reflexió a pedagógiai lapok olvasottságáról*

1953-ban az Akadémiai Pedagógiai Állandó Bizottság elé került egy szerző megjelölése nélküli 3 oldalas dokumentum, amelynek címe: „*Javaslatok a pedagógiai folyóiratok rendszeresebb olvasásának előmozdítása érdekében*”.<sup>23</sup> A címből már sejthető, hogy a neveléstudomány korabeli képviselői nem voltak megelégedve a hazai

22. *Makarenko* felemelkedéséről *Sztálin* idejében részletesen lásd: (*Sáska, 2011. 62.*).

23. MTA Archív 201. doboz 2. dosszié.

pedagógiai folyóiratok olvasottságával és egyben azok gyakorlati alkalmazhatóságával. A dokumentum szerzője négy fő pontban és összesen hét alpontban részletezte, hogy miként tartják lehetségesnek a folyóiratok olvasottságának emelését. Hogy rendelkezésükre álltak-e „olvasottsági adatok” az nem derült ki a levéltári anyagokból – sokkal valószínűbb, hogy részben informálisan és kisebb részben formálisan kaptak visszajelzést –, az mindenesetre tény, hogy még mai szemmel nézve is meglehetősen realistán látták a helyzetet, ahogy a II. pont elején olvasható: „Meg kell teremteni *annak a lehetőségét, hogy a folyóiratokat minden pedagógus rendszeresen és alaposan tanulmányozhassa.*” [kiemelés az eredetiben – P. D.] A lapok olvasottságának növekedését az egyéni előfizetések számának emelkedését részben az írott anyag színvonalának emelésével képzelték el. A mai olvasói szemmel az abszurd mértékű bírálat résztvevőinek skálája a gyakorlati pedagógusoktól az oktatási minisztériumig terjedt volna. A dokumentum harmadik fő pontja a pedagógusok és különösen az iskolaigazgatók felelősségét veti fel. Eszerint a pedagógusok nem építik be kellőképpen a munkájukba a szakfolyóiratok anyagait, az iskolaigazgatóknak pedig nem feladata az óralátogatások és beszélgetések során felmérni, hogy a nevelőtestület tagjai vajon olvassák és használják-e a szakmai lapokban publikált új tudományos eredményeket.

De a tanfelügyelők és a szakfelügyelők felelősségét is épp így kiemeli a szöveg. A szerző ugyanis úgy véli, hogy amennyiben a pedagógusok értékelése során ellenőrzik a szakfolyóiratok használatát is, akkor „előbbutóbb rászoknak a pedagógiai folyóiratok olvasására”.

A levéltárban a témában fellelhető egy további dokumentum is, amelynek szerzője *Tettamanti Béla*, aki publikálandó szövegek bírálatáról, illetve az azzal kapcsolatos problémákról írt. A Pedagógiai Bizottságból – nézetkülönbségek okán 1953-ban – önként távozó *Tettamanti* a lektorálások időbeli elhúzóására panaszkodott, melynek következménye a néhány hónapos késések okán beálló „ideológiai elavulás”. Ennek magyarázata a korszak viharos változásaiban keresendő, amikor is „percek alatt” vetettek el korábban fontosnak tartott kérdéseket, elveket a politika felsőbb köreinek belső erőviszonyainak változásai mentén, valamint a Szovjetunióból érkező aktuális iniciatívák okán.

## Szakirodalom

1. Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs. URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01866> Utolsó letöltés: 2013. március 20.
2. Biró Zsuzsanna Hanna (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudomány-szociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar pedagógia*, 1. 49–76.
3. Biró Zsuzsanna Hanna és Németh András (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
4. Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (2007, szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
5. Bolgár György (1994): *A New York Times sztori*. Fortuna Kiadó, Budapest.
6. Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 6–7. 71–86.
7. Géczy János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. 241–261.
8. Géczy János (2010): A hazai nevelésügyi folyóiratok, 1948–1956. In: *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Gondolat Kiadó, Veszprém–Budapest.
9. Géczy János és Darvai Tibor (2010a): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi sajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. 201–237.
10. Géczy János és Darvai Tibor (2010b): A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban 1960–1980.

*Iskolakultúra*, 7–8. 35–53.

11. Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Iskolakultúra, Pécs.
12. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – Mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 3. 133–151.
13. Gyarmati György (2011): *A Rákosi-korszak – Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956*. Rubicon-Ház Bt., Budapest.
14. Gyuricza Péter (2012): *Média-csata-tér*. Pont jó nekem Kft., Budapest.
15. Horváth Attila (2013a): *A magyar sajtó története a szovjet típusú diktatúra idején*. Médiatudományi Intézet, Budapest.
16. Horváth Attila (2013b): A cenzúra működési mechanizmusa Magyarországon a szovjet típusú diktatúra időszakában. In: Paál Vince (szerk.): *Magyar sajtószabadság és -szabályozás, 1914–1989: előadások a magyar sajtószabadság történetéhez*. Budapest, 2012. november 15. Médiatudományi Intézet, Budapest. 80–98.
17. Kereszty Orsolya (2012): A Nő és a Társadalom című folyóirat (1907–1913) működésének történetéhez. *Magyar könyvszemle*, 3. 334–351.
18. Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.
19. Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Kandidátusi értekezés. Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/10000/10080/> Utolsó letöltés: 2013. május 18.
20. Mede Perla, Csaba Imola és Csizovszkyné Modrovich Ágnes (2012): Értelmileg akadályozott személyekkel foglalkozó publikációk. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 207–213.
21. Mészáros István (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–24.
22. Németh András és Pirka Veronika (2013, szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – Recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
23. Németh György (2002): *A Mozgó Világ története 1971–1983*. Palatinus Kiadó, Budapest.
24. Paál Vince (2013, szerk.): *A magyarországi médiaháború története: Média és politika 1989–2010*. Complex, Budapest.
25. Pénzes Dávid (2009): A Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszékének részvétele az országos pedagógiai (köz)életben az ötvenes évek első felében. In: Biró Zsuzsanna Hanna és Németh András (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 57–72.
26. Pruzsinszky Sándor (2014): *Halhatatlan cenzúra*. Médiatudományi Intézet, Budapest.
27. Radnai Ferencné (2002): Pedagógiai folyóiratok Debrecenben. 1870–1945. In: Szendrey Sándor (szerk.): *Tanulmányok*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen. 137–150.
28. Rainer M. János (2011): *Bevezetés a kádárizmusba*. 1956-os Intézet – L’Harmattan, Budapest.
29. Révész T. Mihály (2013): Egy törvényjavaslat elő- és utóélete. In: Szoboszlai-Kiss Katalin és Deli Gergely (szerk.): *Tanulmányok a 70 éves Bihari Mihály tiszteletére*. Universitas-Győr, Győr. 419–429.
30. Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó, Budapest.
31. Somogyvári Lajos (2013): A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970). *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3. 67–79.
32. Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
33. Szabolcs Éva (1999): *Tartomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
34. Szabolcs Éva (2000): Neveléstudomány és a Magyar Paedagogia 1892–1919. in: Németh András – Heinz-Elmar Tenorth szerk.: *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest, 229–257.
35. Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló az iskolás gyermek, 1868–1906*. Gondolat, Budapest.

36. Széchenyi Ágnes (2004): A huszadik század hiányzó magyar sajtótörténete – adósságlista és javaslat. *Magyar Tudomány*, 10. 1150–1163.
37. Takács Róbert (2012): *Politikai újságírás a Kádár-korszakban. Hatalom és újságírás viszonya, 1956–1988*. Napvilág Kiadó, Budapest.
38. Takács Róbert (2013): A Népszava „hiányzó” negyven éve. *Médiakutató*, 4. 45–59.
39. Vincze Tamás (2007): A Debreceni Iskola és a Protestáns Tanügyi Szemle. In: Brezsnay László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 140–148.
40. Welker Ottó (1984): *A művelődésügyet irányító minisztériumok szervezete, ügybeosztása és vezető tisztviselői: 1945–1984*. Kézirat. Budapest.



# Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson

Darvai Tibor\*

*Jelen tanulmány célja az, hogy néhány történeti és szociológiai összefüggés feltárásának segítségével bővítse ismereteinket az 1970-es évek egyik jelentős szakmai és oktatáspolitikai eseményéről, az V. Nevelésügyi Kongresszusról. Vizsgált témánknak kevés szakirodalma van, s ezek többsége is csak érintőlegesen foglalkozik a Kongresszus szerepével (Báthory, 2001; Halász 1984; Kelemen, 2003, 2007, 2015; Trencsényi, 2011). A kutatás a hatvanas évek második felének politikai helyzetének felvázolása után arra keresi választ, hogy milyen csoportok vettek részt, és, hogy ezek a csoportosulások milyen szakmai-ideológiai nézeteket képviseltek a Kongresszuson. Eredményeink szerint a kongresszus az új gazdasági mechanizmus ellenes politikai, szakszervezeti és pedagógiai erőik fóruma volt, s a résztvevők szakmai-ideológiai nézeteikben az 1961-es iskolareform elveit hirdették.*

**Kulcsszavak:** V. Nevelésügyi Kongresszus, szakmai-ideológiai nézetek, oktatáspolitiká

## *A kádári politika az 1960-as évek második felében*

Az 1956 végétől fokozatosan kiépített Kádár-rendszerben a hatvanas évek közepétől kezdve jelentős gazdasági, politikai és társadalmi változások mentek végbe. A politikai vezetés számára realizálódott, hogy az életszínvonal-emelés-politikája nem valósítható meg az alapjaiban a Rákosi-korszakból örökölt, de 1957-et követően sorozatos korrekciókon átesett gazdaságirányítási rendszer radikális reformja nélkül (Berend, 1974, Berend, 1983). A hatvanas évek eleji gazdasági visszaesés (Bauer, 1981) azt is mutatta, hogy az ortodox szocialisták (sztálinisták) gazdaságpolitikája (tétesítés, kisipar visszaszorítása) nem hozta el a várt gazdasági eredményeket és velük szemben jelentek meg az őket bíráló reformpárti közgazdászok és MSZMP-s gazdaságpolitikusok. Az MSZMP KB 1965-ös márciusi állásfoglalása már jelezte a megváltozott helyzetet (Vass, 1968. 132.), s az 1965. novemberi MSZMP KB állásfoglalás pedig már kimondta, hogy „nem szabad... késlekednünk a szükséges reformokkal” (Vass, 1968. 238.). Egy évvel később – 1966 májusában – az MSZMP Központi Bizottsága határozatot hozott a gazdasági reform megvalósításáról (Vass, 1974. 451–481.). A gazdasági reformot a pártvezetés új gazdasági mechanizmusnak nevezte el és 1968. január 1-jén került bevezetésre.

Az új gazdasági mechanizmus a vállalatoknak nagyobb szabadságot adott, lazított a tervutasításos rendszeren és a központilag megállapított árviszonyok helyett a piaci kereslet-kínálat törvénye alapján új árrendszert vezetett be. Lényegében a mechanizmus piaci elemeket iktatott be a szocialista gazdaság rendszerébe, és megpróbálta a kommunista politikai rendszert a piacgazdasággal összepárosítani (Komai, 2005).

A politikai és gazdasági irányváltás az MSZMP-ben is megjelent. A párton belüli erőviszonyok megváltoztak és a Fock Jenő, Nyers Rezső és Fehér Lajos nevével jelzett a gazdasági élet megreformálását szorgalmazó „reformpárti” politikai csoport került Kádár János jóváhagyásával az állampárt hierarchiájának a csúcsára. A gazdasági reform egyik fő kidolgozója Fock Jenő 1967. április 14-én a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának elnöke lett.

\* A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. E-mail: darvai.tibor@gmail.com

Azonban a gazdaság reformját támogató kádári vezetés nem volt könnyű helyzetben a szocialista táborban. 1964 októberében, a Kádárt 1956 novemberében Magyarország élére tevő, *Nyikita Hruscsovot* az SZKP-én belüli politikai ellenfelei leváltották, és utóda *Leonyid Brezsnyev* lett. *Huszár Tibor* (2003) könyvéből jól tudjuk, hogy ez a politikai személycsere mennyire rosszul érintette a *Hruscsov* embereként regnáló *Kádár Jánost*. Brezsnyev elődjével szemben keményvonalas sztálinista politikát hirdetett, amely ugyancsak kedvezőtlen politikai klímaként értelmeződött a magyarországi szocializmus gazdasági rendszerét megreformálni kívánó kádári vezetés számára. Továbbá az 1968-as augusztusi csehszlovákiai katonai intervenció is nehezítette a reform helyzetét. Hisz az *Alexander Dubček* vezette „prágai tavasz” is reformkísérletként értelmezhető, kísérlet volt „az emberarcú szocializmus” megteremtésére. A „prágai tavasz” eltiprásával egyértelművé vált, hogy a hegemoniára törekvő sztálini típusú szocialista berendezkedés semmilyen reformkísérletet nem tűr el a szocialista blokk államain belül (*Huszár, 2003*). Mindezek a külpolitikai események negatívan hatottak a magyar reformra, s egyben előrevetítették a későbbi, hetvenes évek eleji leállítást.

A párton belüli gazdaságpolitikai szembenállás (sztálinisták vs. reformpártiak) leképeződött a kultúra, a szellemi élet területére is. Hiszen a mechanizmus bevezetése egyben azt is jelentette, hogy a szocializmus reformálható. A szocialista ideológia főbb jellemzője nem a „merevség”, hanem adott korlátok között – a tulajdonviszonyok radikális átalakulása és az MSZMP politikai hegemoniájának megsértése nélkül – a változtathatóság. Ez nagy újításként jelent meg a társadalom jelentős része előtt (*Heller, 1997*).

A hatalmi konfliktus az oktatáspolitikai mezőben is megjelent. Eközben a származás szerinti kategorizálás 1963-as megszüntetésének hatására a társadalmi egyenlőtlenségek tovább növekedtek, a munkásság számára a mobilitási esélyek sem emelkedtek (*Kemény, 1967*), valamint szociológusok kimutatták, hogy a kádári szocialista berendezkedés nem jár kéz a kézben a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenésével a különböző rétegek számára (*Ferge, 1969*). Az oktatáspolitikai szintjén eldöntendő kérdéssé vált, hogy a szocialista berendezkedés legitimációjaként létrehozott általános iskolát elvégző, tizennegyedik életévük körül járó Ratkó-gyerekekből szakmunkások legyenek vagy általánosan művelt érettségizettek. Ebben az összetett politikai helyzetben a szocialista pedagógusok nagy része a fennálló szocializmus baloldali ellenzékéhez, az offenzív ideológiát hirdető, piacellenes gazdasági érdekcsoportokhoz csatlakozott.

## *A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása és az V. Nevelésügyi Kongresszus*

Az MSZMP reformszárnyának hatalomra kerülésével és az új gazdasági mechanizmus bevezetésével egy időben 1967. április 21-22-én újjáalakult a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) (*Nagy, 1978. 85-86.*). Az MPT elnöke a Kossuth Lajos Tudományegyetem korábbi rektora és egyetemi tanára *Jausz Béla*, alelnöke az OPI főigazgatója *Szarka József*, főtitkára pedig a neveléstörténész *Simon Gyula* lett. Az MPT felett a felügyeleti jogot a Pedagógusok Szakszervezete gyakorolta, ennek titkára az új gazdasági mechanizmus ellenes beállítottságú *Péter Ernő* volt. A neveléstudományi szakirodalom ellentétesen ítélte meg az MPT megalakulását. *Mészáros István* (1992) szerint a Magyar Pedagógiai Társaság a pártállam és a szocialista ideológia legitimációját végezte el, ezzel szemben *Trencsényi László* (2007) amellet érvelt, hogy az MPT létrejötte többszereplőssé tette az oktatáspolitikai mezőt, vagyis az MSZMP által vezérelt oktatási rendszer monolit jellegét oldotta a szakmai szervezet. Ugyanakkor *Trencsényi László* (2011) *Báthory Zoltán* (2001) metaforáját felhasználva a maratoni sereg egyik táboralapító helyének is tekinti a Kongresszust. *Kelemen Elemér* egy tanulmányában civil szerveződésként értel-

mezte az MPT-t, amely felett az állam és a szakszervezet is gyámkodott (*Kelemen, 2015. 195.*). *Báthory Zoltán* az „oktatási reformszellő” első jeleként értelmezte az MPT megalakulását (*Báthory, 2001. 132.*).

Az MPT főtítkárának 1979-es visszaemlékezése szerint az MPT életében az első csomóponttá az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszus vált (*Simon, 1979. 9.*). Az első elképzelések szerint 1968-ra tervezték összehívni a kongresszust, de végül 1970 szeptemberében került megrendezésre az esemény. Az 1970-es időpont azért is tűnt megfelelőbbnek, és vált is azzá, mert az 1945-ös események negyedszázados évfordulója is erre az évre esett, valamint novemberben tartotta az MSZMP X. kongresszusát, s az MSZMP új gazdasági mechanizmus ellenes, „rendpárti” erőinek hivatkozási pontként szolgálhatott a Nevelésügyi Kongresszus.

A kongresszus szervezőbizottságának elnöke a korábban említett szakszervezeti vezető *Péter Ernő* volt. A bizottság tagjai között megtalálhatjuk *Nagy Sándort* az ELTE Neveléstudományi Tanszékének professzorát, aki az 1954 és 1959 között a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója volt; *Ágoston Györgyöt* a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanszékvezetőjét, aki az 1950-es évek elején az MTA Pedagógiai Főbizottságának elnöke és a Tudományos Minősítő Bizottság tagja is volt; *Erdey-Grúz Tibort* az első Nagy Imre-kormány oktatásügyi miniszterét, aki 1970-től az MTA elnökeként is funkcionált; a tantervelméleti szakember *Faludi Szilárdot*, aki ekkor a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont tudományos főosztályvezetője és az 1950-es évek elején a Közoktatásügyi Minisztérium és a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa volt, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgatóját *Zibolen Endrét*, aki az ötvenes években szintén a PTI munkatársa volt; *Szarka Józsefet* az OPI főigazgatóját; *Kiss Árpádot* az OPI főiskolai tanárát; *Miklósvári Sándort*, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetője és a korábban már említett *Simon Gyulát* is. A kongresszus elnöke pedig az ELTE egyetemi tanára és akadémikusa *Ortutay Gyula* lett. A felsorolt nevekből olyan kép rajzolódik ki előttünk, amely szerint a kongresszus résztvevői az 1950-es évek oktatásirányítói és az 1961-es iskolareform kidolgozói és támogatói közé tartoztak, s ezen oktatáspolitikai csoport fő jellemzője az volt, hogy egyik részük már az 1958-as oktatáspolitikai változásokkor, másik részük pedig az iskolareform 1964-1965-ös korrekcióját követően elveszítette ágazati-irányítói szerepét.

Ahogy a Magyar Pedagógiai Társaság, úgy az V. Nevelésügyi Kongresszus szerepét is különbözőféleképpen értékelte a hazai neveléstudományi szakma. *Kelemen Elemér* szerint a Kongresszus „tartalmi irányt és szervezeti keretet adott a pedagógusszakma önvizsgálatának” (*Kelemen, 2015. 195.*), *Báthory Zoltán* pedig azt hangsúlyozta ki, hogy a reform igényét a neveléstudományi szakma és nem a politikai kezdeményezte, valamint *Báthory* a kongresszus ajánlásai és az 1972-es párthatározat között összefüggést lát. *Halász Gábor* (1988) szerint a kongresszus tevékenységében a szakmai-pedagógiai munka mellett megjelent az oktatási rendszer politikai-ideológiai alapú politikaintegrációja, s a nagy újítás pedig az oktatás ügye melletti társadalmi mozgósítás lett. Kutatásunk alapján úgy látjuk, hogy a baloldali MSZMP-s politikusok támogatása okán, illetve a felsorolt neveléstudományi szakemberek szakmai-pedagógiai nézetei miatt a Kongresszus az 1961-es iskolareform érdekeit-értékeit védte, valamint a résztvevő tagok igyekeztek az Új Gazdasági Mechanizmus oktatásügyre gyakorolt hatását csökkenteni.

## *Az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelenő szakmai-politikai nézetek, ideológiák*

Ahogy korábban említettük az V. Nevelésügyi Kongresszus után nem sokkal került megrendezésre az MSZMP X. Kongresszusa. Mindkét eseményen a fő referátumot *Aczél György*<sup>1</sup> tartotta, aki 1967-től a kulturális élet ellenőrzésével lett megbízva. Nevelésügyi Kongresszusi beszédében Aczél beszélt a mechanizmus eredményeiről és arról, hogy mechanizmusnak milyen oktatásügyi következményei vannak (*Kiss, 1971. 252. II. kötet*). A kádári vezetés politikájának üzenete egyértelmű volt az egyébként mechanizmus ellenes pedagógusok, oktatásügyi szakemberek számára: a társadalmi-gazdasági élet minden területén a helyes, legitimált utat – az új gazdasági mechanizmust – az MSZMP már kijelölte, ettől eltérni nem szabad. A nevelésügyi munkatársainak feladata a párt által kiszabott feladatok implementációja. Minden, ami a kongresszuson történik az csak a párt jóváhagyásával valósulhat meg. A X. Kongresszuson és a V. Nevelésügyi Kongresszuson elmondott aczéli ideológia szerves része volt a fizikai dolgozók és a munkás-paraszt származású gyermekek egyetemi továbbtanulásának segítése, és az ennek a fényében értelmezhető értelmiség-ellenes ideológia is, amely azt mondta ki, hogy az értelmiségi családból származó gyerekeknek nem kell feltétlenül a felsőoktatásba kerülniük (*Kiss, 1971. 259. II. kötet; Aczél, 1971*).

Szimbolikus az is, hogy *Aczél György* mellett, vagy inkább *Aczéllal* szemben *Gáspár Sándor*<sup>2</sup> az új gazdasági mechanizmus egyik legfőbb ellenzője is tartott referátumot. Gáspár szerint ahhoz, hogy a szocialista iskolát fejleszteni lehessen, nem a pedagógiát kell elsősorban javítani, hanem „fokozni kell valamennyi nevelési tényezőben a szocialista eszmeiséget, tudatosságot.” (*Kiss, 1971. 14. I. kötet*). Eszerint nem a pedagógiai tudás az alapvető feltétele a jó iskolának, hanem a szocialista ideológia. Vagyis az ideológiai pártosságnak meg kell előznie a pedagógiai szakmaiságot, és a pedagógiai önmagában nem értelmezhető, csak szocialista köntösben.

*Péter Ernő* Pedagógus Szakszervezeti vezetőként referátumában felvázolta azt az ideológiát, amelyben a kongresszusnak mozognia kell. Ennek egyik legfontosabb eleme a hatvanas évek eleji iskolareform ideológiájának elfogadása, és a munkás-paraszt származású tanulók iskolai eredményességének elősegítése. *Péter* reflektált az iskolareform leállítására, s annak egyik mozzanatára is, és kijelentette, hogy „az élet követelményeinek tettünk eleget akkor is, amikor megszüntettük a gimnáziumokban az 5+1-es oktatást, mert nem volt realitása.” (*Kiss, 1971. 22. I. kötet*). Ellentmondásosnak tűnhet az, hogy az 1961-es iskolareform ideológiáját hirdető *Péter* helyesli annak egyik szimbolikus elemének (5+1-es oktatási forma) eltörlését. Azonban felvetődik a kérdés, hogy *Péter Ernő* 1970-ben mondhatta volna-e azt a nagy nyilvánosság előtt – ahol *Aczél György* is jelen volt a résztvevők között – hogy alapjában hibás a kádári politika? Természetesen nem, s így már könnyen feloldható *Péter* ideológiájában a két egymásnak ellentmondó állítás. Továbbá *Péter* kerülte, illetve alig beszélt az új gazdasági mechanizmus politikájáról, s csak annyit említett meg, hogy az oktatási rendszerben nem szabad automatikusan alkalmazni ugyanazokat az intézkedéseket, amelyeket a népgazdaságban (*Kiss, 1971. 24. I. kötet*).

A kongresszus munkáját öt szekcióban végezte és a szekciók végül a Kongresszus ajánlásaiban foglalták össze mondanivalójukat. Emellett témabizottsági jelentéseket is megfogalmaztak a Kongresszus résztvevői, azonban ezek – a témabizottságok jelentései és a Kongresszus ajánlásai – a nyilvánosságnak szóltak, a szekcióban elmondott beszédek kevésbé, s emiatt a szekció voltaképpen a fő mondanivaló kibontásának a helye volt. Az első témabizottságot *Erdey-Grúz Tibor* vezette. A szekció témája „*A gazdasági-társadalmi és tudományos-techni-*

1. *Aczél György* 1958 és 1967 között a művelődésügyi miniszter első helyettese volt, 1996-tól az Agitációs és Propaganda Bizottság tagja, majd 1969-től annak vezetője lett. 1967–1974-ig kulturális KB titkár, 1970-től pedig az MSZMP PB tagja.  
2. *Gáspár Sándor* ekkor a SZOT elnöke.

kai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői” lett. A második szekció elnöke *Ágoston György* volt, a szekció neve pedig „*Korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése*” lett. A harmadik szekció elnöke *Miklósvári Sándor* volt, a szekció pedig „*A pedagógus hivatás és továbbképzés*” kérdéskörével foglalkozott. A negyedik szekció elnöke *Nagy Sándor* volt, a bizottság pedig „*A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal*” témát dolgozta fel. Az utolsó, ötödik szekció elnökeként *Hantos János* funkcionált, a bizottság „*A közoktatási irányítás korszerűsítése*” témakört vizsgálta. Most pedig nézzük meg azt, hogy az egyes szekciókban milyen szakmai-politikai nézeteket, ideológiákat képviseltek a résztvevők.

### *A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői szekció munkája*

Az *Erdey-Grúz Tibor*, MTA elnök vezette szekció felszólalói között megtalálhatjuk többek között *Kalmár László* akadémikust, a JATE matematika professzorát, *Bakonyi Pált*, az OPI főigazgató-helyettesét, *Pirisi Jánosnét*, szigetvári szakfelügyelőt, *Csoma Gyula*, OPI tanszékvezetőt, *Bíró Verát*, a Művelődésügyi Minisztérium főosztály-vezetőjét, *Kálmánchey Zoltánt*, a pécsi Tanárképző Főiskola igazgatóhelyettesét, *Kakucsi Gézá*t, a debreceni dolgozók általános iskolájának igazgatóját, *Kilián Józsefet*, a Budapesti Műszaki Egyetem docensét és *Kövér Árpád*t, miskolci szakközépiskolai tanárt is. A szekció résztvevői munkájuk során igyekeztek az 1961-es oktatási reform elveit és a tudományos-technikai fejlődésben végbement változásokat összeegyeztetni. Ez utóbbira reflektálva itt találhatjuk a legtöbb nem bölcsész-pedagógus képzettségű kongresszusi tagot.

A politechnikai oktatás kérdésköre a szekció munkájának permanens eleme volt, hisz az iskolareform talaján állva úgy vélték, hogy az általános műveltség mellett a politechnikai oktatás készítheti fel a gyermekeket a társadalomban bekövetkező gazdasági-technikai változásokra (*Kiss, 1971. 56. I. kötet*). Vagyis a szekció résztvevői a hatvanas évek eleji iskolareform elveit összeilleszthetőnek találták a megváltozott gazdasági, társadalmi környezettel.

Reflektálva az iskolareform korrekciójára, 1970-ben már másképp látták a szekció résztvevői a politechnikai oktatás helyzetét. A politechnikai oktatás elve alapvetően helyes, azonban annak nem egy bizonyos szakmára kell felkészítenie a gyermekeket – ahogyan korábban gondolták – hanem a képzés lényege, hogy olyan általános tudást adjon, amelynek segítségével a felnövekvő generáció reflektálni tud a mindennapi életben bekövetkező változásokra. Az új ideológia szerint a politechnikai oktatásnak nem szaktudást, hanem általános képzettséget kell adnia. Ezt az elvet a szekció résztvevői így fogalmazták meg: „Bizonyára *Marx* és *Lenin* elgondolásainak vulgarizálása volt az, amikor a politechnikai képzést meghatározott szakmára való előkészítésként fogtuk fel, és nem – eredeti értelemben – mint a koronként változó technikai kultúra alapelemeinek elsajátíttatását” (*Kiss, 1971. 58. I. kötet*).

Ugyanakkor a hatvanas évek eleji ideológiának nem csak egyfajta átértelmezésének, felfrissítésének lehetünk szemtanúi, hanem a korábbi elvek védelmezésének is. *Bakonyi Pál* felszólalásában az egyes iskolatípusok tartalmáról és azok struktúrájáról beszélve megállapította, hogy a hatvanas évek elején megalkotott új szakközépiskola szervezeti struktúrája helyes volt és helyes 1970-ben is. Viszont az implementáció során tapasztalható hibák abból következtek, hogy az új iskolatípus tartalmi megalapozása a hatvanas évek elején még nem volt képes szinkronban lenni a kialakított iskolatípus struktúrájával – hiszen annyira új volt –, azonban ez a tartalmi hiba meg fog szűnni, ahogyan egyre több lehetőség lesz az új módszerek és eredmények összegzésére (*Kiss, 1971. 20-22. II. kötet*).

### *A korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése című szekció munkája*

Az *Ágoston György* vezette szekció munkájában részt vett *Petrikás Árpád*, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem docense, *Illés Lajosné*, az OPKM osztályvezető-helyettese, aki korábban az ONI munkatársa és az ötvenes években a Köznevelési Minisztérium csoportvezetője volt, *Szabadi Ilona*, az OPI főiskolai docense és az MPT kisgyermeknevelési szakosztályának tagja, *Lénárd Ferenc*, az MTA Pszichológiai Intézetének tudományos osztályvezetője és *Kelemen Elemér* is, aki ekkor Kaposváron a megyei továbbképzési kabinet vezetője volt. A szekció munkájáról már az is sok mindent elárult, hogy elnevezésében a „nevelés” és nem az „oktatás” kifejezés szerepelt. Ez is reflexió az 1961-es iskolareformra, hisz a reform kidolgozói úgy gondolták, hogy a munkás-paraszt származású diákok hátrányát a nevelőiskolával lehet csökkenteni, és a világnézeti nevelés is ebben a formájában lehet hatékonyabb, s nem az intellektus túlzott hangsúlyozásával. Ennek fényében érthető, hogy a szekció tagjai kritizálták koruk iskoláját, mondván a tananyag elsősorban a tanulók intellektusát formálja és „a világnézeti, morális, az egész ember formálásának integráló szerepe alig domborodik ki iskoláink nevelőmunkájában” (*Kiss*, 1971. 86. I. kötet).

Ugyanakkor az iskolai oktatás nevelői funkciójának hangoztatása mellett a gimnáziumok esetében a szekció a „szocialista értelemben vett individualizáció”-t hangsúlyozva helyeselte a gimnáziumok esetében a szakosított tantervű osztályok bevezetését (*Kiss*, 1971. 76. I. kötet). A bizottság ajánlta azt is – az 1961-es iskolareform talaján állva –, hogy a gimnáziumi tanulók is részesüljenek gyakorlati képzésben, mondván amennyiben nem tanulnak tovább, akkor ez az elhelyezkedésüket nagymértékben tudja javítani (*Kiss*, 1971. 77. I. kötet). Ha nem is az 5+1-es képzés visszaállítását javasolta az *Ágoston György* vezette bizottság, de a gimnáziumi munkaoktatás hangsúlyos elemmé vált a középosztályt opponáló, értelmiségellenes, hagyományos baloldali szakmai-politikai ideológiájuknak. A képviselt ideológiának megfelelően, ha burkoltan is, de a szekció résztvevői reagáltak az új gazdasági mechanizmusra és ennek keretében elfogadták az anyagi motiváció szerepét a munkavégzésben, de kiemelték, hogy erkölcsi szempontból megkerülhetetlen a tanulók önzetlen társadalmi munkája (*Kiss*, 1971. 74. I. kötet).

*Lénárd Ferenc* referátuma azért is fontos témánk szempontjából, mert *Lénárd* a marxista pszichológia, a fejlődéslélektan és a gyermeklélektan eredményeit ajánlta a kongresszusnak és a pedagógusoknak a köznevelés továbbfejlesztésére (*Kiss*, 1971. 93. II. kötet). Ez azt mutatja, hogy a marxista keretek között értelmezett pszichológia a kongresszus szakmai elképzelésének szerves része volt, s ebben a kontextusban nemcsak antisztálinista éllel, hanem új gazdasági mechanizmus ellenes és egyenlőtlenségcsökkentő ideológiai funkcióval is rendelkezett. *Petrikás Árpád* a szocialista munkaiskola témájával foglalkozott beszámolójában. Mint mondta „az oktatás változatlan struktúrája mellett mintegy „illesztéssel” nem iktatható be az iskolába semmiféle termelési viszony vagy politechnikai elem” (*Kiss*, 1971. 62. II. kötet). Itt *Petrikás*, ha nem is mondja ki, de a megszüntetett 5+1-es oktatási formát kritizálta. Megoldásként az első bizottság által is felajánlott megoldást szorgalmazta. Tehát olyan munkaiskola megvalósítását javasolta, amely a politechnikai képzésen túl a termelőtevékenységet, a gazdálkodást és a munkához való szocialista viszonyt együttesen értelmezve alakítja ki az iskolareform által definiált „mindenoldalúan fejlett szocialista embert”.

A nevelés témakörén belül a közösségi nevelés is az elemzett problémakörök közé került a szekció előadói között. S ennek kapcsán a NÉKOSZ-hoz való attitűd is felbukkant. A kongresszuson megjelent és az 1970-ben egzisztáló szocializmus baloldali ellenzéke a Rákosi-korszakban – 1949-ben – feloszlott NÉKOSZ-t és a kádári megtorlás idején ismét megbélyegzett népi kollégisták szervezetét már pozitívan is értékelte. Azonban a NÉKOSZ Kádár-korbéli felemás rehabilitációja, a „voltak hibák, de...” érvelési mód (*Pataki*, 2005. 462.) a Kongressz-

szus témabizottsági jelentésében megmaradt. A dokumentum kiemelte, hogy „Nevelési rendszerünkben jól szintetizálták hazai haladó hagyományainkat, köztük a *NÉKOSZ pozitív tapasztalatait...*” (kiemelés D. T.) (Kiss, 1971. 90. I. kötet). Az érvelési technika annyiban változott, hogy a NÉKOSZ jó tulajdonságai lettek kihangsúlyozva, ami egyben – látenszen – azt is jelentette, hogy létezik a NÉKOSZ-nak hibás, káros olvasata is, s azt a kongresszus ideológiája, szakmai nézetei és egyben a Kádár-rendszer logikája felől kerülni kell. Megjegyzem, hogy a NÉKOSZ recepciója nagy hasonlóságot mutat Nagy László felemás rehabilitációjával (lásd Sáska, 2008). Ez egyben a Rákosi- és a Kádár-korszak kontinuitását, illetve a két rendszer közötti finom distinkciót hangsúlyozza abban az értelemben, hogy amely szervezetet, vagy személyt a rákosista-sztálinista erők megbélyegeztek, azt az antisztálinista kádári politikai berendezkedés és különösen annak baloldali ellenzéke, amely sztálinista gyökerekkel is rendelkezett, nem vagy felemás módon rehabilitált.

*Makarenko* is a hivatkozott szerzők közé került a szekció témabizottsági jelentésében (Kiss, 1971. 90. I. kötet). A kongresszus ideológiájához híven *Makarenko* munkásságából elsősorban a fizikai munkára nevelés és a közösségi nevelés pedagógiájának kérdésköre lett kiemelve. *Makarenko* nevének előkerülése kapcsolatban van a hatvanas években kibontakozó *Makarenko* iránti megnövekedett érdeklődéssel (Szokolszky, 1959; Rókusfalvy, 1960; Zrinszky 1964; Pataki, 1964, 1965, 1966, 1969; Boros, 1966). Ugyanis a sztálinista ideológiai nehezéktől megszabadítva *Makarenkót* az antisztálinista pedagógiai erők az 1961-es iskolareform támaszává tették. Így a *Makarenko-renchés* úgy is értelmezhető, hogy az 1961-es reform alapján álló neveléstudósok kísérletet tettek arra, hogy a sztálini korszakban hérosszá lett *Makarenkóból* és tanításából lehetséges egy nem sztálinista, de baloldali-szocialista pedagógiát megalkotni, mely egyben opponálja a piacelvű politikai elképzeléseket is. Erről referál Pataki Ferenc *Makarenko* monográfiájának egyik kulcsfontosságú mondata: „*Mindmáig Makarenko az egyetlen marxista nevelő, aki úgy formálta önálló gazdasági egységgé nevelőintézményét, hogy az egyetemi rangú tanulmányok kapujáig elvezető általános képzést a legmodernebb technika bázisán kapcsolta össze a rendszeres, mindennapos, nagy jelentőségű társadalmi értékeket alkotó termelőmunkával. Más szóval: elsőként realizálta a »mindenoldalúan fejlett emberek termelésének« egyetlen módszerét*” (Pataki, 1966. 104.) (kiemelés eredeti). Azonban az itt bemutatott *Makarenko*-értelmezés valószínűleg differenciáltabb képet mutat, hiszen másként értelmezte *Makarenkót* egy sztálinista, egy antisztálinista és megint másként egy volt NÉKOSZ-os neveléstudós. Pataki *Makarenko*-olvasata pedig egy köztes, mondhatni hibrid koncepciót képviselt: a népi kollégista múlttal rendelkező antisztálinista neveléstudományi szakember recepcióját. A különböző *Makarenko*-olvasatok kevésbé rajzolódna ki a kongresszusi anyagok szövegéből, ehhez nagy valószínűség szerint más pedagógiai szövegek bevonására van szükség. Az sem véletlen, hogy a „NÉKOSZ pozitív tapasztalatai” és a makarenkói közösségi nevelés pedagógiája a szekció témabizottsági jelentésében oksági összefüggésbe kerültek, hiszen *Makarenko* revelatív erővel hatott a népi kollégisták mozgalmára (Pataki, 2005).

Ahogy korábban is említettük a Kongresszuson képviselt szakmai és politikai ideológia hangsúlyos része volt a fizikai dolgozók gyermekeinek iskolai eredményességének segítése. Így ennek érdekében szólalt fel Kelemen Elemér is, aki a nevelés és könyv fontosságát hangsúlyozta, valamint szorgalmazta az iskolai könyvtárak kiépítését a kulturális hátrányok csökkentése érdekében (Kiss, 1971. 121–123. II. kötet).

### *A pedagógus hivatás és továbbképzés kérdésköre az V. Nevelésügyi Kongresszuson*

A kongresszuson „*A pedagógus hivatás és továbbképzés*” szekciónak az a Miklósvári Sándor volt az elnöke, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetőjeként és a Tanító folyóirat szerkesztőségi tagjaként is funkcionált. Miklósvárin kívül felszólalt még többek között Székely Endréné, aki korábban az MDP szakpolitikusa és az

ötvenes évek elején az MTA Pedagógiai Főbizottságának titkára is volt, 1970-ben pedig a Budapesti Műegyetem docense lett, *Drien Károly*, a Szegedi Tanárképző Főiskola főiskolai tanára, *Benkő Loránd*, az ELTE egyetemi tanára és rektorhelyettese, *Hegedűs András*, a Szegedi Tanárképző főiskola igazgatója, valamint *Lugossy Jenő*, a Művelődésügyi Minisztérium miniszterhelyettese is.

A szekció résztvevőinek nagy többsége a pedagógusok „rendi sérelmeit” tette szóvá és nevezte meg a pedagógus lét legnagyobb kerékkötőinek. Ide tartozott a pedagógusok túlterhelése, az adminisztratív teendők növekedése, és emiatt a nevelésre fordítható idő csökkenésének kérdése, valamint az anyagi és erkölcsi megbecsültség hiánya (*Kiss*, 1971. 127–162. II. kötet).

*Lugossy Jenő* miniszterhelyettesként a pedagógia és a neveléstudomány védelmére kelt, s beszédében a szaktudományokat vonta felelősségre, amiért azok nem segítették a pedagógiát az egyes oktatáspolitikai döntések implementációjában, például a tanulói túlterhelés csökkentésének végrehajtásában (*Kiss*, 1971. 157. II. kötet). Ahogy az egész kongresszuson, így ebben a szekcióban is a felszólalók a nevelésügy legitimációs alapjának az 1961-es oktatási törvényt tekintették. Az 5+1-es oktatási forma hibáit ebben a szekcióban is elismerték, de bevezetését nagy jelentőségű szakmai és ideológiai eseményként értékelték, mondván az új rendszer bevezetésével visszaadták a munkára nevelés tiszteletét, valamint sikerült részt vennie a hagyományos gimnáziumi nevelés bástyáján” (*Kiss*, 1971. 137. II. kötet). Jól látszik, hogy az iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoport a tanítóképzői-főiskolai értékrend kiterjesztésében és az egyetemi-tudományos kultúrán alapuló gimnáziumi műveltség visszaszorításában látta megvalósíthatónak az iskolai és társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségét. Egy gyöngyösi szakközépiskolai igazgató, folytatva és megerősítve ezt a gimnáziumellenes gondolatmenetet azt mondta, hogy „a szakközépiskolai képzési forma akkor válhatik oktatási rendszerünk egészséges és erőteljes ágazatává, ha mennél hamarabb leveti az őt szülő gimnáziumi burkot” (*Kiss*, 1971. 137. II. kötet).

A nagy nyilvánosságnak szóló témabizottsági jelentés helyesnek tartotta az oktatáspolitikai azon 1962-es döntését, amely kimondta, hogy a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI) összeolvadásából létrejött Országos Pedagógiai Intézet (OPI) a pedagógus-továbbképzés két ága közül (ideológiai és szakmai-pedagógiai) az ideológiai továbbképzés az OPI fennhatósága alól kerüljön át a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemére és csak a szakmai-tantárgyi képzés maradjon az OPI-ban (vö. *Sáska*, 1992). Azonban a szekcióüléseken az oktatáspolitikai előbb ismertetett döntését a résztvevők kritizálták és a továbbképzésben (is) megjelenő decentralizációs hullámot a Rákosi-korszakban kialakult monolit továbbképzési rendszer erodálásaként értelmezték (*Kiss*, 1971. 143. II. kötet). Korábban *Bakonyi Pál* (1965) írt arról, hogy az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején két rivális elképzelés versengett a továbbképzési rendszer kiépítésére vonatkozóan az oktatási mezőben. Az egyik szerint visszaállítható az a homogén továbbképzési rendszer, amely az 1953-as 1954-es oktatáspolitikai változások hatására megbomlott, vagyis e nézet szerint a bomlás Nagy Imre miniszterelnökségének és a Nagy Imre oktatáspolitikáját legitimáló 1954-es februári oktatási párthatározat idejére tehető. A másik szerint az új továbbképzési rendszernek a decentralizáción és az önképzésen kell nyugodnia. Nem nehéz kitalálni, hogy az első továbbképzési forma a rákosista-sztálinista, míg a második az antirákosista-antisztálinista csoport érdekeit tükrözte. S ennek nyomán érthető az is, hogy az iskolareform idején csak az egyik elképzelés győzhetett, s ez a második a koncepció volt. Azonban jól látható, hogy az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelenő (rákosista-sztálinista) oktatáspolitikai csoport a továbbképzés kérdéskörében a sztálinista-rákosista elképzelést támogatta.



### *A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal című szekcióban megjelenő szakmai és ideológiai nézetek*

Szimbolikus az is, hogy vizsgált szekciónk elnöke *Nagy Sándor* az ELTE Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezető professzora volt, hisz ezzel a funkcióval mintha *Nagy Sándor* az ötvenes évek végén elvesztett ágazati-irányítói szerepét kapta volna vissza. *Nagy* mellett felszólalt többek között *Kelemen László*, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem egyetemi tanára, *Zibolen Endre*, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgatója, *Arató Ferenc*, az OPKM igazgatója, *Mészáros István*, az ELTE adjunktusa, a volt népi kollégista és a Testnevelési Főiskola főiskolai tanára, *Köte Sándor*, *Durkó Mátyás*, a Kossuth Lajos Tudományegyetem docense, *Komlósi Sándor*, a Pécsi Tanárképző Főiskola főiskolai tanára és *Gordosné Szabó Anna*, a Budapesti Gyógypedagógiai Főiskola docense is. A résztvevők munkájuk során – a szekció címének megfelelően – a különböző neveléstudományi intézetek az 1961-es reformhoz való kötődésüket igyekeztek prezentálni.

*Nagy Sándor* szekciónyitó referátumában meghatározta az igazi – a kongresszus által helyesnek tartott – szocialista neveléstudományt. Nem meglepő módon a kongresszuson képviselt ideológiájának megfelelően a szocialista neveléstudománynak az 1961-es törvény által képviselt elveken kell állnia. A neveléstudomány tárgyában is ez a szakmai-ideológiai elképzelés cseng vissza, ahogyan *Nagy* mondta „a szocialista pedagógia tárgya nem más, mint a fejlődő személyiségnek a célirányosan szervezett közösségi élet feltételei között történő tervszerű alakítása és önalakítása, a személyiségnek a szocialista kultúra alapvető javai útján történő meghatározása és önmeghatározása, mindezek útján pedig a fejlődő, demokratizálódó életre, az alkotó, munkás tevékenységre való képessé tétele (*Kiss*, 1971. 168. II. kötet)”. *Nagy Sándor*, ahogyan már az ötvenes évek elején a sztálinista-rákosista korban, úgy most 1970-ben is, a megvalósítandó ideológiai célok szakmátságát a neveléstudományon belül a didaktika és a tantervelmélet feladataként értelmezte. A régi-új didaktikának és tantervelméletnek, a változatlanul reprezentált 1961-es oktatási reformon alapuló szocialista ideológia alapján, a tanulói aktivitáson, a képességek fejlesztésén és az oktatás nevelési funkcióján kell szerveződnie (*Kiss*, 1971. 168-169. II. kötet).

Míg az *Ágoston György* vezette második szekcióban – *Korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése* – *Lénárd Ferenc* volt az a neveléstudós, aki a pszichológia szerepét hangsúlyozta a pedagógia területén, addig ezt a szerepet a negyedik bizottságban *Kelemen László* töltötte be. *Kelemen* kiemelte a lélektan szerepét az iskolaügy területén – elsősorban a programozott oktatásra és a szovjet kísérletekre hivatkozva. Azonban hangsúlyozta, hogy a lélektani eredmények áttemelését a pedagógiába csak neveléstudósok végezhetik el (*Kiss*, 1971. 176.). *Kelemen* ezzel az aktussal a pedagógia kontrollját hirdette meg a pszichológia felett, s ennek értelmében a pszichológiának a neveléstudomány jármájában szabad csak működnie. A lélektan pedagógiájának való alávetettségének kérdése azért is figyelemre méltó *Kelemen László* értelmezésében, mert *Kelemen* 1957-ben szerzett neveléstudományi kandidátusi címet neveléslélektani témában (MTA, 1962), 1969-ben pedig már a pszichológiai tudományok akadémiai doktora lett szintén a neveléslélektan területén belül (MTA, 1970). A megváltozott szakmai-politikai helyzetet mutatja az is, hogy *Nagy Sándor* az ötvenes évek elején a didaktikát elendiszciplinaként fogalmazta meg a bukott pedológia és nyugati eredetű lélektannal szemben (*Sáska*, 2009. 120.), és 1970-ben pedig ebben a *Nagy Sándor* vezette szekcióban szólal fel a lélektan érdekében *Kelemen László*. Ettől függetlenül azonban az is észrevehető, hogy az ötvenes évek elején diszkreditált lélektan a hruscsovi korszak antisztálinista rehabilitációjának köszönhetően (sz. n., 1957) a hatvanas évtized végére már az oktatásügy szerves részévé vált, különösen az V. Nevelésügyi Kongresszus szakemberei számára.

A szocialista ideológia harcossá jellege a szekcióban *Zibolen Endre* neveléstörténeti felszólalását követően került előtérbe. *Zibolen* referátumában kiemelte a neveléstörténet szerepét a korszerű pedagógiai kutatások között (*Kiss, 1971. 186. II. kötet*), és erre reflektálva *Földes Éva* – aki ekkor az MTA Pedagógiai Bizottság tagja – kifejtette, hogy „a neveléstörténet harci eszköz, amelyet a párt ideológiai harcaiban is mindenkor fel lehetett és fel kell használni” (*Kiss, 1971. 187. II. kötet*). Ez azt jelentette, hogy a neveléstudomány művelése közvetlen politikai tevékenység, amelynek a Kongresszus adott színteret.

### *A közoktatási irányítás korszerűsítése című szekció szakmai és politikai nézetei, ideológiai*

Az V. Nevelésügyi Kongresszus történetében „*A közoktatási irányítás korszerűsítése*” nevű szekció helyzete – talán – az egyik legérdekesebb fejezet. A kongresszus eredeti koncepciója szerint ilyen szekció nem is szerepelt a kongresszus programjában. A MPT-n belül megalakult Pedagógiai Vezetési Szakosztály kezdeményezte, hogy vegyék fel a kongresszus programjába az oktatásirányítás mikro- és makroszintű kérdéseit taglaló szekciót. Azonban a társaság tagjai ezt ellenezték, s csak az MPT vezetőségének segítségével és jóváhagyásával sikerült a kongresszuson önálló szekcióként való részvételt kiharcolni (*Kiss, 1979. 89.*). Az MPT-ben megjelenő konfliktus forrása egyelőre nem tisztázott, egy értelmezés szerint a neveléstudomány más területének képviselői és az oktatásirányítók egy részének nem állt érdekében, hogy ez az új diszciplína és megközelítési mód a szocialista neveléstudomány része legyen (*Halász, 1984*).

A szekciót *Hantos János*, Budapest Főváros Tanácsának V. B. elnökhelyettese vezette. A szekción résztvevő volt *Báthory Zoltán*, az OPI főiskolai adjunktusa, *Kálmán György*, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője, *Mezei Gyula*, fővárosi oktatási osztályvezető, *Kerékgyártó Imre*, vezető szakfelügyelő és *Deák Ferenc*, megyei művelődésügyi osztályvezető is. S habár a szekcióban felszóltak nem budapesti oktatásirányítók – például miskolci művelődésügyi osztályvezető, vagy nyíregyházi általános iskolai igazgató is – azonban a tagok többnyire fővárosi oktatásirányítói voltak, s így a szekció az ő oktatásirányítási-politikai, szakmai-technikai és ideológiai elképzeléseiket képviselte. Ennek jellemzői az oktatásirányítási rendszer kritikája és az oktatásirányítás-tanügyigazgatás új, leginkább tudományos alapokra való helyezése körül rajzolódott ki. A bizottság munkáját a szekció vezetőjének kádári korszakban illesztett antisztálinista ideológián alapuló bevezető referátuma alapozta meg. A fővárosi oktatásirányító elítélte az 1945 előtti társadalmi-politikai berendezkedést, az ötvenes évek rákossista oktatásirányítását és üdvözölte az 1961-es oktatási törvényt (*Kiss, 1971. 214. II. kötet*).

A kongresszus hangvételére és a szekciók munkájára jellemző volt, hogy amennyiben bíralták a fennálló berendezkedést és annak oktatáspolitikáját kritizálták, akkor azt igyekeztek burkoltan, rejtett formában megtenni – különösen az MPT prominens képviselői. Azonban ez a finom distinkció kevésbé volt jellemző a közoktatás irányításával foglalkozó szekció résztvevőire. Hozzászólásaikban kritizálták a szakfelügyelet magas létszámát, a felügyelet iskolatípus szerinti differenciálatlanságát, a felügyelők igazgatási és nem pedagógiai státuszát, a felügyelők pénzügyi megbecsültségének hiányát, az oktatásirányítás nevelésközpontú deficitjét, az oktatáspolitikai ciklusok gyors változását, ezzel összefüggésben az oktatásirányítás elveiben megjelenő egység hiányát – főleg a középfokú oktatásban –, és az oktatásirányítói rendszer szereplőinek pontos feladat-meghatározásának elmaradását (*Kiss, 1971. 129–147; 211–247.*). Látható, hogy a szekció résztvevőinek baj-listája jelentős volt, s lényegében az egész oktatásirányítási rendszert kritika tárgyává tették.

A szekció elnöke az oktatásirányítás nyelvezetének tudomány alapú egységesítését javasolta, mondván a különböző érdekcsoportok más-más nyelvezetet használnak, és ez jelentősen megnehezíti az oktatásirányítás egységességének kialakítását (*Kiss, 1971. 244. II. kötet*). Azonban ez nem csak a szekció tagjai által megfogalmazott és érvényesnek tartott tudományosság dominanciáját jelenhette az oktatásirányítás felett, hanem az egységes

nyelvezet megteremtőinek hatalmát a tanügyigazgatás-oktatásirányítás többi csoportja felett is. Ugyanígy *Báthory Zoltán*, az OPI főiskolai docense, a szakfelügyeleti munkát a tudományosság elvei felé igyekezett orientálni és azt mondta, hogy „a felügyelőknek kicsit kutatóknak is kellene lenniök, akik jól ismerik az oktatás korszerű eszközeit, a hatékony módszerek alkalmazására tanítják az iskolában dolgozó kollégákat” (*Kiss*, 1971. 221. II. kötet).

## Összefoglalás

---

Az V. Nevelésügyi Kongresszus a baloldali beállítottságú neveléstudományi szakemberek és pedagógusok jelentős oktatáspolitikai eseménye volt a hatvanas évtized végén. A kongresszus résztvevői egységesen tudták artikulálni baloldali, társadalmi különbségeket csökkenteni kívánó, új gazdasági mechanizmus ellenes, 1961-es oktatási reformon alapuló szakmai-politikai ideológiájukat. A kongresszust támogatták a mechanizmus ellenes MSZMP-s és szakszervezeti vezetők is. Azonban az MSZMP részéről *Aczél György* volt az, aki fellépett a kongresszuson jelentős csoporttá szerveződött politikai és egyben pedagógiai erőkkal szemben.

A pedagógiai lélektan is szerves részét képezte a kongresszuson megjelenő szakmai nézeteknek. A pszichológia más ágaitól különböző neveléslélektan neveléstudományi képviselőinek többsége ugyanazzal a társadalmképpel dolgozott 1957-et követően és az iskolareform ideje alatt is.

Az 1961-es iskolareform elveit alapvetően megfelelőnek tartották a kongresszuson megjelent szakmai csoportok, azonban annak implementációját egyes esetekben bírálták. Így helytelennek tartották a pedagógus-továbbképzési rendszerben végbemenő decentralizációs folyamatokat. Továbbá a kongresszuson felszólaló csoportok a hatvanas években a politika hatására az oktatásügyben elkezdődő ideológiai enyhüléssel sem értettek egyet, mivel ez a folyamat az állami ideológia és befolyás gyengülését is jelentette számukra az oktatási mezőben. Ezzel magyarázható, hogy a kongresszus negyvenes-ötvenes években szocializálódott résztvevői a szocialista pedagógiát csak erős ideológiai keretben, állami befolyás mellett tartották elképzelhetőnek. Lényegében a saját, 1961-ben győzelemre vitt radikális ideológia megvalósulásának sikertelenségét kérték számon a politikai vezetéstől kilenc évvel később (vö. *Halász*, 1988–1989). A kongresszuson jelent meg az a generáció, amely majd a hetvenes-nyolcvanas években, illetve a rendszerváltozást követően lett az oktatásirányítás és a neveléstudomány meghatározó csoportja.

## Köszönetnyilvánítás

---

Itt köszönöm meg *Sáska Géza* értékes észrevételeit.

## Szakirodalom

---

1. Aczél György (1971): *Eszmének erejével*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
2. Bakonyi Pál (1965): A pedagógusok átképzése és továbbképzése. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve. 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 559–600.
3. Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.
4. Bauer Tamás (1981): *Tervgazdaság, beruházás, ciklusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
5. Berend T. Iván (1974): *A szocialista gazdaság története Magyarországon: 1945–1968*. Kossuth Kiadó, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
6. Berend T. Iván (1983): *Gazdasági útkeresés 1956–1965: a szocialista gazdaság magyarországi modelljének történetéhez*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
7. Boros Ferenc (1966, szerk.): *Makarenkóra emlékezünk*. Pedagógusok Szakszervezete, Táncsics Kiadó, Budapest.
8. Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
9. Halász Gábor (1984): *Felügyelet és oktatásirányítás: történeti – szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*. Oktatókutató Intézet, Budapest. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/Felugyelet\\_es\\_oktatasiranyitas.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Felugyelet_es_oktatasiranyitas.htm) Utolsó letöltés: 2016. augusztus. 12.
10. Halász Gábor (1988): *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején*. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika\\_60-70-es\\_ekve.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_ekve.htm) Utolsó letöltés: 2016. szeptember 19.
11. Halász Gábor (1988, 1989): Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején. *Medvetánc*. 4. 1. 243–252.
12. Heller Ágnes (1997): 1968. *Beszélő*. 11. szám. URL: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/1968> Utolsó letöltés: 2016. augusztus. 12.
13. Huszár Tibor (2003): *Kádár János politikai életrajza*. Szabad Tér Kiadó, Budapest.
14. Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*. 9. 25–32.
15. Kelemen Elemér (2007): A nevelésügyi kongresszusok története. In: Kelemen Elemér (szerk.): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra, Pécs. 136–157.
16. Kelemen Elemér (2015): Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai határozatról. In: Donáth Péter (szerk.): *Filozófia-Művelődés-Történet 2015*. Trezor Kiadó, Budapest. 191–221.
17. Kemény István (1967): *A mobilitás társadalmi összefüggései*. Statisztikai Kiadó, Budapest.
18. Kiss Árpád (1971, szerk.): *V. Nevelésügyi kongresszus*. I–II. kötet. Budapest.
19. Kiss Gyula (1979): A pedagógiai vezetés szakosztálya. In: Simon Gyula (szerk.): *Egy évtized a szocialista nevelésügyért*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 82–102.
20. Kornai János (2005): *A gondolat erejével*. Osiris Kiadó, Budapest.
21. Mészáros István (1992): *Neveléstörténeti füzetek 10*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
22. MTA (1962): *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja (1962)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
23. MTA (1970): *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja (1970)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
24. Nagy Sándor (1978, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
25. Pataki Ferenc (1964) (ford.): *Makarenko és a mai iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
26. Pataki Ferenc (1965, szerk.): *A. Sz. Makarenko nevelélméleti művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

27. Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
28. Pataki Ferenc. (1969): Makarenko élete és pedagógiája. A kandidátusi disszertáció tézisei. *Pedagógiai Szemle*, 5. 407–422.
29. Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz-Legenda*. Osiris Kiadó, Budapest.
30. Rókusfalvy Pál (1960): A személyiségnevelés néhány kérdése Makarenko pedagógiai gyakorlatában. *Pedagógiai Szemle*, 5. 399–411.
31. Simon Gyula (1979, szerk.): *Egy évtized a szocialista nevelésügyért*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
32. Sáska Géza (2008): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Iskolakultúra*. 1–2. 3–23.
33. Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 98–130.
34. Sáska Géza (1992): A reform reformjának reformja. Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*. 3. 183–193.
35. Szokolszky István (1959): A szocialista pedagógia „logikája” Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle*. 4. 344–361.
36. Sz. N. (1957): Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket. *Pedagógiai Szemle*. 1. 8–14.
37. Trencsényi László (2007): Autonómia és/vagy transzmisszió? A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjáalakulásának tanulságai. In: Kiss Endre és Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai: az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. 169–173.
38. Trencsényi László (2011): *A maratoni reform*. Önkonet. Budapest.
39. Vass Henrik (1968, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1963–1966*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Budapest.
40. Vass Henrik (1974, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1967–1970*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Budapest.
41. Vass Henrik (1978, szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1963–1966*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Kossuth, Budapest.
42. Zrinszky László (1964): *Makarenko etikai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

# Jólét–jóllét mutatók segítő szakmában dolgozók körében

Nagyvárad *Katalin*\*

*A témához kapcsolódó nemzetközi társadalomtudományi és egészség tudományi szakirodalomban számos kutatás foglalkozik az emberek egészségi állapotával. Ezekben a kutatásokban gyakran választanak olyan populációt, amely speciális munkahelyhez kötődik, így nem egyszer az egészségügyben dolgozókhöz, illetve azok munkakörülményeihez. Alapul véve a nemzetközi tapasztalatokat, kutatásunkban speciális populációt választottunk, egy – a segítő szakmában dolgozó – krónikus pszichiátriai betegekkel foglalkozó intézmény szakembereit. Választásunk azért esett rájuk, mert az egészségügyi szektor dolgozóira a kilátástalanság, az általánossá váló bizonytalanság megélése, a jólét–jóllét kontextusának változása jellemző így az egészségi állapotuk feltérképezéséhez az egészségügyi szektorra jellemző visszafordíthatatlan folyamatokat is be tudtuk kapcsolni a vizsgálatba. A jólét – jóllét témakörével foglalkozó kutatások közös jellemzője, hogy túlnyomó részük a szubjektív egészségi állapotot vizsgálja kérdőíves felméréssel, önbecslés alapján. A kérdőívek gyakran tartalmazzak olyan kérdéseket, melyek az egészségi állapotot befolyásoló társadalmi környezetre, illetve a megkérdezettek anyagi helyzetére is kitérnek. Ez azt jelenti, hogy sok kutató társadalomtudományi kontextusban is vizsgálja az egészségi állapotot meghatározó összetevőket. További szempontunk volt, hogy a szubjektív egészségmutatók mellett az objektív egészségi állapotot is felmérjük, mert az volt a fő hipotézisünk, hogy a mutatók többsége feltehetően egybeesik. Azonban feltételezésünket a vizsgálatunk nem igazolta.*

**Kulcsszavak:** jólét–jóllét, egészségi állapot, segítő szakma

## Bevezetés

Napjaikban az egészségügyben bekövetkező változásokat már visszafordíthatatlan folyamatként jellemezhetjük. Számos kultúranropológiai és szociológiai tanulmány foglalkozik azzal, hogy az emberi kapcsolatok és érzelmek ápolására nagyobb figyelmet, több időt kell, hogy szenteljünk. Világunkra jellemző, hogy a természetes emberi kapcsolatok helyét részben a segítő kapcsolatok veszik át. A nyugati szakirodalomban összefoglaló névvel segítő foglalkozásúaknak (például pedagógus, lelkész, jogász, szociális gondozó, ápoló, stb) nevezik őket. Azt is mondhatnánk, hogy e humán foglalkozású szakemberek tevékenységük jellegéből adódóan fokozott mértékű érzelmi kapcsolatban állnak az emberekkel. Ezért különösen fontos, hogy olyan képességekkel és jártasságokkal rendelkezzenek, amelyek segítik őket az érzelmek és emberi kapcsolatok terén történő eligazodásban. Talán nem véletlen, hogy a fogalom, illetve a kifejezés a fejlett, teljesítményorientált ipari társadalmakban jelent meg, amelyekre a fogyasztói szemlélet, az elidegenedés is jellemző (Tomcsányi és Fodor, 1990).

Az egészségügyi szektor dolgozóira – mint segítő foglalkozásúak egy jellemző csoportjára – a kilátástalanság, az általánossá váló bizonytalanság megélése, a jólét–jóllét kontextusának változása jellemző (Nagy, 2007). Az Európai Unió egészségügyi miniszterei 2005-ben Helsinkiben kijelentették, hogy a mentális egészség alapvető jelentőségű az egyének életminősége, munkaképessége szempontjából, mely további problémák forrása lehet az Európai Közösség Bizottsági jelentése szerint (Európai Közösség Bizottsága, 2006).

\* Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Sporttudományi Intézet, Szombathely, tanársegéd, email cím: itaky@mnsk.nyime.hu

## Életminőség, jólét–jóllét

Az életminőséggel foglalkozó egészségtudományi megközelítés központi eleme, hogy az egészség tárgya a teljes ember, nem csak annak teste (Ágoston és mtsai., 2007). Ezen tudományterület képviselői a WHO (*World Health Organization*) 1946-os alapokmányában szereplő egészségfogalomból indulnak ki az egészséggel kapcsolatos szubjektív életminőség meghatározásakor (Kopp, Skrabski és Székely, 2006).

Diener szerint: „a szubjektív életminőség nem más, mint az, ahogyan az emberek értékelik saját életüket; ez magában foglalja a boldogságot, az étellel való elégedettséget, a kellemes érzéseket, valamint a kellemetlen hangulatok és érzelmek relatív hiányát” (Diener, 1995).

A szubjektív életminőséghez hasonló fogalmak még a szakirodalomban a „szubjektív jóllét”, az „étellel való elégedettség” és a „boldogság” is (Veenhoven, 2007). Mindebből nem következik feltétlenül, hogy az élet élvezete az élet szubjektív értékeléséből vonható le csupán, vagyis a jóllétet nemcsak a jóllét, hanem a jólét is befolyásolja (Easterlin, 1995, 2005). A szubjektív életminőséggel kapcsolatban ugyanis két szélső nézet különböztethető meg. Az egyik szerint, ha a jólét a GDP alapján emelkedik, akkor a jóllét is pozitív irányba mozdul, a másik, hogy a GDP emelkedése ellenére a szubjektív jóllét változatlan marad. Ez utóbbi nézet képviselői, mint például Csíkszentmihályi és Hunter (2003), Lycken és Tellegen (1996) odáig is elmennek, hogy az „objektív életkörülmények elhanyagolható szerepet játszanak a boldogság elméletében” (idézi: Easterlin, 2005). Wilkinson szerint a jövedelmi egyenlőtlenségek növekedése hatást fejthet ki a modern társadalomban élők egészségre, az átlagos várható élettartamukra és tovább csökkenthetik az emberek érzelmi jóllétét (Wilkinson, 2006). Ezt a folyamatot nevezi Greg Easterbrook fejlődési paradoxonnak. A jelenség lényege, hogy a fejlett országokban élő emberek nem érzik jobban magukat, illetve egyre rosszabbul érzik magukat életfeltételeik folyamatos javulása ellenére (Kispálné, 2015). Scitovsky hasonlóképpen fogalmaz a témával kapcsolatban: „... a túl nagy kényelem és jólét akadályává válhat az örömöknek” (Scitovsky, 1990).

A Gallup Intézet 2006-os nemzetközi felmérésében – melyet azonos kérdőív alapján 132 ország felnőtt lakossága körében folytattak le – is megerősítették Wilkinson korábban idézett megállapítását, mely szerint a gazdasági növekedés nem jár együtt az étellel való elégedettséggel (boldogsággal). Ellenben a várható élettartam-növekedés, mely összefüggésben van az anyagi jóléttel, ha kismértékben is, de hatással van az étellel való elégedettségre. Az anyagi jólét azonban az életkor előre haladtával kevésbé hat az étellel való elégedettségre (Deaton, 2007). Van azonban egy olyan álláspont is, miszerint az objektív életkörülmények és a pszichológiai tényezők (többek között az egyén adaptációs képessége) együttesen határozzák meg a boldogság érzését (Easterlin, 2005). Egy európai kutatás eredményei szerint viszont az alacsonyabb jövedelemmel rendelkezők több negatív érzélemmel és kevesebb pozitívval rendelkeznek, mint a magasabb jövedelműek (Michaelson, Juliet és mtsai. 2009). Easterlin szerint az elégedettség és a boldogság – mely utóbbi erőteljesebb érzelmi állapotot jelent – oly módon vannak kapcsolatban egymással, hogy az elégedettség hat a boldogságra, vagyis az elégedettség a boldogság alapja (Easterlin, 1995, 2005). Kopp és Martos (2011) is arra a megállapításra jutottak, hogy az életminőség és a gazdasági fejlődés nincsenek lineáris kapcsolatban egymással. Tehát a pénzügyi jólét nem feltétlenül jelenti az adott társadalom boldogságának növekedését. Másrészt a gazdaság sikereinek az életminőség is előfeltétele lehet (Kopp és Martos, 2011).

Skrabski (2003) egy másik aspektussal, nevezetesen a társadalmi erőforrás aspektusával bővíti ki a jólét–jóllét kapcsolatának értelmezését, amennyiben a bizalmon és együttműködésen alapuló emberi kapcsolatok hálózata is a boldogság lényegi összetevője lehet (idézi: Kopp és Martos, 2011). Az idézett szerző megállapítása előrevetíti, hogy az életminőséget mennyiben befolyásolja az, ahogyan az egyén a környezetéhez viszonyul. Más

szavakkal: mennyire sikeres az egyén adaptációja a modern társadalmakat jellemző, gyorsan változó körülményekhez (*Helgeson, 1992*).

A londoni Új Gazdaság Alapítvány (*New Economics Foundation, NEF*) 2007-ben folytatott, az egyéni, a társadalmi és a munkahelyi jóllét (*well-being*) országonkénti feltérképezésére irányuló vizsgálatának eredményeiből kiderül, hogy a magyar felnőttek kevésbé elégedettek az életükkel, gyakran vannak negatív érzelmeik, kevésbé energikusak, közeli társas kapcsolataik nem túl erősek, a munkahelyükön sem érzik túlságosan jól magukat; viszont a mindennapi működésük, életvitelük, tevékenységeik színvonalát és a közbizalom szintjét mérő mutatók tekintetében az európai átlag feletti értékek jellemzők rájuk (idézi: *Kispálné, 2015*).

A témában végzett magyar kutatások közül az egyik legjelentősebb az elmúlt évtizedekben négyszer – 1988-ban, 1995-ben, 2002-ben és 2006-ban – lefolytatott Hungarostudy Egészség Panel (HEP) országos reprezentatív vizsgálat. A felmérés legfontosabb eredményei többnyire összhangban állnak a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel, azaz Magyarországon jelentősek a jövedelmi egyenlőtlenségek – melyekben az iskolai végzettség szerepe meghatározó –, a bizalom és a társadalmi tőke csökken, az anómiás állapot nő, társadalmi méretűvé vált (*Kopp 2008; Kopp és Skrabski 2008; idézi: Kispálné, 2015*). A magyar emberek boldogságérzete továbbá összefüggést mutat többek között a nemükkel (a férfiak boldogabbak a nőknél), az anyagi helyzetükkel, a munkaerő-piaci státusukkal, a munkahelyi körülményeikkel, a társas támogatásuk különféle formáival, az élet értelmébe vetett hitükkel, a fizikai és mentális egészségi állapotukkal (*Kopp és Skrabski 2008*).

## A kutatás leírása

A témához kapcsolódó szakirodalomban számos kutatás foglalkozik különböző társadalomtudományi megközelítésekben az emberek egészségi állapotával. Az utóbbi két évtizedben az egzisztenciális és a mentális komponenseket összekapcsoló értelmezési keret, a jólét–jóllét kontextusa tűnik a legátfogóbbnak. Az egzisztenciális komponenseket illetően jó néhány kutatás szempontjai között szerepel a jövedelem, a munkahely vagy a környezeti adaptáció az egészségi állapot vizsgálatával kapcsolatban. A mentális komponenseket, például az elégedettséget, a boldogságot, a társas kapcsolatokat a kutatók jelentős része szintén összefüggésbe hozza az életminőséggel és az egészségi állapottal.

A jólét–jóllét kontextusa, valamint a hozzájuk tartozó egzisztenciális és mentális komponensek valamilyen módon a saját kutatásunkban is vizsgálat tárgyát képezik, mint ahogy annak eldöntésében is a szakirodalomból építkeztünk, hogy lakossági vagy munkahelyhez kötődő speciális populációt válasszunk-e, amikor a vizsgálatot terveztük. Miután nem kevés kutatásban vizsgáltak olyan populációt, amely speciális munkahelyhez kötődik, mi is ezt a megoldást választottuk, nevezetesen egy krónikus pszichiátriai betegekkel foglalkozó intézmény szakdolgozóit. Döntően azért, mert a vizsgált személyek jólét–jóllét mutatóinak feltérképezéséhez az egészségügyi szektorra jellemző sajátos munkahelyi körülményeket is be akartuk kapcsolni a vizsgálatba. Minthogy mintánkat egy intézmény dolgozóinak körére korlátoztuk, kutatásunk magyarázó esettanulmánynak minősül, melyből az következik, hogy kutatási eredményeink érvényességi köre nem terjed túl a vizsgált intézményen és populáción.

A hazai és nemzetközi kutatások túlnyomó része a jólét–jóllét kérdéskörét kérdőíves felméréssel tárja fel. Ez az a pont, ahol túl szerettünk volna lépni a más kutatásokból szerzett módszertani tapasztalatokon, így adatainkat nemcsak önbecslésre, hanem a saját magunk által végzett műszeres mérésekre is alapoztuk, hiszen kíváncsiak voltunk arra, hogy a jólét–jóllét mutatók miként befolyásolják az egyének egészségi állapotát.



## *A kutatás céljai és hipotézisei*

A kutatás egyik célja módszertani jellegű volt, nevezetesen az, hogy az jólét–jóllét mutatók mellett az objektív egészségi állapotot is felmérjük, tekintve, hogy ez viszonylag hiányterületnek számít a témával foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokban. Feltételeztük, hogy a kérdéseinkre adott válaszok, mint szubjektív mutatók, egybeesnek az objektív fizikai állapotfelmérés eredményeivel.

A kutatás másik céljaként azt tűztük magunk elé, hogy egymásra vonatkoztassuk a jólét–jóllét objektív és szubjektív tényezőit. Feltételeztük, hogy a vizsgált populációban azoknak lesznek jók az objektív egészségmutatói, akik jobb egzisztenciális és mentális körülmények között élnek.

## *A vizsgálatban résztvevők köre és általános jellemzése*

A kiválasztott Fővárosi Pszichiátriai Intézetben (Szentgotthárd) a vizsgálat évében (2012) 338 fő dolgozott. Közülük 131 szakdolgozó vállalta, hogy válaszol a jólét–jóllét kérdéskörét tartalmazó kérdéseinkre, valamint aláveti magát a fizikai állapotfelmérésnek. Általános jellemzésükhöz tíz tényezőt választottunk ki.

A vizsgált személyek nagy többsége nő (88,5%). Életkori megoszlásukat tekintve, a megkérdezettek többsége (72,3%) 31-50 év közötti, további, kicsit kevesebb mint egynegyedük (21,5%) pedig az 51-60 év közötti korosztályba tartozik. A 30 évnél fiatalabbak és a 60 évnél idősebbek száma alacsony. Családi állapotukat tekintve a többség (76,9%) párkapcsolatban (házasság, élettársi kapcsolat) él, a többiek (23,1%) egyedül (hajadon/nőtlen, elvált, özvegy). A válaszadók nagy többségének (72,3%) 1-2 gyermeke van, 15,3%-nak pedig 3 vagy annál több. Kicsit több mint egytizedüknek (12,3%) nincs gyermeke. Több mint egyharmaduk (36,9%) érettségivel, egynegyedük (25,4%) szakiskolai vagy szakmunkás végzettséggel, 19,2% pedig felsőfokú szakképesítéssel rendelkezik. 17,0%-nak felsőfokú (főiskola, egyetem) végzettsége van. A dolgozók közel egyharmada (30,8%) több mint 21 éve van a pályán, több mint egynegyedük (26,2%) 11-20 éve dolgozik ezen a területen. További közel egynegyedük (23,1%) is 6-10 éve dolgozik hasonló területen. Mindössze 20% azok aránya, akik 0-5 éve vannak a pályán. A válaszadók kétharmada (66,9%) ápoló, valamivel több mint egytizedük (13,8%) mentálhigiénés munkatárs, kevesebb mint egytizedük (8,5%) gazdasági nővér beosztásban dolgozik. A többiek egyéb munkakörökben végzik munkájukat. Az orvosok aránya mindössze 1,5% a megkérdezettek között.

## *A vizsgálat eszközei*

A 131 fő egészségügyi dolgozó esetében kétféle vizsgálati eljárást alkalmaztunk. Az elsőben a fizikai állapot (továbbiakban objektív mutatók), a másodikban a jólét–jóllét mutatókat (szubjektív mutatók) mértük. Az objektív egészségi állapot mérése során a vizsgált személyt testmagasságának megmérése után állítottuk fel a testösszetétel-mérő gépre.<sup>1</sup> A személyes adatok (nem, születési idő, testmagasság) bevitele után indítottuk a mérést. A körülbelül kettő percig tartó vizsgálat után egy komplex értékelőlapot kaptunk az egyénről. Az alkalmazott testösszetétel-mérő gép által szolgáltatott adatok révén diagnosztizálható többek között a korai elhízás mértéke, mivel a zsírtömeg műszeres méréssel történő meghatározása már 1-2 kilogramm zsírtöbbletet is megmutat. Erre az eddig általánosan elfogadott testtömeg-index<sup>2</sup> (BMI) – melyet a legtöbb hazai és nemzetközi kutatásban alkalmaznak – nem képes, mert a tápláltsági állapotot jelző mérőszámot önbevallás vagy mindössze a testmagasság és testsúlymérés hányadosaként kapjuk meg. Így nem határolja el a zsigeri régiókban elhelyezkedő zsír-

1. A mérésre használt készülék, az Inbody 720, a bioelektromos impedancia elvén alapul, vagyis az emberi testtel nyolc ponton érintkező módszerrel használja a komplex testösszetétel méréseire.
2. A testtömeg-index egyenlő a kilogrammban mért testsúly és a méterben mért testmagasság négyzetének hányadosával.

szövetet a hasi zsírszövetből. (*Dömötör, 2007*) Műszeres mérés esetén viszont lehetőség van a testösszetevők arányainak pontos meghatározására is. A vizsgálat során pontos adatokat kapunk az egyén derék–csípő hányadosáról, mely a centrális elhízás, illetve a zsíreloszlás egyik leg többet használt egyszerű mutatószáma; valamint a felhalmozott zsigeri zsír mennyiségéről  $\text{cm}^3$ -ben, mely számos metabolikus és szív- és érrendszeri megbetegedés kialakulásának fokozott kockázati tényezője lehet.

Az említett adatok alapján az egyén egészséges vagy egészségileg veszélyeztetett kategóriába került, és így az is megállapítható volt, hogy milyen mértékű fogyás, illetve hízás szükséges, továbbá, hogy a súlygyarapodásnak vagy súlyvesztésnek izomból vagy zsírból kell-e megtörténnie. Minden résztvevő az adatainak arányait figyelembe véve egy fitességi összpontszámot kapott, a maximális pontszám 100 volt.

A másik, a jólét–jóllét mutatók felmérésére szolgáló eszközünk a kérdőív volt. A nemzetközi kérdőívek (WHO WBI-5 és WHOQOLD-BREF-26)<sup>3</sup> a válaszadók életminőség-profilját vizsgálta fizikai, mentális (5 kérdés), illetve társadalmi és környezeti dimenzióban (24 kérdés). Ez utóbbiban bevezetőként két általánosabb kérdésre is felelniük kellett a megkérdezetteknek, nevezetesen, hogy mennyire elégedettek az életminőségükkel, továbbá hogy milyenek értékelik az egészségi állapotukat. A kérdésekre adott válaszokat egy ötfokú skálán kellett jelölniük a vizsgálatban résztvevőknek.

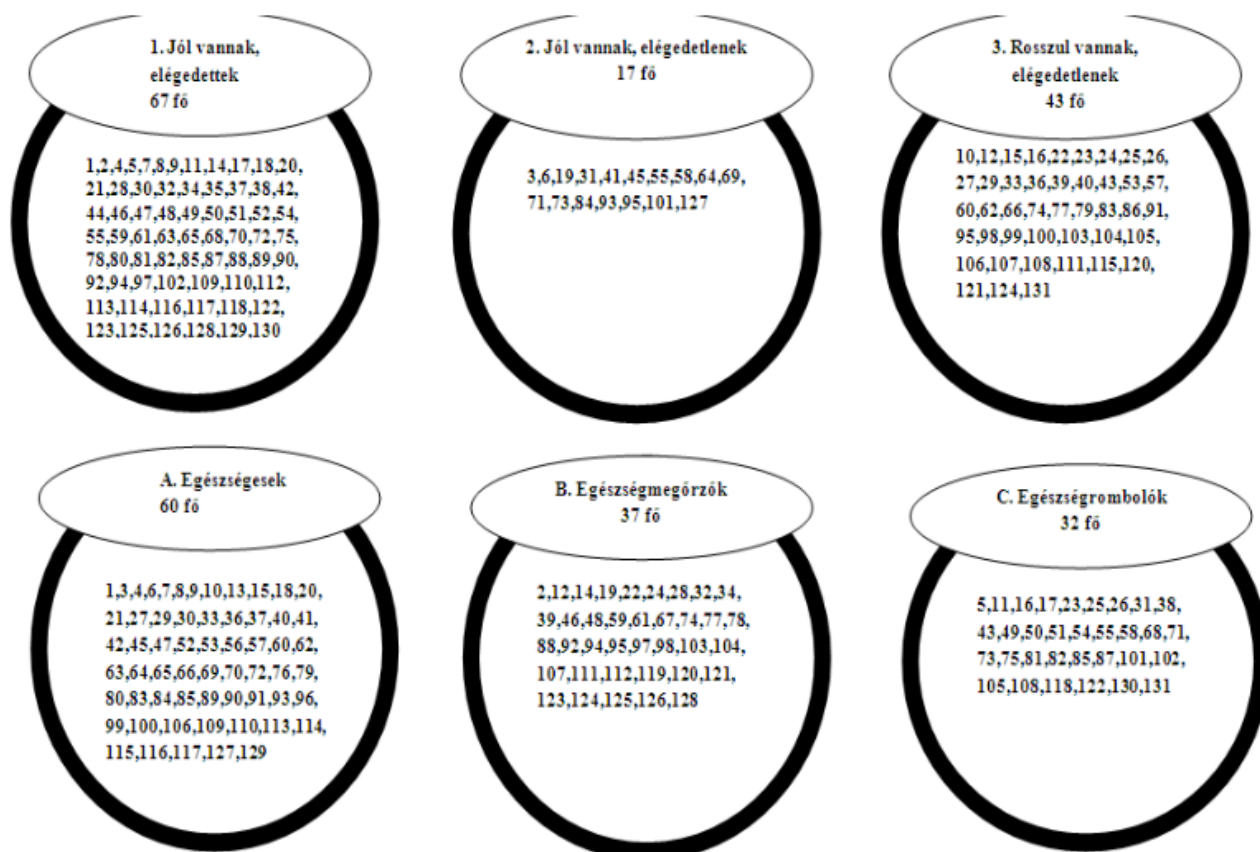
### *Az adatfeldolgozás módszerei*

Az adatfeldolgozás SPSS 17.0 matematikai-statisztikai programcsomag használatával történt. A kérdőívek kérdéseire kapott válaszokat leíró statisztikák segítségével – gyakoriság, relatív gyakoriság – elemeztük. A leíró statisztikák után hierarchikus klaszterelemzést végeztünk a WHOQOLD-BREF26 életminőség-kérdőív, a WHO WBI5 jólléti rövidített kérdőív kérdései, valamint a testösszetétel-mérés során kapott eredmények alapján. A csoportosításhoz a Ward-eljárást választottuk. Az összevonási séma alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. A klaszterekkel és a kérdőív kérdéseivel keresztábra-elemzést is végeztünk, melyből megállapítottuk, mely klaszter erősebb, érzékenyebb a vizsgált mutató tekintetében.

### *A hierarchikus klaszterelemzés eredményei*

Tekintettel arra, hogy a kutatás egyik célja az volt, hogy a jólét–jóllét mutatókat összevegyük az objektív egészségi állapotot mérő adatokkal, az összehasonlítás érdekében a kétféle adatforrásra támaszkodva klasztereket alkottunk. Három–három klasztert kaptunk. Az elsőbe a legjobb eredménnyel rendelkezők, a másodikba a közepes, míg a harmadikba a rosszabb mutatókkal bíró személyek kerültek be a hierarchikus klaszteranalízis alapján. A klasztereket legfőbb jellemzőik összegezéséeként neveztük el, megjelölve bennük a hozzájuk tartozó személyek sorszámait.

3. Itt kell megjegyezni, hogy vizsgálatom során a WHOQOLD-BREF 26. kérdőív *Kullmann Lajos* által átdolgozott magyar nyelvű változatát használtuk. A multikulturális módszerrel kifejlesztett életminőség mérőeszköz jellemzője (melynek eredeti változata 100 kérdést tartalmazott), hogy az életminőségre ható valamennyi tényezőt felöleli. Hierarchikus felépítésű, ami annyit jelent, hogy a legfelső szintet az általános életminőség és az átfogó egészségérzés képviseli. Alattuk hat tárgykör található: fizikai teljesítőképesség, pszichológiai állapot, függetlenség szintje, szociális kapcsolatok, környezet, lelkiesség. Ez utóbbi három tárgykör, csak a WHOQOL kérdőívben fordul elő.



1. ábra: A szubjektív illetve az objektív klaszterek elnevezései és tagjai

## A hierarchikus klaszterelemzés eredményei

### Jól vannak, elégedettek, és az Egészségesek klaszterének összehasonlítása

Kutatásunk első hipotéziseként azt feltételeztük, hogy a jólét–jóllét témakörére vonatkozó kérdőívből szerzett adatok és a fizikai állapotfelmérésünk eredményei révén kapott eredmények egybe fognak esni. Ennek a hipotézisnek az igazolása vagy elvetése céljából először azt néztük meg a WHO QOLD26 és a WHO WBI5 vizsgálatából nyert, – önbecslésen alapuló – mutatók alapján, hogy a feltételezett egybeesések valóban megtörténtek-e.

A WHOQOLD-BREF26 adatforrásunk alapján bőven találtunk eltéréseket a „Jól vannak, elégedettek” és az „Egészségesek” klaszterek között. Tematikailag négy csoportba sorolhatjuk azt a 13 szempontot, melyekben, ha nem is kiugró, de jelentősebb eltérések mutatkoztak. Egyrészt az életfeltételeiket, a biztonságérzetüket, a jövedelmük mértékét – beleértve a napról napra élés kérdését – ítélték jobbnak a „Jól vannak, elégedettek” klaszterébe tartozók. Továbbá az általános állapotukat, a fizikai állapotukat, aktivitásuk mértékét is jobbnak gondolták, és ezzel összefüggésben kevésbé érezték, hogy testi fájdalmaik akadályoznák mindennapi tevékenységüket. A „Jól vannak, elégedettek” klaszter tagjai önmagukkal is elégedettebbek voltak, jobban élvezték az életüket és a szexuális életet, és jobban tudtak aludni, és több értelmét látták az életüknek. Ami a WHO WBI5 nemzetközi kérdőívet illeti, a „Jól vannak, elégedettek” klaszter tagjai érdekesebb napokat éltek meg, mint az „Egészségesek” klaszterébe tartozók.

Ahhoz, hogy az első hipotézisre egyértelmű vagy árnyalt választ tudjunk adni, még egy összevetést el kellett végeznünk, mégpedig a jólét–jóllét témakörében kapott eredményeket a klasztertagok műszeres méréssel kapott adataival. A „Jól vannak, elégedettek” és az „Egészségesek” klaszterekbe tartozók eredményeinek összehasonlítása során kiderült, hogy testsúly/testmagasság, az izomtömeg, a zsírtömeg, a testzsír-százalék, a zsigeri zsír és a derék-csípő hányados alapján az „Egészségesek” klaszterébe tartozók jobb mutatókkal rendelkeznek, ahogy ezt a normál tartományba való besorolásuk mutatja.

### *Jól vannak, elégedetlenek és az Egészségmegőrzők klaszterének összehasonlítása*

Ha a fent említett kérdőívek alapján a „Jól vannak, elégedetlenek” és az „Egészségmegőrzők” klaszterek adatait is összehasonlítjuk, az látható, hogy az „Egészségmegőrzők” klaszterébe tartozók ítélik meg pozitívabban a differenciákat mutató szempontokat. Tematikai csoportosításban jobbnak ítélik egyrészt az életfeltételeiket, a biztonságukat és a szabadidős lehetőségeiket; másrészt az általános állapotukat, az egészségi állapotukat és a mindennapi élethez szükséges energiájukat. Szintén pozitívabban az élet élvezetének, a saját magukkal való elégedettségüknek, a személyes kapcsolataiknak és a szexuális életüknek vonatkozásában. Két szempontból a „Jól vannak, elégedetlenek” megítélése a jobb, az ide tartozó személyek kevésbé érzik a napról napra élés gondjait, és ezzel összefüggésben az életminőségüket is jobbnak tekintik.

Rátérve a WHO WBI5 nemzetközi kérdőívre, a „Jól vannak, elégedetlenek” és az „Egészségmegőrzők” esetében mind az öt szempontból van különbség a klaszterekbe tartozó személyek válaszai között. Az „Egészségmegőrzők” klaszter tagjai mind az öt szempontból pozitívabban, konkrétan vidámabbak, nyugodtabbak, aktívabban, kipihentebbek, napjaik is érdekesebbek mint a „Jól vannak, elégedetlenek” klaszterébe tartozók.

Tápláltsági állapot mutatók mentén összehasonlítva a „Jól vannak, elégedetlenek” és az „Egészségmegőrzők” klaszterét kiderült, hogy az izomtömeget kivéve az összes többi (testsúly/testmagasság, az izomtömeg, a zsírtömeg, a testzsír-százalék, a zsigeri zsír és a derék-csípő hányados) mutató szempontjából a „Jól vannak, elégedetlenek” klasztertagok értékei vannak jellemzően a normál tartományban.

### *Rosszul vannak elégedetlenek és az Egészségrombolók klaszterének összehasonlítása*

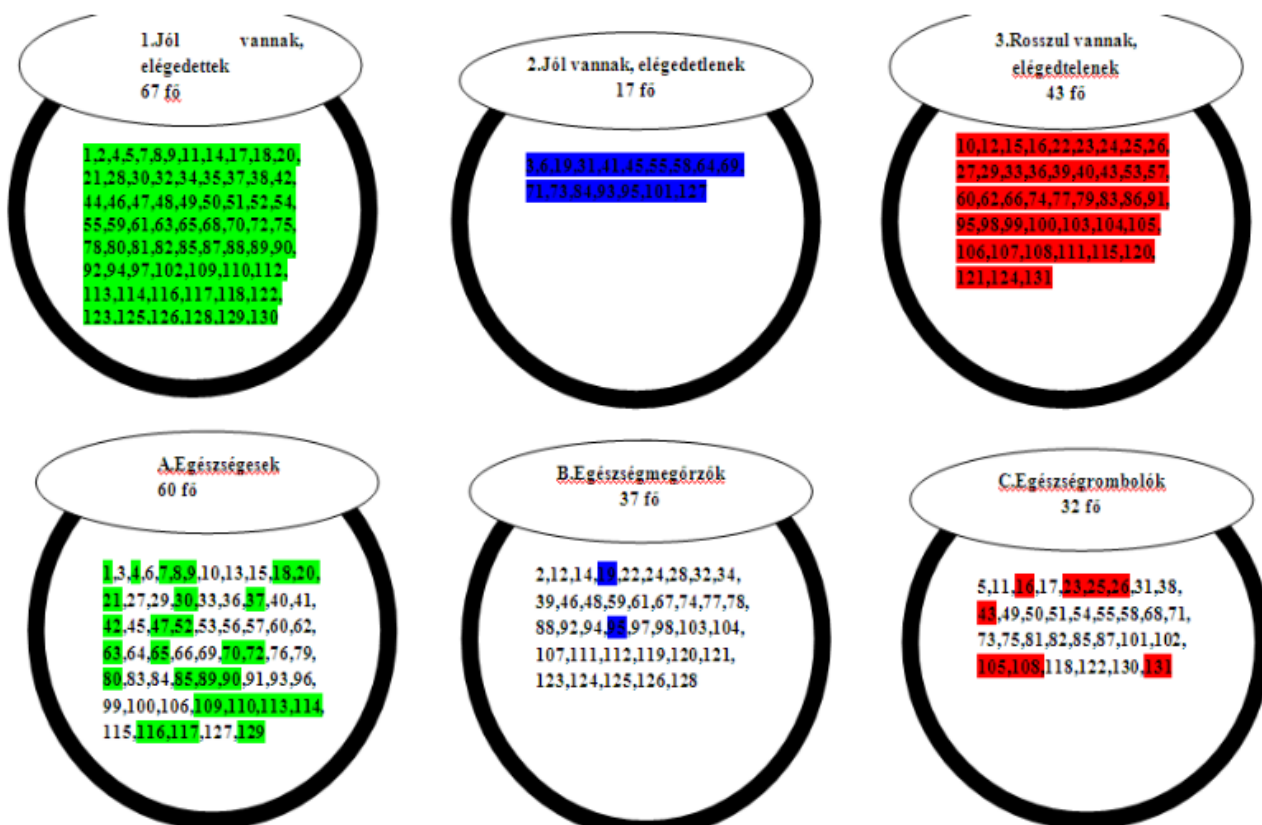
Az eddig elemzett kérdőíveink alapján bőven találtunk eltéréseket a „Rosszul vannak, elégedetlenek” és az „Egészségrombolók” klaszterek között is. Tematikailag négy csoportba sorolhatjuk azt a 16 szempontot, melyekben, ha nem is kiugró, de jelentősebb eltérések mutatkoztak. Egyrészt az életfeltételeiket, a biztonságérzetüket, az egészségügyi szolgáltatásokat, a jövedelmük mértékét, beleértve a napról napra élés kérdését ítélték jobbnak az „Egészségrombolók” klaszterének tagjai a „Rosszul vannak, elégedetlenek” klasztertagokhoz képest. Másrészt az általános állapotukat, a fizikai állapotukat, aktivitásuk mértékét és koncentrációs képességüket is jobbnak gondolták az „Egészségrombolók” Harmadrészt az önmagukkal és baráti kapcsolataikkal is elégedettebbek voltak, jobban élvezték az életüket és a szexuális életet, illetve jobban tudtak aludni is, mint a „Rosszul vannak, elégedetlenek” klaszter tagjai. Negyedrészt ugyanebben az összehasonlításban több értelmét látták az életüknek, és jobbnak ítélték az életminőségüket is az „Egészségrombolók” klaszter tagjai.

Ami a WHO WBI5 nemzetközi kérdőívet illeti, az öt szempontot tartalmazó kérdés közül kettő olyan volt, melyben kisebb eltérés mutatkozott a „Rosszul vannak, elégedetlenek”. és az „Egészségrombolók” klaszter tagjai között. Az „Egészségrombolók” klaszterének tagjai nyugodtabbak, napjaik inkább voltak tele érdekes dolgokkal, mint a „Rosszul vannak, elégedetlenek” klasztertagoké.

A „Rosszul vannak, elégedetlenek” és az „Egészségrombolók” klasztereinek tápláltsági állapot alapján történt összehasonlítása során azt láthatjuk, hogy a „Rosszul vannak, elégedetlenek” klaszter tagjai egy szempont (izomtömeg) kivételével jellemzően a normál tartományban reprezentálódtak.

Érdekes megfigyelésem még, hogy ha a hat klaszter összehasonlításában az aggregált mutatót, a fitnesspontot tekinthetjük szempontnak, akkor az „Egészségesek” elnevezéssel illetett klasztertagok messze a legmagasabb értékkel rendelkeznek.

Az első hipotézis ellenőrzésére szánt összevetésekben (a jólét–jóllét adatok klaszterenkénti összevetése a fizikai állapotfelmérés eredményeivel) látható, hogy a jólét–jóllét mutatók tekintetében 8 szempont volt, amely az eredményeket differenciálta. Megjelent ugyanis mind a három összehasonlításban az élet élvezete, a biztonságérzet, a napról napra élés, az általános állapot, a saját magával való elégedettség, a szexuális élet élvezete, az életfeltételek, valamint az érdekes napok megélése. A megítélésbeli különbségeket főként ezen szempontok mentén ragadhattuk meg. A tápláltsági állapot mutatók esetében pedig szintén 8 szempont (testsúly/testmágasság, az izomtömeg, a zsírtömeg, a testzsír-százalék, a zsigeri zsír és a derék-csípő hányados) differenciálta az egyes klaszterek tagjait.



2. ábra: Az egyes klaszterek tagjai a szubjektív és objektív eredmények összevetése után.

Látható az ábrán, amit a fentiekben részleteztem, vagyis a szubjektív eredmények objektív adatokkal való összevetése után a színnel jelzett klasztertagok adatai estek egybe.

### *Kik vannak igazán jól és kik vannak igazán rosszul és miért?*

Második hipotézisünk az volt, hogy azok vannak jól, akiknek jók az egzisztenciális és a mentális körülményeik. E tekintetben nagy meglepetést az eredmények nem hoztak. Az előbbiekből következően csak azokat vizsgálhattuk az „igazán jól vannak” körében, akiknek a jólét–jólét témakörében feltett kérdésekre adott válaszaik és a fizikai állapotfelmérésük eredményei szinkronban voltak egymással, metaforával élve „maradók” voltak, és nem „elvándorlók”. A „Jól vannak, elégedettek” klaszteréből 31 fő maradt ebben a csoportban. Ugyanígy az „igazán rosszul vannak” körébe csak azokat sorolhattam, akik a „Rosszul vannak, elégedetlenek” csoportjába tartoztak, és ezen eredményeiket a fizikai állapotfelmérésük adataival összevetve ott is maradtak (9 fő). A szakirodalomban a második hipotézisünkben szereplő két elemet, az egzisztenciális és a mentális körülményeket, a jólét–jólét fogalmkörében tárgyalják. Ennél az értelmezési keretnél maradva azt néztük meg, hogy van-e jelentős különbség bizonyos ide tartozó mutatók között, ha a „Jól vannak, elégedettek” és a „Rosszul vannak, elégedetlenek” maradónak válaszait ezek mentén összehasonlítjuk. Az általam választott mutatókat és a válaszok eredményeit a következő táblázat szemlélteti.

Mutatók	„Jól vannak, elégedettek” maradói	„Rosszul vannak, elégedetlenek” maradói
Általános biztonságérzet	41,9%	11,1%
Jövedelem	38,7%	11,1%
Az élet értelme	90,3%	77,8%
Az élet élvezete	74,2%	44,4%
Elégedettség önmagával	64,6%	33,3%
Elégedettség az alvásával	58,0%	33,3%

1. táblázat: A „maradók” egzisztenciális és mentális mutatói

A táblázatból az tűnik ki, hogy minden mutató esetében sokkal magasabbak a válaszarányok a „Jól vannak, elégedettek” maradónál a „Rosszul vannak, elégedetlenek” maradóihoz képest. Nem egyforma mértékben ugyan, de jelentősek a különbségek. A legnagyobb, négyszeres eltérés az általános biztonságérzet esetében mutatkozik. A jövedelmi különbségek tekintetében a válaszarány az önbevallás szerint „csak” háromszoros.

Kétharmados többségben vannak az élet értelme, háromnegyedes többségben az élet élvezete, feles többségben az önmagukkal való elégedettség és egyharmados többségben az alvással való elégedettség vonatkozásában a „Jól vannak, elégedettek” maradói a „Rosszul vannak, elégedetlenek” maradóihoz képest. Ez volt tehát az a hipotézisünk, melyet esettanulmányunk is igazolt a szakirodalomban gyakran fellelhető ilyen típusú megállapításokhoz hasonlóan. Más szavakkal: azok vannak igazán jól, akiknek a jóléte és a jóléte legalább viszonylagos szinkronban van egymással.

## Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy bár a hazai és a nemzetközi szakirodalomban számos tanulmány foglalkozik azzal, hogy a munka és a munkakörnyezet milyen viszonyban van a dolgozók egészségi állapotával, azonban méltatlanul kevés kutatás foglalkozik a fizikai és mentális terhelésnek egyaránt kitett egészségügyi dolgozók egészségi állapotával (Jakab, Hulesch és mtsai., 2006). A hazai egészségügyi intézmények sajátos mikroklímájában dolgozó, speciális populációra irányuló vizsgálatok többsége leginkább az orvosokra fókuszál, kiemelve a kiégés, a munkastressz, valamint a nők körében különösen megjelenő szerepkonfliktusok kérdéskörét (Hege-dűs, Szabó és mtsai., 2008). Pedig nemcsak az orvosok, hanem az ápolók is igen sok stresszhelyzetnek vannak kitéve munkájuk jellegéből adódóan. Például munkarendjük többműszakos, az ügyeleti kötelezettségek rájuk is vonatkoznak, továbbá felelősségük hatalmas, magasak az elvárások a betegek hozzátartozóinak részéről is, gyakoriak a kudarcélményeik, és sokszor hiányzik a visszajelzés a munkájukról (Petróczi, 2007). Mindezek következtében felborulhat a bioritmusuk, labilizálódhatnak a szociális kapcsolataik, bizonytalanná válhat, hogy mennyi idejük marad a családi, baráti kapcsolataik ápolására (Escriba-Agüir, Perez-Hoyos és Bolumar, 1993). A rájuk nehezedő nyomás és a sok bizonytalanság testi tünetek formájában is megjelenhetnek (például magas vérnyomás) (Maslach és Jackson, 1982). A fent említettek miatt fókuszáltunk kutatásunkban az egészségügyi szakdolgozók, – mint segítő szakma – objektív és szubjektív egészségmutatóinak összevetésére. Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a vizsgált populáció objektív adatai (fizikai állapotfelmérés eredményei) és szubjektív mutatói (jólét–jóllét témakörével foglalkozó kérőívekből szerzett adatok) egybe fognak esni, az eredmények ezt egyáltalán nem igazolták. A megkérdezettek kétharmadánál nem estek egybe az objektív és szubjektív állapotot tükröző eredmények. Számszerű pontossággal: a vizsgált 131 főből csak 41 fő esetében igazolódott ez a hipotézis. Második hipotézisünk viszont teljes mértékben igazolódott, hogy a vizsgált populációban azoknak lesznek jók az objektív és szubjektív egészségmutatói, akik jobb egzisztenciális és mentális körülmények között élnek. Ők azok, akik biztonságban érzik magukat, látják életük értelmét, élvezik az életüket, elégedettek önmagukkal és rendszeresen jól is alszanak.

## Szakirodalom

1. Ágoston Péter és mtsai. (2007): *Az életminőség fogalmán túl*. Demos Magyarország Alapítvány, Budapest.
2. Csikszentmihalyi, M. and Hunter, J. (2003): Happiness in Everyday Life: the Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 185–199.
3. Deaton A. (2007): *Income, Aging, Health and Wellbeing Around the World: Evidence from the Gallup World Poll*. National Bureau Of Economic Researches 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138.
4. Diener, ED (1995): A Value Based Index for Measuring National Quality of Life. *Social Indicators Research*, 2, 107–27.
5. Easterlin, R. A. (2005). Feeding the Illusion of Growth and Happiness: A reply to Hagerty and Veenhoven. *Social Indicators Research*, 3, 429–443.
6. Escriba-Agüir, V., Perez-Hoyos, S. and Bolumar, F. (1993): Effects of work organization on the mental health of nursing staff. *Journal of Nursing Management*, 1, 3–8.
7. Európai Közösség Bizottsága (2006): *Zöld könyv. A lakosság mentális egészségének javítása. Az Európai Unió mentális egészségügyi stratégiájának kialakítása*. Budapest.

8. Hegedűs Katalin, Szabó Nóra és mtsai. (2008): Az egészségügyi dolgozók életminősége, testi és lelkiállapota. In. Kopp Mária (2008): *Magyar lelkiállapot 2008*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 335–340.
9. Helgeson VS. (1992): Moderators of The Relation Between Perceived Control and Adjustment to Chronic Illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 656–666.
10. Jakab Ernő, Hulesch Bors, és mtsai. (2006): Munkavállalók életminősége. In. Kopp Mária, Kovács Mónika Erika (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 288–301.
11. Kispálné Horváth Mária (2015): *A felnőttkori tanulás hatása a komfortérzésre*. Doktori értekezés. Budapest, 2015.
12. Kopp Mária, Skrabski Árpád és mtsai. (2006): Az életminőség nemi, életkor szerinti és területi jellemzői a magyar népesség körében a Hungarostudy 2002 vizsgálat alapján. In. Kopp Mária (2008): *Magyar lelkiállapot 2008*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 84–105.
13. Kopp Mária, Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 73–79.
14. Kopp Mária, Martos Tamás (2011): A társadalmi összjólét jelentősége és vizsgálatának lehetőségei a mai magyar társadalomban I. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 3. 241–259.
15. Maslach, C., Jackson S. E. (1982): Burnout in health professions. A social psychological analysis. In: Sanders, G. S. and Suls, J. (ed.): *Social Psychology of Health and Illness*. NJ. Erlbaum, Hillsdale. 227–247.
16. Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S. and Marks N. (2009): *National Accounts of Well-being. Bringing Real Wealth into the Balance Sheet*. New Economics Foundation, London. URL: <http://www.nationalaccountsofwellbeing.org/public-data/files/national-accounts-of-well-being-report.pdf> Utolsó letöltés: 2013. 07. 20.
17. Nagy Edit (2007): *Egy segítő foglalkozás képviselőjének pályaképe, a kiégés szempontjából*. Doktori értekezés, Debrecen.
18. Scitovsky Tibor (1990): *Az örömtelen gazdaság. Gazdaságlélektani alapvetések*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
19. Tomcsányi Teodóra, Fodor László (1990): Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In.: Jelenits István, Tomcsányi Teodóra szerk.: *Lelki jelenségek és zavarok sorozat, Egymás közt – egymásért*. A Bp. XIII. ker. Híd Családsegítő Központ valamint a Szeged-Csanádi Püspökség kiadása.
20. Veenhoven, R. (2007): Quality of life research. In: Bryant, C.D. & Peck, D.L.: *21st Century Sociology, A Reference Handbook*. Sage, Thousand Oaks, California, USA. 2. 54–62.
21. Wilkinson, R. (2006): Társadalmi korrózió, egyenlőtlenség és egészség. In: Giddens, A., Diamond, P. (szerk.) (2006): *Írások az egyenlőtlenségről, az egyenlősdiről – és az új egyenlőségről*. Napvilág Kiadó. Budapest. 238–257.



# Munka- és élet-értékváltozások iskolaelhagyók körében

Csehné Papp Imola\*

*A tanulmány azt a célt szolgálja, hogy alapot nyújtson egy lemorzsolódást jelző rendszernek a kidolgozásához. A bemutatott vizsgálat rész – mely egy komplex kutatás egyik komponense csupán – célja, hogy feltárja az iskolai lemorzsolódás és az újratanulás időszakára jellemző értékváltozásokat és hangulatingadozásokat. A vizsgálatok középpontjában olyan fiatalok álltak, akik bár elszenveték és átértékelték az általános iskolai vagy szakképzésből történő lemorzsolódást, újra képesek voltak iskolapadba ülni, és felzárkóztató képzésen (OKJ vagy TÁM-OP) részt venni, mely által a munkaerőpiacon felhasználható képzettséget szerezhettek. A vizsgálat újdonsága, hogy kevés az arra vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom, amely az iskola félbe hagyása és az újra tanulás közötti időszakot elemzi. A felmérések három különböző megyében készültek, 58 fővel. A vizsgálatban személyes beszélgetést, az Oerter-féle értékkört és a Borgen-Amundson hullámvasút modell mintájára készített, tanuláshoz kapcsolódó érzelmi görbét alkalmaztuk az egyének életútjának megismerésére és az iskolához fűződő érzelmeik változásának feltárására. A hipotézis – mely szerint a lemorzsolódottak érzelmi dinamikája a munkanélküliség hullámvasút görbéjéhez hasonlóan leírható és vizsgálható; többségénél a tanulás helyébe a munka lép az újratanulásig, ugyanakkor az újbóli tanuláskor a szerepeik módosulásával értékrend változás tapasztalható – megerősítést nyert.*

**Kulcsszavak:** lemorzsolódás, szakképzés, tanulás

## Bevezetés

A magyar gazdaság versenyképességének fenntartása és növelése érdekében elengedhetetlen az alkalmazkodóképes, dinamikus és szakképzett munkaerő. A megfelelő feltételeket az oktatáspolitikai és a foglalkoztatáspolitikai összhangja tudja megteremteni. A gyerekek alapvető képességeit sokszor az iskola nem fejleszti a szükséges mértékben, ezért képtelenek a tananyagot feldolgozni. A frusztráció, a kiközösítés és a szegregáció különböző mechanizmusai vezetnek az iskolától való elforduláshoz, mindennemű tanulás elutasításához. Az európai uniós stratégiai anyagok újkeletű felvetése a „drop out vs. push out” – dilemma, ami arra vonatkozik, hogy a lemorzsolódó diákok tipikus útjainak figyelembevételével beszélhetünk-e arról, hogy ők morzsolódnak le az oktatás rendszeréből, vagy tulajdonképpen az oktatási rendszer és az ottani környezet „veti ki magából” az érintett diákokat (Oomen és Plant, 2014).

A középfokú képzésből végzettség megszerzése nélkül Magyarországon elsősorban a szakiskolákból morzsolódnak le a tanulók,<sup>1</sup> hiszen az a leghátrányosabb helyzetű gyerekek továbbtanulási formájává vált. Kutatások alapján tudvalevő, hogy a nehézségek nem ott keletkeznek, ahol már láthatóvá válnak és gondot okoznak, tehát nem a serdülőkorban kell elkezdni a problémakezelést, és az erőforrásokat sem ekkorra kell koncentrálni. A legnagyobb gond, hogy az iskolarendszer nincs felkészülve a különböző hátrányokkal érkező tanulók szükség-

\* Habilitált egyetemi docens, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. E-mail: Papp.Imola@gtk.szie.hu

1. A 2016/17-es tanévben az új rendszer révén a jelenlegi szakiskolákat felváltják a szakközépiskolák, a szakközépiskolák helyét pedig a szakgimnáziumok veszik majd át. Ezzel lehetővé válik, hogy mind a szakgimnáziumi, mind pedig a szakközépiskolai képzés érettségi végzettséget és szakmai végzettséget is egyaránt nyújtson. Így a szakgimnáziumban az érettségi mellett két szakképesítés lesz megszerezhető, míg a szakközépiskolában a szakmai tanulmányokat követően csak és kizárólag az érettségire felkészítő képzés folyik majd.

ges mértékű fejlesztésére és tanítására, a közoktatás pedagógiai kultúrája, a tanítás módszerei, az iskolák érdekeltségi rendszere miatt. A tanulók egy jelentős csoportja „korán elveszti a fonalat” (Csapó, 2008). A szakiskolákra jellemző, hogy közel 30 százalékos a lemorzsolódás és a belépő hátrányos helyzetű tanulók közel felének nem sikerül szakmai képzést szereznie. A lemorzsolódás főként az első és második évfolyamon fordul elő, mielőtt a szakma tanulása egyáltalán elkezdődne.<sup>2</sup> A középiskolai és szakmai bizonyítvány nélkül lemorzsolódó fiatalokra a munkaerőpiac alig tart igényt (Csehné és Tóbiásné, 2007). A lemorzsolódók későbbi munkaerő-piaci helyzetét vizsgáló kutatások eredményei azt mutatják, hogy az iskolából kimaradók egynegyedének sikerül megkapaszkodnia egy másik iskolában, egyharmaduk talál valamilyen munkát (főként alkalmi vagy feketét), és közel 40 százalékuk lesz munkanélküli (Liskó, 2003; Csehné, 2006).

A vizsgálatok középpontjában olyan fiatalok álltak, akik bár elszenvedtek és átérték az általános iskolai vagy szakképzésből történő lemorzsolódást, újra képesek voltak iskolapadba ülni és felzárkóztató képzésen (OKJ vagy TÁMOP) részt venni, mely által a munkaerőpiacon felhasználható képzettséget szerezhettek. A vizsgálat újdonsága, hogy kevés az arra vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom, amely az iskola félbehagyása és az újratanulás közötti időszakot vizsgálja. A vizsgálatok 2013-ban készültek, Pest, Nógrád és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, 18+16+24 fő, 25 éven aluli fiatallal, közel egyenlő nemek szerinti megoszlásban.

A vizsgálat feltételezése szerint a lemorzsolódottak érzelmi dinamikája a munkanélküliség hullámvasút-görbéjéhez hasonlóan (Borgen-Amundson, 1992, idézi Siegrist és Wunderli, 1996) leírható és vizsgálható; többségénél a tanulás helyébe a munka lép az újratanulásig, ugyanakkor az újbóli tanuláskor a szerepeik módosulásával értékrendváltás tapasztalható.

A vizsgálatban interjút (személyes beszélgetés), az Oerter-féle értékkört (Ritoók és Petik, 1991) és a Borgen-Amundson hullámvasút-modell (Siegrist és Wunderli, 1996) mintájára készített, tanuláshoz kapcsolódó érzelmi görbét alkalmaztuk az egyének életútjának megismerésére és az iskolához fűződő érzelmeik változásának feltárására. A hullámvasút-modell e motivációs elméletek alapján, megfigyelések, interjúk és szakirodalmi adatok alapján állították fel. Grafikus ábrázolásban ez egy szinuszgörbeszerű hullámvonal, amely egyrészt a munkanélküliség átélésének ciklikus jellegét, másrészt az erős érzelmi hullámzást jelképezi. Az eredeti, elméleti modellt a szerzők több mint 200 munkanélkülivel folytatott interjúk adatai alapján továbbfejlesztették. Az újabb változat már a támogatás hatására létrejövő változásokat is illusztrálja. Ugyanakkor az is kiderült, hogy különbségek vannak a munkanélküliség átélésében nők és férfiak, fiatalok és idősebbek között. Az interjúk alapján felrajzolt hullámvasút szakaszait az 3. sz. ábra mutatja be.

## *A lemorzsolódás körülményei és okai*

A beszélgetésekben résztvevő személyek főképpen a családdal összefüggésbe hozható okokkal magyarázták iskolai kimaradásukat. A leggyakoribb ok a lányok esetében a házasság; majd a gyerekszületést, a beteg szülő ápolását, az egyik szülő halálát, vagy az érintett saját egészségi állapotának megromlását említették a megkérdezettek. A fiúk közül első helyen olyan érzelmi alapú indokok szerepeltek, mint: az általuk túl szigorúnak ítélt, így nehezen viselhető, valamint a túl hosszú ideig tartó iskolai környezettől, mint kötelezettségtől való menekülés. Volt, akinek a gyakorlati és elméleti tárgyak aránya nem tetszett, és akinek az eredetileg választott szakma vált később vállalhatatlanná. Néhány esetben a válaszadók a gyenge iskolai teljesítményt jelölték meg az iskolából való kilépés okaként.

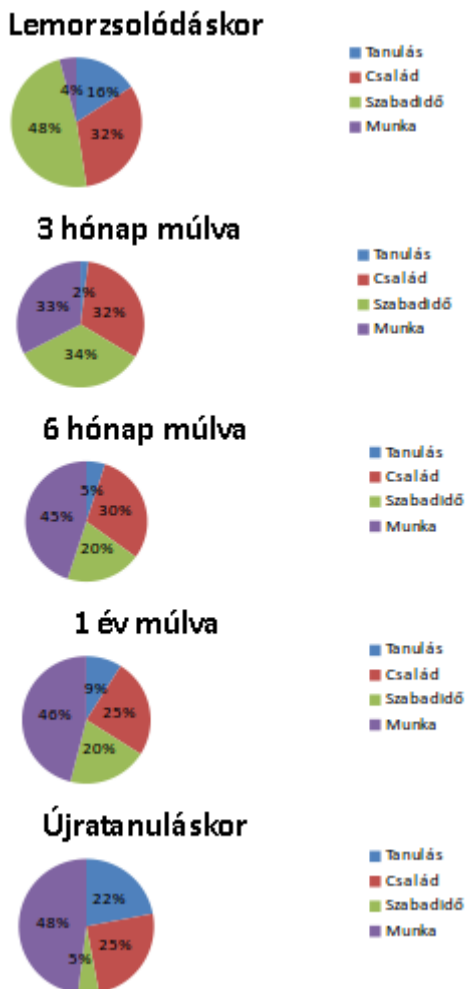
2. Ez a 2+2-es rendszerre vonatkozik, amikor még volt előkészítő szakasz. 2013-tól már nincs ilyen, ugyanakkor semmit sem változtak az adatok. Lásd: Fehérvári, 2015.

A vizsgálat ideje alatt a szülők  $\frac{2}{3}$ -ának volt munkája, a többiek nyugdíjasok voltak, vagy valamilyen szociális ellátásban részesültek. Szakmunkás végzettséggel rendelkezett a szülők döntő többsége (60%), 22% elvégezte az általános iskolát, 17%-nak 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettsége volt. A szülők 1%-a érettségizett: 5 fő szakközépiskolában, 1 fő gimnáziumban. Az interjúkból kiderült, hogy a szülők sok esetben kifejezték nemtetszésüket az iskola abbahagyásával kapcsolatban, de különösebb erőfeszítéseket nem tettek a lemorzsolódás megakadályozására. Tipikus válasz volt, hogy: „apámék nem örültek, de aztán beletörődtek”.

### *A lemorzsolódottak preferenciái*

Az Oerter-féle értékör a preferenciákat vizsgálja, mindamelllett segítségével az időstruktúrára is rálátás nyerhető. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy mire mennyi időt fordít a kitöltő. A résztvevők a kör egészéből elfoglalt körcikk nagyságával jelölték a tanulás, a család, a szabadidő és a munka fontosságát az életükben. Amelyik szerepkör vagy tevékenység nagyobb helyet foglal el a körből, ahhoz az egyén érzelmileg jobban kötődik, fontosabb neki. Az Oerter-féle értékört hat időpontra vonatkozóan töltötték ki a vizsgálatban résztvevők: elsőként az iskolába járás, aztán az iskolából történő kilépés, az ezt követő 3-6-12 hónap eltelté, végül a képzésbe történő visszatérés időpontjára vonatkozóan.

Az összes megkérdezett esetében az első időszakra vonatkozóan a szabadidőre 42%, a tanulásra 20%, a családra 33%, a munkára 5% jutott. A tanulásra fordított idő ez esetben az iskolai és otthoni tanulási idő együttesen. Az 1. sz. ábrán jól látható a tanulásra fordított alacsony időmennyiség, ami megmutatja az értékpreferencián belül elfoglalt alacsony státuszt a szabadidővel szemben. A mintában szereplő fiataloknál tehát a tanulás mint érték még alig jelenik meg ebben a korban. Egyértelműen látszik a preferenciák változása az iskolából történő lemorzsolódás következtében. A tanulás jelentőségének gyors csökkenése átlagban 3 hónapig tart, majd enyhe növekedés következik be. A szabadidő preferenciaértéke a tanulással szoros összefüggésben változik: először nő, majd csökkenni kezd. A munka jelentősége egyenesen növekszik, csupán 1 év eltelté után torpan meg, vélhetően az akkor felébredő tanulási kedv, vagy az iskolaelhagyás megbánásának következtében. A család szerepe többnyire azonos értékekkel szerepel a különböző időpontokban.



1. sz. ábra: A résztvevők összesített Oerter-köre különböző időpontokban

Az összes megkérdezettre a vizsgálat időpontjára vonatkozó értékek a következőképpen alakultak: a munka 48%, a tanulás 22%, a család 25%, a szabadidő 5%-ot tett ki. A kutatás szempontjából mindenképpen lényeges tényező a munka arányának ilyen mértékű megnövekedése az értékörön belül, hiszen itt már egyértelműen fontos tevékenységként, értéként jelenik meg.

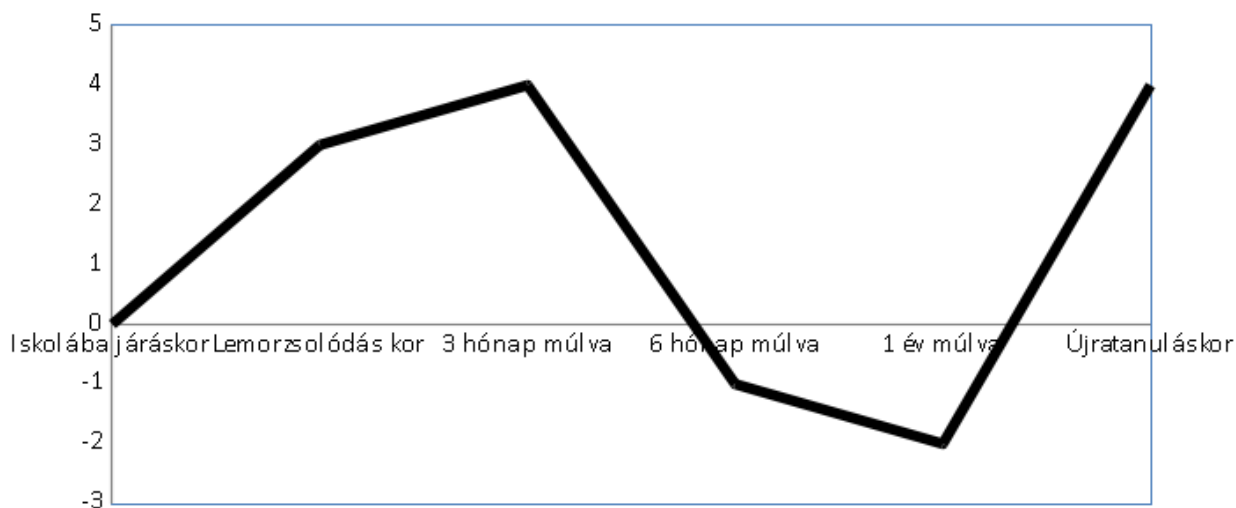
### A lemorzsolódottak hangulati görbéi

Az Oerter-féle értékör által megjelenített értékpreferenciák pontosítják, jobban értelmezhetővé teszik a másik módszerrel, az érzelmi görbe módszerrel megjelenített érzelmi intenzitást. A tartós munkanélküliség egyénre gyakorolt hatásainak vizsgálatánál alkalmazott Borgen-Amundson-féle hullámvasút-modell alapján (2. sz. ábra, mely az állás elvesztésétől számítva vizsgálja a munkanélküliség során megélt érzelmi változásokat) a beszélgetések során a résztvevőkkel közösen egy idővonalon ábrázoltuk az iskolai lemorzsolódással kapcsolatosan tapasztalt érzelmi, illetve hangulati változások intenzitását, pozitív és negatív irányban, egy 5-ös tagolású diagramon.



2 ábra: A Borgen-Amundson modell Forrás: Siegrist és Wunderli, 1996

A következő vizsgálati módszerünk az érzelmi változásokat jeleníti meg közvetlenül a lemorzsolódás idején, a lemorzsolódást követő napokban, majd három illetve hat hónap leteltével, végül pedig az újratanulás idején (3. sz. ábra).



3. ábra: A résztvevők összesített érzelmi intenzitás görbéje

Az érzelmi intenzitás (hangulat) görbék vizsgálatával kapcsolatban megállapítható, hogy a tartós munkanélküliekkel kapcsolatosan felállított Borgen-Amundson-féle görbéhez hasonlóan a lemorzsolódást elszenvedett személyek esetében is modellezhető az érzelmi állapot változása. Azzal ellentétben azonban, a vizsgálatban szereplők görbéje a lemorzsolódás időszakában inkább mutat emelkedő tendenciát, mint süllyedést.

A válaszadók nagyobbik hányada pozitívan élte meg az iskola elhagyását, felszabadultságot, megkönnyebülést éreztek a lemorzsolódáskor. A kezdeti örömet azonban hamar felváltotta a rossz közérzet a szülők magatartása, a pénzihiány vagy a munkanélküliség miatt. Azok, akik továbbra is jó érzelmi állapotban voltak, kivétel nélkül hamar munkába tudtak állni, így nem alakult ki náluk a tartós munkanélküliekre is jellemző lehangoltság. Az átlagértékek alapján 3 hónap múlva kezdett az érintettek hangulata romlani, mely aztán az iskola elhagyása

után egy évvel érte el a legkisebb értéket. Az Oerter-kör méréseinek megfelelően ugyanekkor ébred fel ismét a tanulás iránti igény a vizsgált minta esetében.

A lemorzsolódást elszenvedett fiatalok érzelmi dinamikája a tartós munkanélküliekkel kapcsolatban felállított hullámvasút-modellhez hasonlóan leírható és vizsgálható.

### *Az újratanulás okai, megélése*

A szociális és családi háttér vizsgálata során felszínre került egy figyelemre méltó jelenség: egyes interjúalanyok bizonyos közösségi kötelékek alapján kezdték újra a tanulást: testvérek, sógorok, barátok voltak. A kortárs csoportok hatása tehát erősen jelen van, hiszen nagyon sokan együtt jelentkeztek a képzésre: „Jöttem a tesómmal meg a haverokkal, minek menjek idegenek közé?”. Ugyanakkor az újratanulást többször motiválta egy olyan központi szereplő, aki élettapasztalata alapján vagy tekintélyén keresztül rávette a fiatalokat tanulmányaik befejezésére. Az újratanulást a megkérdezettek szüleinek fele támogatta, a másik felének közömbös volt.

A munkaértékek fontosságának mérlegettetése az általunk vizsgált mintában is érdekes eredményeket hozott. A személyes beszélgetésekből kiderült, hogy a vizsgálatban résztvevők a munka szerepének megnövekedése miatt döntöttek az újratanulás mellett, ami rögtön javította a hangulatukat is.

Az összes válaszadó  $\frac{2}{3}$ -a jelölt meg valamilyen gazdasági szempontot az újratanulás okaként. Ezek között szerepelt az újonnan megjelenő munkalehetőséghez szükséges végzettség, illetve a munkahelyen belül elérhető magasabb jövedelem.

Volt, aki azt nyilatkozta, hogy „a rövidebb képzési időnek legalább látom a végét”, és ez biztatóan hatott rá. Több válaszadó is azt jelölte meg az újratanulás okaként, hogy saját vállalkozása működtetéséhez volt szüksége a végzettség megszerzésére.

Az elemzésben résztvevők többségének a hangulati görbéje határozottan emelkedett az újratanulás időpontjában, tehát a jelentkezők többségének a tanuláshoz való hozzáállása pozitív. Az újratanulással szemben negatív érzelmet jelölő személyek (10%) is inkább magától az új szituációtól való idegenkedést jelenítették meg, hiszen a beszélgetések alkalmával kiderült, hogy amint beilleszkedtek új csoportjukba, tehát létrejött a csoportkohézió valamilyen szintje, eltűnt a negatív hozzáállás.

Egyértelmű következtetésként megállapítható, hogy a vizsgált személyek hangulata a kezdeti öröm átélése után (3 hónap múlva) romlani kezdett, és ennek következtében a tanulás preferenciái ismét növekedést mutattak (2%-ról 5%-ra). A hangulati görbe mélypontján, tehát átlagosan a lemorzsolódást követő egy éven belül, ismét megjelenik a tanulás mint érték az iskolát abbahagyók életében. Az érzelmgörbe csúcspontja egybeesik a tanulásgörbe mélypontjával. Ahogy az érzelmi görbe csökkenni kezd, nőni kezd a tanulás jelentősége. Az újratanulás időpontjában a tanulás preferenciája magasabb értéket mutat (22%), mint iskolába járáskor (20%), holott a munka értéke a legmagasabb (48%), mégis ez az az időpont, amikor a vizsgált személyek hangulata a legjobb. A vizsgálat hipotézise megerősítést nyert.

## Következtetések, javaslatok

---

A vizsgálatban szereplő fiatalok életútja jó példa lehet, kiindulási alapot képezhet a képzési reformokhoz. A lemorzsolódás csökkentése kiemelt, a kormány által is deklarált társadalmi probléma és oktatáspolitikai feladat. A munkaerő-piaci és társadalomgazdasági vetület mellett politikai, sőt nemzetstratégiai tennivalók közé tartozik.

Néhány általános vizsgálati megállapítás:

- Területi (megyéenkénti) különbségeket a felmérés *nem mutatott* ki.
- A megkérdezettek *nehezen gondoltak vissza* múltjuk egyes történéseire, inkább a jelen eseményeire koncentráltak, és ez alapján fejezték ki érzéseiket a számukra fontos dolgokról.
- Nem jellemző, hogy a régi idők felidézése negatív érzelmeket váltott volna ki, a megkérdezettek *inkább jó élményként gondoltak vissza* a tanuló éveikre, és a többség nem élte meg negatívan a lemorzsolódást sem, inkább a semlegesség érzése volt tapasztalható.
- A vizsgálatban résztvevők *jelentős szerepváltozáson mentek keresztül* az iskola félbehagyása után. A tanulást alapvetően három szerep váltja fel a nők esetében: a háztartásbeli, a házastársi és szülői feladatok ellátása, a férfiaknál pedig a munka megjelenése, vagyis a család fenntartás volt a meghatározó a tanulás helyett.
- A tanuló szerep tehát újra megjelent a vizsgált személyek életében, akik kivétel nélkül azt nyilatkozták, hogy *néhány év elteltével megbánták lemorzsolódásukat*.
- A tanulást mint új szerepet, általánosságban *pozitívan* látják a megkérdezettek. Ennek oka, hogy a munkaszerezés mint cél több megkérdezettnél is elhangzott, ennek pedig a tanulás volt számukra a fő eszköze. Többen gondolták úgy, hogy azért szükséges tanulniuk, mert ezáltal nagyobb eséllyel dolgozhatnak, vagy jobb állást kaphatnak. *Tehát fellelhető a megfelelő motiváció.*
- A vizsgálatban résztvevők közül legtöbben örömmel beszéltek a leendő iskolai végzettségük megszerzéséről, és *sikerként könyvelték el újratanulásuk eredményességét.*

Az elvégzett interjúk rámutattak arra, hogy az iskolai lemorzsolódás elsősorban nem „előre megfontolt szándékból” történik, és többnyire nem is az egyén saját döntésén alapul. A személyes beszélgetésekből kiderült, hogy a megkérdezettek inkább csak „sodródtak” életük során, nem voltak tisztában a tanulás előnyeivel és lehetőségeivel. Ugyanakkor a szülő hozzáállásán sok múlik, tehát a lemorzsolódás a megfelelő szülői együttműködéssel megelőzhető lenne.

A lemorzsolódottak esetében az újratanulási döntés elsősorban érzelemvezérelt, ugyanakkor részben racionális is. Amennyiben a lemorzsolódott fiatalok környezetében él olyan személy, akinek értékpreferenciájában magas szintet képvisel a munka, az pozitív hatással lehet a következő generáció tanulmányi előmenetelére. Továbbá a vizsgálat eredményei kimutatták, hogy maguk a mikroközösségek is jelenthetnek kitörési pontot, motivációt és támaszt, ha van közös cél, vezérlő akarat, és olyan életpálya-tapasztalat, mely szerint a munka révén biztosítható nem csak a megélhetés, hanem egy magasabb társadalmi státusz is.

Az interjúk során kiderült, hogy pályaválasztáskor az interjúalanyok többsége nem rendelkezett a kellő mennyiségű és minőségű információval. Ez arra enged következtetni, hogy a pályaorientációs foglalkozások jelenléte nem elég hangsúlyos a képzési intézményekben. Ezeket a foglalkozásokat finanszírozási okokból, vagy megfelelő végzettséggel rendelkező szakember hiányában sokszor az osztályfőnökök kapják feladatul. Javasolt tehát a pályaorientációs tevékenység fokozottabb jelenléte az oktatási rendszerben. A megkérdezettek nincsenek

tisztában az elhelyezkedési lehetőségeikkel sem, jellemző a munkaerőpiaci ismeretek hiánya. Ez a tény munkaügyi szakemberek – munkavállalási tanácsadók – bevonásával orvosolható volna. Ezt alátámasztja egy amerikai tanulmány is (*Freeman és Simonsen, 2015*), amelyben a hatékony beavatkozások jellemzői közül kiemelik a szerzők, hogy nagymértékben javítja az egyes beavatkozási kísérletek eredményességét, ha azok helyi, térségi és országos szintű együttműködésekbe beágyazottan zajlanak.

Az interjúk alkalmával a lemorzsolódás egyik okaként megemlítésre került a kilencedik- és tizedik évfolyamon tanított, nem közvetlenül a szakmához kapcsolódó tantárgyak magas száma.<sup>3</sup> Ezért érdemes lenne gyakorlatközpontú, „learning by doing” típusú oktatási rendet alkalmazni a szakiskolákban. A diákokban ki kell alakítani a tanulás hasznosságának érzését. Egy svájci tanulmány szerint (*Jordan, Lamamra és Masdonati, 2009*) – amelyik 46 félig strukturált interjúból álló felmérés eredményeit foglalja össze – a lemorzsolódók a probléma forrásként elsősorban két tényezőt neveztek meg: a szakma elsajátításának nehézségeit, valamint a középfokú oktatás alsó és felső szintje közötti átmenet nehézségét.

A vizsgálatból kiderült, hogy a gyermekvállalás miatt lemorzsolódott fiatalok esetében, ha megoldódik a gyermek felügyeletének kérdése, sikeresen bevonhatóak olyan képzésbe, amely megfelel igényeiknek. Ez egyrészt a bölcsődei férőhelyek növelésével, vagy egyéb gyermekfelügyelet biztosításával megoldható lenne.

A felmérés eredményeinek nyomán egyértelműnek látszik, hogy a munkaértéket a tágabb, általános értékstruktúra részeként célszerű kezelni, mert így kiderülhet, hogy milyen tényezők húzódnak meg az egyes munkaértékek fontosságának megítélésében. *Összefoglalva:* elengedhetetlen az iskolai lemorzsolódás okait és az újratanulás körülményeit, motivációit vizsgálni, mivel ez elősegíti egyfelől a megtartó, másfelől a kompenzáló intézkedések kidolgozását, a felzárkóztató programok sikerességét, ami hozzájárul a sikeres munkaerőpiaci jelenlétéhez. A téma aktualitásából következően mindez a jövőben elengedhetetlenné válik. Jelen tanulmány ehhez útmutatóként szolgálhat.

3. Ez a vizsgálat időpontja óta változott.



## Szakirodalom

---

1. Csapó Benő (2008): *A szakképzés és lemorzsolódás problémáinak megoldása: az egységes 12 évfolyamos közoktatás megteremtése. Hozzászólás szakképzés és lemorzsolódás témaköréhez.* URL: [http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070613/csapo\\_a\\_szakkepzes\\_es\\_lemorzsolodas.pdf](http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070613/csapo_a_szakkepzes_es_lemorzsolodas.pdf). Utolsó letöltés: 2015.szeptember 2.
2. Csehné Papp Imola és Tóbiásné Hanusz Ildikó. (2007): A Pest megyei szakképzés a munkaerőpiac szemszögéből. *Munkaügyi Szemle*. 10. 22–26.
3. Csehné Papp Imola (2006): A pályaaorientáció, a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolata. *Szakoktatás*. 4. 18–23.
4. Fehérvári Anikó (2015): A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*. 3. 31–47.
5. Freeman, J. and Simonsen, B. (2015): Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Vol. 85, No. 2, 205–248. URL: [https://www.researchgate.net/publication/281717782\\_Examining\\_the\\_Impact\\_of\\_Policy\\_and\\_Practice\\_Interventions\\_on\\_High\\_School\\_Dropout\\_and\\_School\\_Completion\\_Rates\\_A\\_Systematic\\_Review\\_of\\_the\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/281717782_Examining_the_Impact_of_Policy_and_Practice_Interventions_on_High_School_Dropout_and_School_Completion_Rates_A_Systematic_Review_of_the_Literature). Utolsó letöltés: 2015. november 12.
6. Jordan, M., Lamamra, N. and Masdonati, J. (2009): Dropout Rates in Vocational Education and Training: A Failure of the School-to-Work Transition? In: Smith, E. et al. (eds.): *Innovative Apprenticeships. Promoting Successful School-to-Work Transitions..* URL: <http://www.adapttech.it/old/files/document/8670INAP.pdf>. Utolsó letöltés: 2016.augusztus 25.
7. Liskó Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
8. Oomen, A. and Plant, P. (2014): *Early School Leaving and Lifelong Guidance. ELGPN Concept.* URL: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/>. Utolsó letöltés: 2015. november 12.
9. Ritoók Pálné és Petik Krisztina (1991): A munka- és élet-érték választások budapesti fiatalok körében a nyolcvanas évek végén. In: Zakar András (szerk.): *Pályalélektani tanulmányok.* Welfare Kft., Szeged. (o. n.)
10. Siegrist, M. és Wunderli, R. (1996): *Csoportos önépítés: módszerek és gyakorlatok a munkanélküliek továbbképzésében. Kézikönyv andragógusoknak, tanácsadók és tanfolyamvezetők számára.* GATE GTK Tanárképző Intézet, Gödöllő.

# Empirikus kutatás a sportszakmai képesítési rendszerről – I. rész

Szlamka Erzsébet\*

*Jelen tanulmány egy, a képesítési rendszer sajátosságait vizsgáló doktori kutatás részét képezi. Az az előfeltevés, miszerint a képesítések is átessenek egyfajta evolúciós folyamaton, beigazolódni látszik: bizonyos képesítések megszűnnek, miközben újak létesülnek, más képesítések azonban sokáig megmaradnak ugyanazon vagy esetleg más név alatt. A sportszakmai képesítési rendszer vizsgálata több szempontból volt érdekes és hálás feladat: a formális szektorban behatárolható számú képesítésük van, jelen vannak a szakképzés és felsőoktatás minden szintjén, ráadásul a sport (köztük az egyik legfőbb magyarországi képzőintézmény) a közelmúltban kiemelt támogatást kapott, ami hatást gyakorolt a képesítési rendszerre is. A tanulmány a sportszakmai képesítések történetének, fajtáinak, színtezésének megjelenítésén keresztül példákat mutat arra, milyen okok vezethetnek egy adott képesítés sikertelenségéhez, vagy éppen hogyan élhetnek tovább más képesítések. A szerző fő szakterülete a képesítési rendszerek és keretrendszerek átalakulásának vizsgálata, amelyet egyfelől nemzetközi testületekben, másfelől a hazai implementáción keresztül is nyomon követ – ezt egészíti ki a sportszakmai képesítési rendszerre vonatkozó, mikroszintű kutatás.*

**Kulcsszavak:** képesítési rendszer, képesítési keretrendszer, kompetencia, tanulási eredmény, munkaerőpiac, sportszakmai képesítési rendszer, sport képesítések, sport szakmacsoport, szakképzés, felsőoktatás, nem-formális

## Bevezetés

Jelen tanulmány egy, a képesítési rendszer sajátosságait vizsgáló doktori kutatás eredményeinek egy részét adja közre. A kutatás során a sportszakmai képesítések egymásra épülését, történeti átalakulását és ennek okait követtük nyomon. A munka elméleti részét a vonatkozó jogszabályok és korábbi szakirodalom tanulmányozása jelentette, míg az empirikus kutatásban szakpolitikai döntéshozókkal, magán és állami képzőintézmények vezetőivel, munkaadókkal és munkavállalókkal készültek interjúk annak érdekében, hogy fény derüljön a képesítési rendszer változásának kulisszatitkaira, szubjektív megítélésére.

Az elemzés első részében számot ad a kutatás módszereiről, megmagyarázza a képesítési rendszer fogalmát, bemutatja a jelenleg elérhető sportszakmai képesítéseket, majd górcső alá veszi azok történeti alakulását és a szak- és felnőttképzés, valamint a felsőoktatás területén szerezhető képesítések helyzetét. A cikk második része a nem-formális szektorban szerezhető képesítéseket tárja fel, továbbá beszámol a társadalmi partnerek képesítési rendszerről alkotott véleményéről, végül pedig összefoglalja a kétrészes cikksorozat tanulságait.

## A kutatás módszertana

Az empirikus kutatás célja a sportszakmai képesítési rendszer és munkaerőpiac, valamint ezek kapcsolatának vizsgálata. A sportszakmai képesítések egymásra épülése, esetleges képzési zsákutcák feltárása, a képesítések munkaerő-piaci relevanciája, az egész életen át tartó tanulás gyakorlati megvalósíthatósága a sport szektoron belül, a társadalmi partnerek képesítési rendszer alakításába történő bevonása mind a kutatás tárgyát képezik. A cikk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé a kutatás összes szempontjának kifejtését: nem kerül sor a sport mint gazdasági alszektor, és a sport mint szakterület oktatásra-képzésre ható jellemzőinek bemutatására, ahogy

\* Az Oktatási Hivatal Nemzetközi Kapcsolatok Központjának osztályvezetője. E-mail: szlamka.erzsi@gmail.com

nem térünk ki a társadalmi érintettek részletes bemutatására, valamint a köztük zajló kommunikáció, a sportszakmai képzések alakításában szerepet játszó lobbierdekek kifejtésére sem kerül sor. A képzési rendszer alakulásának vizsgálata azonban bepillantást ad a mikroszinten zajló folyamatokba.

A kutatást hasonló, mikroszintű elemzések feltárása előzte meg. Így a Cedefop kutatása (*Zahlilas, 2011*) és a különböző gazdasági alszektorokban zajlott projektmunkák: elektronikai iparág (*Diart, 2007*), fodrászat (*EQF-Hair Partnership, 2009*), pénzügyi szolgáltatások (*Equalifise, 2010*), digitális kompetenciák (*e-Competence Framework, e-CF Partnership, 2010*), TRAVORS2 (*Lester, 2013*), *EU in Motion Partnership (2010)*, sportszakmai képzések keretrendszerbe foglalása (*EOSE-Sports, 2008*). Magyarországon hasonló típusú kutatást *Tót Éva* végzett a telefonos ügyfélszolgálat szakmává szerveződéséről (*Tót, 2002*).

A kutatás első lépése azon gazdasági ágazat kiválasztása volt, amely szakembereinek, érintettjeinek megkérdezésével ezen alszektor képzési rendszerének elemzése lehetővé válik. A választás a sportszakmára esett, s a kutatás jelen fázisa a sportszakmai képzések egymásra épülésének, azok munkaerő-piaci relevanciájának, az erről való társadalmi kommunikáció jellemzőinek elemzésére koncentrált. Habár egyetlen szektornak lehetnek olyan sajátosságai, amelyek alapján félrevezető bizonyos következtetések levonása, és kettő összehasonlítása információgazdagabb lehet, a rendelkezésre álló kapacitás és megvalósíthatóság reális felmérése után egy második – és lehetőség szerint még több – szektor képzéseinek felmérése jövőbeli kutatások tárgya lesz.

A sport mint gazdasági alszektor kiválasztását több tényező indokolta:

- behatárolható a sportszakmai képzések száma, ugyanakkor szinte minden szinten megtalálhatók a képzések: vannak OKJ-s, alapképzésben, mesterképzésben és doktori képzésben megszerezhető képzések, és időről időre megpróbálkoznak a felsőoktatási szakképzésben elsajátítható képzés kifejlesztésével, így az egymásra épülést is lehet vizsgálni,
- az európai szintű, sportszakmai képzéseket tartalmazó szektorális képzési keretrendszer viszonylag előrehaladott állapotban van,
- évről évre sok újdonság, módszertani újítás jelenik meg ezen a területen, amelyek képzésekbe és képzésekbe történő beépítése szintén érdekes,
- a sport területén (is) egyre több lehetőség nyílik a nem-formális képzésekbe bekapcsolódni,
- a sport területén (is) egyre több nemzetközi képzés jön létre, amelyeknek érdekes vizsgálni az államilag elismert képzésekhez való viszonyát és társadalmi elfogadottságát,
- a sportolók, edzők számára kiemelten fontos a nem-formális és informális úton szerzett tudás hasznosítása, hiszen a kettős karrier nehézségei miatt sok tehetséges fiatal nem tudja összeegyeztetni sportolói tevékenységét a (rugalmatlan) tanulási környezettel, vagy a munkahelyi elvárásokkal,
- végül, de nem utolsósorban a sportszakmai képzések tartalma, hasznosítása viszonylag közérthető egy olyan kívülálló számára, aki csak hobbiszinten sportol.

Az interjúk előkészítéséhez a szabályozási környezet feltárása mellett alapvető fontosságú volt a képzési struktúra feltárása: az OKJ-rendeletek, valamint a képzési és kimeneti követelmények alapján a szakképzések és a felsőoktatásban megszerezhető képzések összegyűjtése, továbbá az Oktatási Hivatalban elérhető információk alapján<sup>1</sup> a sportszakmai szakirányú továbbképzések listája – ezeket egészítették ki az interjúalanyok néhány példával az állam által nem elismert képzések és a nemzetközi képzések közül. (Ez utóbbit összegyűjtő lista nem létezik.)

1. Lásd az Oktatási Hivatal honlapján rendszeresen frissülő listát: URL: [http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu\\_tkpz](http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu_tkpz) Utolsó letöltés: 2016. augusztus 15.

A sportszakma jelen helyzetének feltárása mellett szükséges és hasznos volt a TÁMOP-2.2.1, 4.1.3 és 6.1.2 projektek releváns fejlesztéseinek nyomon követése is. A 2.2.1 a szakképesítések, a 4.1.3 a felsőoktatásban elérhető képesítések keretrendszer-szintekre sorolásával foglalkozott, bevonva eközben néhány társadalmi partnert a sport területéről is. A TÁMOP-6.1.2 projekt a fizikai aktivitás és a sport magyarországi dimenzióinak feltárását jelölte meg célként; kutatásunk szempontjából a 3. altéma: az *Oktatás, képzés és képesítések a sportban és sportolói kettős karrier a köz- és felsőoktatásban* volt izgalmas (bár végül pont ez maradt a projekt legkevésbé elemzett lába).

A kvalitatív kutatás során a megkérdezettek egyéni gondolkodásmódjának, élettapasztalatának véleményének megismerése volt a cél, így legcélravezetőbbnek a félig strukturált interjú bizonyult. Az interjú időtartama az interjúalany körülményei, elérhetősége alapján változott, de általában 90 percet vett igénybe; helyszíne a megkérdezett munkahelye vagy egy semleges terep volt. A hólabda-módszer is hatékonynak bizonyult, mivel leginkább ajánlás alapján lehetett bejutni egy-egy interjúalanyhoz: ennek következtében az interjú utolsó kérdése rendszerint az volt, hogy tudnak-e ajánlani még valakit, aki releváns és fontos információkkal szolgálhat a témában.

A félig strukturált interjúkat mélyinterjúk is kiegészítették, hiszen a sport területén vannak már olyanok, akik a képesítési rendszerhez, keretrendszerhez is értenek amellet, hogy a sportszakmai képzőintézményekben is tanítanak. Ezek az interjúk általában két óránál is hosszabb időt vettek igénybe. A szakértői mintavétel (olyan szakértők célzott kiválasztása, akik a vizsgált területen autentikus információkat képesek adni) tehát nem reprezentatív, azonban cél volt az összes célcsoport-fajta megszólaltatása.

A megkérdezettek a következő célcsoportokból kerültek ki: munkaadó, munkavállaló, tanár, oktató, diák, képzőintézmény vezetője, jelentősebb szervezet, szövetség oktatással foglalkozó képviselője, vezetője, szakpolitikai döntéshozó, képesítési keretrendszer szakértő. A munkaadó jellemzően egy sportszövetség főtitkára, oktatási igazgatója, egy sportlétesítmény, fitnessterem humán erőforrás vezetője, szakmai igazgatója vagy egy (felsőoktatási, OKJ-s vagy egyéb) képzőintézmény vezetője. A képzőintézmény vezetője egy felsőoktatási edzőképző vagy szak- és felnőttképzési edzőképzéssel foglalkozó intézményből került ki. A munkavállaló jellemzően az edző, különféle sportágakban, élsportban és szabadidősportban is megmutatva a különböző nézőpontokat. A tanár célcsoportban az edzőképzésben oktatók megkeresésére került sor, a felsőoktatásban és a szakképzésben egyaránt. Tanuló a felsőfokú és OKJ-s edzőképzésben résztvevő hallgató vagy diák. Kifejezetten humán erőforrás specialistát a sportban nehéz találni: ebben a kategóriában a sportszövetségek főtitkárát vagy egy-egy nagyobb fitnessterem munkaerő-felvétellel foglalkozó munkatársát lehet megkeresni. Fontos volt a szakpolitikai döntéshozó megkeresése, bár a valóságban nem igazi döntéshozóhoz, hanem a témához értő referenshez lehetett eljutni – ez azonban részletgazdagabb beszélgetésekhez vezetett.

Fontos megjegyezni, hogy a célcsoportok gyakran keverednek: élsportolóból lesznek edzők, egy oktató sokszor a Testnevelési Egyetemen<sup>2</sup> és magán OKJ-s képzőnél is ad órát stb. Ez egyfelől a látókör bővülését is jelenti (egy interjúalany több szempontot tudott megjeleníteni), másfelől azonban nehézséget okozott egyes célcsoportok igényeinek, lobbierdekeinek elkülönítésekor. Sportszakemberekkel történt konzultáció, a képesítések fejlettsége, a sportág hazai népszerűsége és az interjúalanyok elérhetősége alapján konkretizálódtak a lehetséges sportágak, amelyekben mélyebb kutatást érdemes végezni: a jégkorongra, kézilabdára és főként a fitnessre esett a választás. A kutatás megkülönbözteti az élsportot és a szabadidősportot, valamint a különböző korosztályok képzéseit.

2. A továbbiakban: TE.

## A sportszakmai képesítési rendszer

### A képesítési rendszerekről általában

„A képesítés egy értékelési és hitelesítési folyamat eredménye; akkor adják ki, amikor egy illetékes testület megállapítja, hogy az egyén adott követelményeknek megfelelő tanulási eredményt ért el.” (EKKR Ajánlás) A képesítéseknek elvitathatatlan jelentőségük van az egyén szempontjából, hiszen sokszor a megszerzett képesítés alapján jut álláshoz, iránytűt jelent az egész életen át tartó tanulás során, befolyásolja az országok közötti tanulói és munkaerő-mobilitást, sőt a társadalmi státuszra nézve is jelzést adhat. Emellett a képesítés és annak tartalma tájékoztatja a munkaadókat és a vállalkozásokat arról, hogy a potenciális munkavállaló mire képes; az oktatás-képzés számára eszköz a minőségbiztosítás terén (is), az oktatáspolitikai döntéshozók számára egy megfogható egység, amelynek segítségével – a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően – befolyásolhatják az oktatás-képzés fókuszát, a statisztikusok és a kutatók számára pedig alapot szolgáltat a kompetencia-, tudás-, képesség-szükséglet és -kínálat, valamint ezek összefüggéseinek elemzéséhez (Cedefop, 2010).

A képesítési rendszer magában foglal minden olyan folyamatot, tevékenységet és szabályozást, amely

- a képzéssel kapcsolatos intézményi mechanizmusokra,
- a tanulási tevékenység elismerésére,
- a tanulási eredmények értékelésére,
- az oktatás és képzés munkaerő-piaci relevanciájának erősítésére,
- a képzések, képesítések minőségbiztosítására, értékelésére,
- a képesítések bemeneti, folyamat-, és kimeneti szabályozására,
- a képesítések adományozására, odaítélésére,
- a képesítések munkaerő-piaci relevanciájának erősítésére, a partnerségi kapcsolatok létrehozására, erősítésére irányul (OECD, 2007).

Egy nemzeti képesítési rendszer több alrendszerből állhat: a szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés, köznevelés vagy adott esetben egy-egy gazdasági alszektor külön képesítési rendszerrel, alrendszerrel bírhat, s ezeket egyetlen hierarchikus rendszerbe egy képesítési keretrendszer tudja foglalni.

A hazai felsőoktatási képesítési rendszer alakításáért az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI), míg a szakképzésekért a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) felel. Attól függően, hogy melyik gazdasági ágazat képesítéseiről van szó, van még beleszólása a szakképzések alakításába egy másik illetékes minisztériumnak vagy államtitkárságnak (a sport esetében az EMMI Sportért Felelős Államtitkárságának). A hazai képesítési rendszerben fontos annak a megállapítása is, hogy a szakképzésben fellelhető szakmacsoportok és a felsőoktatásban megtalálható képzési területek nem kompatibilisek egymással. Míg a szak- és felnőttképzésben az „*Ok-tatás*” szakmacsoporton belül vannak a sportszakmai képesítések, addig a felsőoktatás külön képzési területet szentelt ennek az ágazatnak. A *sporttudomány képzési terület* azonban – például a testnevelő-tanár esetében – átfedésben van a *pedagógusképzés képzési területtel*.

### A sportszakmai képesítések irányítása

A sportszakmai képesítésekért az Emberi Erőforrások Minisztériumán belül a Sportért Felelős Államtitkárság felel, vagyis a tartalmi, bemeneti, kimeneti követelményekre irányuló változtatási kérelmeket, új képesítés létrehozására vagy régi törlésére vonatkozó javaslatokat oda kell benyújtani. A felsőfokú sportszakmai képesítések képzési és kimeneti követelményei a felsőoktatásért felelős államtitkár hatáskörébe tartoznak. A szakirányú to-

vábbképzés szabályozása valamennyivel enyhébb: ha például a TE szeretne egyet létrehozni, elég, ha a Szenátusával jóváhagyatja a tartalmát, majd bejelenti az Oktatási Hivatalnak.

A sportszakmai képesítések alakulását kedvezőtlenül befolyásolta, hogy az OKJ-n belül nem hoztak létre e területnek külön szakmacsoportot: a 3-as számú, oktatással foglalkozó szakmacsoporton belül, – többek között az óvodai dajkával együtt – található a tanár, fitnessz edzői, sportszervezői képesítések. Miközben az agrárium, a rendvédelem, a művészet vagy éppen az egészségügy képviselői elérték, hogy külön szakmacsoportba sorolják képesítéseiket, a sportszakmai képesítések specifikumait nem sikerült így előtérbe helyezni, annak ellenére, hogy meglehetősen eltérő szabályozást igényelnének. (Eleg például a hétvégi versenyrendszerből következő eltérő munkavégzésre vagy a professzionális sportolók munkaadói és munkavállalói státuszára gondolni, amelyek mind eltérő szabályozást igényelnek.) Azon gazdasági alágazatoknál, amelyek elérték, hogy külön kezeljék őket, erős érdekvédelmi szervezetek vannak, a sportnak azonban se kamarája, se szakszervezetei nincsenek.

Sportszakmai képesítéssel – leegyszerűsítve – háromféleképpen lehet elhelyezkedni: sportegyesületekben (sportoktató, sportedző, mester szintű edző); a sportirányítás terén, vagyis a rendszer fenntartását szolgáló állásokban (pl. sportszervező-menedzser); valamint a szolgáltatóiparban, vállalkozói szférában (pl. fitnesszedző). Sportedző és sportoktató szakképesítés azon sportágakból hozható létre, melyeknek van országos sportági szakszövetsége. Van sportág, amely küzd ugyan saját edzőképesítésért, például az ai-kido, de ez végül a „B” körös felnőttképzésben kapott helyet – mások, mint például a jóga, pont azért küzdöttek, hogy ne legyen OKJ-s képesítésük (erről később lesz még szó bővebben).

Általános tapasztalat, hogy – főleg, amennyiben elterjedtebb, de kevésbé támogatott sportról van szó – a szövetségek nem tudják betartatni a saját képesítési szabályzatukban szereplő rendelkezéseket. Érdekes megfigyelés a gyakorlat és az interjúk alapján, hogy a szabadidősportban a leggyengébb a minőségbiztosítás, vagyis a sportról kevesebbet tudó fogyasztónak nagyobb az esélye, hogy olyan edzőbe botlik, akinek nincs megfelelő képesítése az adott edzői munkatevékenység elvégzéséhez. Ennek oka, hogy a szövetségek versenykiírásában szerepelnek a képesítési előfeltételek, vagyis a versenyre bocsátáskor ezeket ellenőrzik. Azt azonban, hogy egy fitnesszteremben ki, milyen képesítéssel tarthat órát, a legritkább esetben ellenőrzi bármiféle hatóság. Az edzői képesítés meglétét elvben munkaügyi ellenőrzés feladata lenne vizsgálni, de jelenleg inkább bejelentés alapján zajlik.

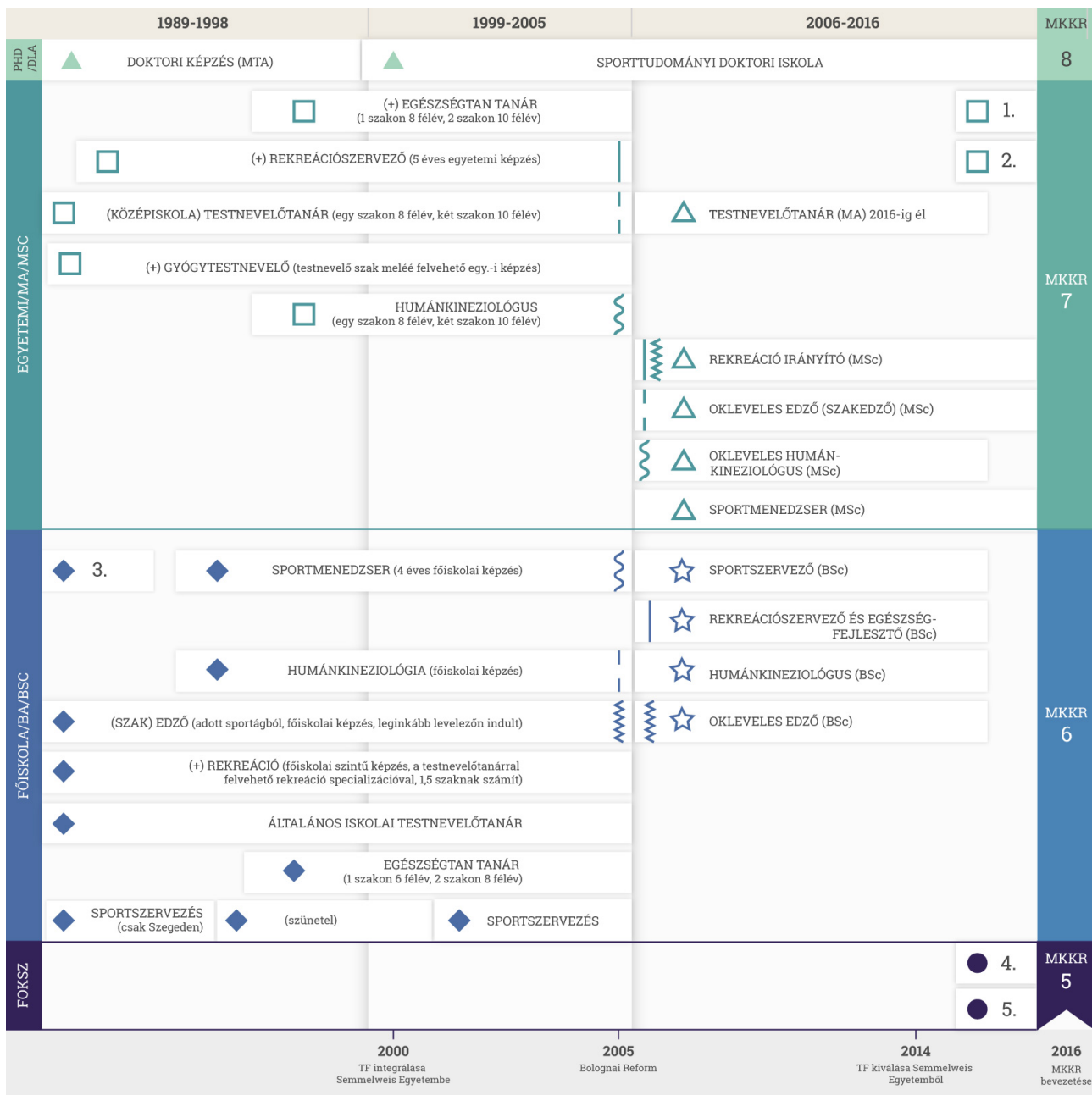
### *A sportszakmai képesítések evolúciója*

Természetesen a jelenlegi képesítési struktúra (1. sz. táblázat) kialakulása több évtizedes munka eredménye; a képesítési rendszer változása, fejlődése izgalmas folyamat, amelyre rengeteg – hazai és nemzetközi – tényező hat: a társadalmi, gazdasági, politikai lobbis és természetesen a munkaerőpiac változásának követése; a szükség-telenné vált, kihalt szakmákhoz tartozó képesítések rendszerből történő kiiktatása és a tudományos-technológiai fejlődés következtében kialakult új szakmákhoz tartozó képzések kifejlesztése. Mindemellett egy-egy jelentősebb oktatási intézmény megszűnése vagy éppen létrehozása, a rendszerbe a megszokottnál nagyobb támogatás juttatása vagy esetenként a szakmai sovinizmus szintén hatással lehet a képesítési rendszer alakulására.

A képesítési rendszerek alakulását evolúciós folyamatnak tekinthetjük, amelyben a fent felsorolt okok következtében sokféle változás következhet be: egy-egy képesítés megszűnése vagy létrehozása mellett előfordulhat, hogy „csak” a szintje, a fajtája változik (például szakképesítés rész-szakképesítésre módosul), esetleg elnevezése módosul. Vannak a fejlődésben zsákutcák, átalakulások és számbeli változások egyaránt. Ezt a változási, átalakulási folyamatot mutatja be az 1. és 2. sz. ábra. A különböző oktatási alszektorokban fellelhető képesítéseket kizárólag nyomdai-terjedelmi okokból választottuk szét.

Az ábráról általánosságban meg kell jegyezni, hogy minden változást nem tudnak nyomon követni: 1993 óta minden évben adtak ki új Országos Képzési Jegyzéket, ábránkon azonban csak azon változásokat jelöltük, amelyek rendszer szinten (vagy a sport szakmában) jelentős módosulást eredményeztek: így az OKJ létrehozását (1993), a bolognai reformot (2005), a szakképzés moduláris rendszerűvé tételét (2006) és a legutóbbi, 2012-es OKJ-reformot. A rendszerváltás szintén nagy hatást gyakorolt az oktatási-képesítési rendszerre, hiszen ekkor szűntek meg a nagy állami vállalatok, az önkormányzatok munkaadói szerepe leépült, vagyis átalakult az a munkaerőpiac, amely a képesítési rendszert alapvetően meghatározza.

Az ábra értelmezéséhez szintén fontos a szintek bal oldalon történt feltüntetése, de értelemszerűen a segéd-edző és a középfokú edző ugyanúgy nem rendelkezett annak idején OKJ-szinttel, ahogy a négyéves főiskolai képzések sem feleltethetők meg a BSc-vel, hiszen előbbieket tartalmuk tekintve többet adtak, mint utóbbiak. Az évszámok csak tájékoztató jellegűek, több okból kifolyólag: van olyan képesítés, amely hatályosságáról nem táltunk elég adatot (pl. segéd-edző, középfokú edző képzések indulása), és van, ahol az apróbb részletek (jogszá-bály megjelenése, első és utolsó indítható képzés) egy ekkora ábrán nehezen kimutathatóak pontosan. Az evolúciós folyamat mindazonáltal jól szemléltethető, mint ahogy a képesítési struktúra megváltoztatásának időbeli sűrűsége, a képesítések egymáshoz viszonyítható szintenkénti elhelyezkedése, a különböző oktatási alszekto-rokban található képesítések számbeli aránya, az esetleges zsákutcák (vertikális és horizontális továbbképzési lehetőségek, illetve azok hiánya), a tervezett, de végül be nem vezetett képesítések, a képesítések jogelődai és jogutódai is. Ez utóbbira utalnak a képesítéseket jelölő csíkok elején és végén a függőleges, szaggatott, hullá-mos vonalak: például a szak-edző főiskolai képzés adta alapját az okleveles edző tartalmának kifejlesztéséhez, még akkor is, ha ez utóbbi a szakmabeliek szerint jóval kevesebbet nyújt.



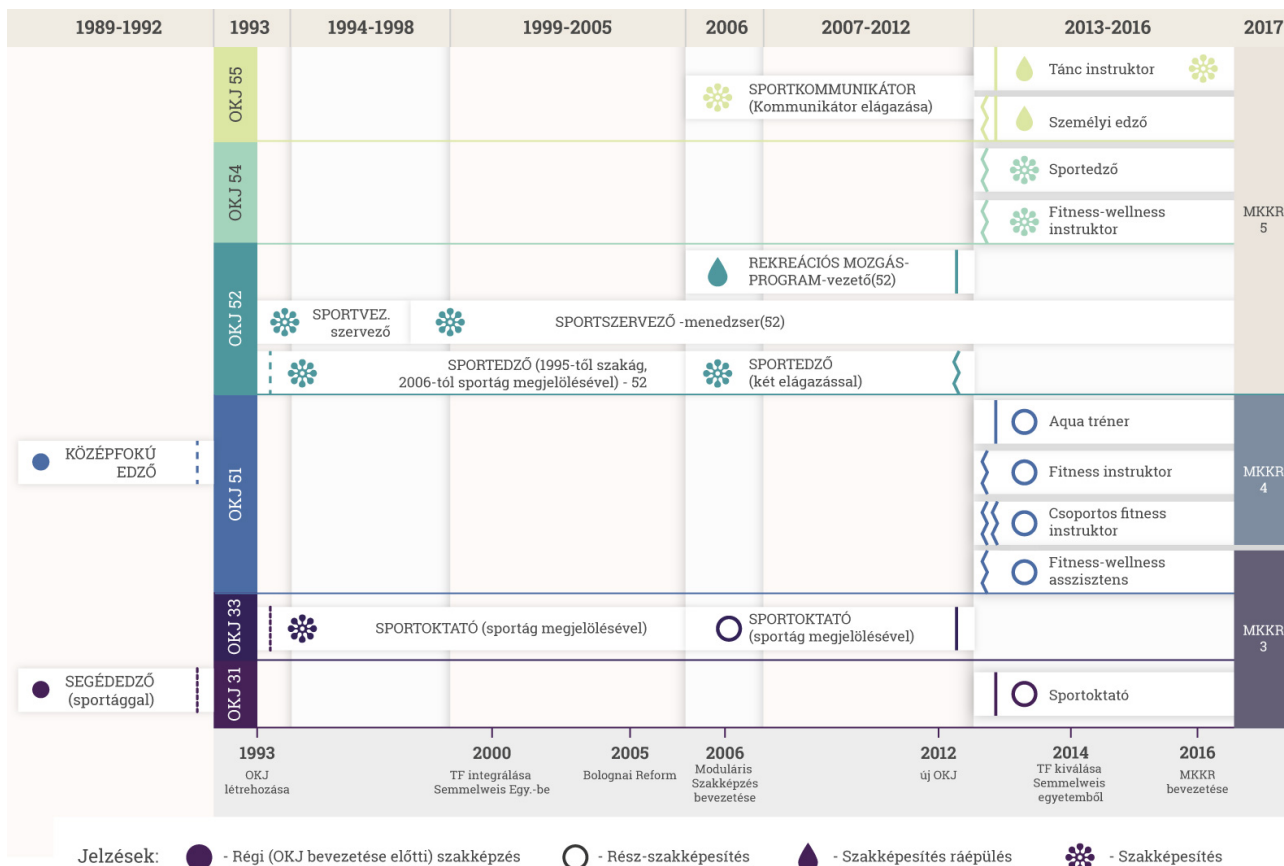
Magyarázatok:

- ▲ -Doktori képzés
- -Osztatlan egyetemi képzés
- ▲ -Bologna-i rendszer szerinti MA/MSc képzés
- ◆ -Régi rendszerű főiskolai képzés
- -Felsőoktatási szakképzés
- ☆ -Bologna-i rendszer szerinti BA BSc képzés

1. Általános iskolai testnevelő tanár, gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár (osztatlan, 2016-ig)
2. Középfiskolai testnevelő tanár; gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár (osztatlan, 2016-ig)
3. Szakedző (sportág megjelölésével)
4. Okleveles edző (csak tervezték, nem indult el)
5. Edző-menedzser (csak tervezték, nem indult el)

1. ábra: A formális úton megszerezhető sportszakmai képesítések evolúciója 1. Felsőoktatás Szakmai terv: Szlamka Erzsébet, infografikai megvalósítás: Havancsák Patrícia





2. ábra: A formális úton megszerezhető sportszakmai képzések evolúciója 2. Szakképzés Szakmai terv: Szlamka Erzsébet, infografikai megvalósítás: Havancsák Patrícia

## Szakképzés

A sportszakképzés a segédedző, edző, szakedző, sportszervező struktúrában indult, s az idők során ez a kínálat és szintrendszer bővült. Az Országos Szakmajegyzéket 1993-ban felváltotta az Országos Képzési Jegyzék, amely szerint a középfokú edző jogutódja a sportedző lett, míg a segédedző a sportoktató.

A 25/2008. (IV. 29.) ÖTM rendelet 2008. szeptember 1-jei hatályba lépését követően a sportszakember-képzés struktúrája megváltozott, moduláris rendszerű lett. (A modulrendszer bevezetése 2006-ban kezdődött, de az összes szakmai és vizsgakövetelmény kiadása több évet vett igénybe.) A korábbi hat általános elméleti tantárgyat, sportági elméletet és gyakorlatot váltották fel a modulok, és a szakképesítések részeit, „fakultációit” is differenciálták (szakirány, elágazás, alap-szakképesítés, ráépülés, rész-szakképesítés).

A 2008. évtől az 52-es szintű sportedző mellett a korábban önálló szakképesítésként megszerezhető sportoktató már „csak” rész-szakképesítésként (és csak iskolarendszeren kívül) szerezhető meg. Ennek nyomán az alap- és középfokú edzőképzés összekapcsolódott, a moduláris struktúrában egymásra épült, ami nagyban hozzájárult a szakmák közti átjárhatóság és a továbbképzés elősegítéséhez. Mindemellett a 2008-as szakmai és vizsgakövetelményekben a sportoktató és a sportedző megkülönböztetése még nem sikerült jól: öt modul szinten teljesen azonos volt (0078-06, 0079-06, 0080-06, 0081-06, 0082-06), és a 6. modulban (sportoktatóknál 0083-06, sportedzőknél 0084-06) is csak minimális eltérések voltak. Problémát jelentett az is, hogy az eltérő

modulokban a szakmai kompetenciák 99%-a egyezett, csak a szakmai ismeretek mélysége különbözött. A sportoktató ráadásul, mint rész-szakképesítés, csak olyan modulokat tartalmazhatott volna, amelyek az alapszakképesítésben is megvoltak, de eggyel kevesebb modul lehetett volna benne az alap-szakképesítés tartalmánál.

Új szakképesítés-ráépülésként jelentkezett ekkor az 52-es szintű rekreációs mozgásprogram-vezető, a következő szakirányokkal: animátor, gyermekkori mozgásprogram vezető, orientális táncoktató, személyi edző, szenior tréner, wellness tanácsadó, aqua tréner, fitness instruktor. A tervek szerint a *vízi túravezető-vízi sportoktató* is egy szakirány lett volna, de ez végül nem került be az OKJ-ba. Több tanéven keresztül szerepelt ugyan a jegyzékben, azonban a kevés érdeklődőre való tekintettel végül (1996-ban) törölték. Érdekes adalék, amely valószínűleg hozzájárult a képesítés sikertelenségéhez: a Vízitúra Szövetség Vízitúra Bizottsága nem tudta összeállítani a szakmai és vizsgakövetelményeket (szvk), továbbá a Belügyminisztérium a vízitúra vezetői engedélyhez – mivel vészhelyzetben motorcsonakos követésre is szükség lehet, – kishajó vezetői jogosítványt írt volna elő, ami duplájára növelte (volna) a képzési költséget. A képesítés sikertelensége tehát négy okra vezethető vissza: nem készült szvk, nem volt képzési program, ellentétes nézetek ütköztek a kishajó vezetői jogosítvány szükségességéről, továbbá nem volt elég nagy az érdeklődés.

Szintén érdekes a *lovastúravezető* képesítés sorsa: 2006-ig a sportért felelős döntéshozók hatáskörébe tartozott, azonban ők nem hagyták jóvá e képesítés létrehozását. A létrehozásért küzdők nem adták fel: elmentek a Mezőgazdasági Minisztériumba, ahol jóváhagyták a tervet, és így a Pécsi Tudományegyetemen végül elindult a képzés. (Vagyis az OKJ-ért felelős minisztérium elutasította a kérelmet, egy másik ellenben – igaz, kisebb módosításokkal, – elfogadta, így végül a felsőoktatás keretei között jelenhetett meg a képesítés, természetesen ennek megfelelő, szigorított követelményekkel: nagyobb hangsúlyt helyezve a nyelvtudásra és a turizmussal kapcsolatos profilra.)

Más eredménnyel ugyan, de a megosztott felelősség következményeit mutatja a *wellness tanácsadó* és a *sportedző: jóga szakirány* képesítések sorsa is. Egy egészségügyi miniszteri rendelet (11/1997. V. 28.) a természetgyógyászati mozgás és mozgatás terápiák között – képesítési követelmények nélkül ugyan, de – felsorolja a jógát is, amelyre hivatkozva nem engedték át a képesítést a sportért felelős minisztériumnak, sőt az OKJ-ba sem vették fel. Amikor egy interjúalany a jógaedző OKJ-ba való felvételét kezdeményezte volna, a *Jógaoktatók Magyarországi Szövetségének* vezetője azt mondta, nem szeretne a jógából OKJ-s képzést, mert ez hagyományokon, hosszú mester-tanítvány viszonyokon múlik, nem egy egy- vagy kétéves képzés eredménye. Ehhez tartozik az is, hogy a jógát nehéz szabályozni, mert sokféle irányzata van, és nem egyértelmű, ki képviseli a szakmát, ki koordinálhatná az OKJ-s képzést. Mindazonáltal a piac másképp reagált: elindultak a néhány hétvégés, hónapos képzések állami kontrol nélkül, s mivel a munkaerő-piacnak szüksége volt jógaoktatókra, végül nem az állam által tartalmában, folyamatában szabályozott képzéseken résztvevőket alkalmazták, hanem az ilyen „gyorstalpaló” tanfolyamot elvégzőket. A szövetség tehát a minőségbiztosításra hivatkozott, de végül pont ez sérült – közben azonban megalakult a Jógaoktatók Szövetsége, amely közzétette az általa ajánlott minimumkövetelményeket. A jógához hasonlóan vitatta az egészségügyi terület a *wellness tanácsadó* képesítés létjogosultságát, mert náluk már létezett a *táplálkozási tanácsadó* képesítés, és túl nagy lett volna a kettő közti átfedés. A területek közti megállapodás eredményeként végül a sportszakma indíthatott *wellness tanácsadói* képzést, *jógát* azonban nem.

A *rekreációs mozgásprogram-vezető* képzés bemeneti követelménye egy már korábban megszerzett OKJ-s sportszakmai képesítés, azonban gondot jelentett ekkor, hogy a felsőfokú végzettség, például a testnevelő tanár vagy gyógytornász sem kezdhette meg a képzést egy releváns OKJ-s tanfolyam elvégzése nélkül. A képzésbe

való belépés megnehezítését jelentette tehát az a szabályozás, hogy olyasmit is el kellett sajátítaniuk a potenciális tanulóknak, amire nem volt igényük, ráadásul az eltérő bemeneti teljesítésekből (lovastúra-vezető vagy sportedző) következő heterogenitás megnehezítette a képzésszervezést.

A modulrendszer előnye, hogy – mintha legózna az ember, – össze tudja rakni saját maga a képesítéseit úgy, hogy azonos tartalmat nem kell kétszer elsajátítani. Mindazonáltal a modulrendszer előnyei hátránnyá változhatnak, ha a több szakképesítés közös moduljait nem elég körültekintően választják meg, ahogy ez a *sportedző* és a *fitness-wellness asszisztens* esetében történt. Az öt közös modul ugyanis jelentős tartalmi torzulásokat eredményezett mindkét képzés esetében: az edzők számukra kevésbé fontos tartalmakat voltak kénytelenek elsajátítani, mint például az egészséges életmód népszerűsítése, tanfolyamszervezés stb., ugyanakkor „*a sportedzői munkához nélkülözhetetlen szakismeretek áttekinthetetlen rendszerben és gyakran hiányosan jelentek meg a modulokban*” (Ábrahám, 2010).

A modulrendszer bevezetésekor szintén jellemző probléma volt, hogy sok ismeret, kompetencia-elem ismétlődött a különböző modulokban. Kihívást jelentett az is, hogy mely szakmai résztevékenységet érdemes már megjelentetni önálló modulban, és melyek azok, amelyek nem elég jelentősek ehhez: a szakmai vélemény szerint néhány jelentéktelen tevékenységet külön modulba foglaltak (például *Tanfolyamszervezés és -vezetés, A rendszeres testedzés és mozgás népszerűsítése, A szakmai munka elemzése*), míg jelentősek kimaradtak – annak ellenére, hogy a modulrendszer kialakítása munkakör-elemzés alapján zajlott. Az előbbiekhöz hasonlóan Ábrahám Júlia elemzése állapította meg azt is, hogy „*egyes modulok nagyon vegyes szakmai kompetenciákat tartalmaznak, amely komoly nehézségeket okoz a képzésben és vizsgáztatásban egyaránt: a 0082-06, 0083-06, 0084-06, 0430-06 modulok oktatása például minimum 3-4 különböző szakterülethez értő pedagógus közreműködését igényelte (volna).*” Problémát jelentett bizonyos modulok túlzottan általános megfogalmazása is (pl. *Szociálpszichológia, Jogi ismeretek*), máskor azonban éppen a túlzottan konkrét leírások nehezítették a képzők életét (pl. *A gimnasztika fogalma, alkalmazási területei*).

A fent említett strukturális problémák mellett érte kritika a szakmai és vizsgakövetelmények tartalmi és mennyiségi vonatkozásait, mert ezek a hibák jelentősen nehezítették az értékelést. Az interjúalanyok rendre emlegették a gyakorlati vizsgák elenyésző arányát, de még ennél is nagyobb problémát jelentett az, hogy az elméleti vizsgafeladatok megoldása után nem volt valós tétje a gyakorlati vizsgának. (Vagyis a gyakorlati alkalmatlanság nem jelentett bukást.) A vizsgafeladatok nem mindig illeszkedtek a modulok tartalmához, ráadásul – amennyiben több, különböző képesítésért tanuló kapott egy vizsgát, – a feladatsor szintezése a legalacsonyabb szintű képesítéshez igazodott. Kritika érte ezenkívül az írásbeli és szóbeli vizsgák mennyiségét, egymáshoz való arányát.

Az Ábrahám Júlia vezetésével megalakult munkacsoport 2010 áprilisában új képesítési struktúrát javasolt a fenti kritikák és az alábbi alapelvek alapján:

- I. Átláthatóbb, „profil-tisztább”, az adott szakképesítés specifikumait jobban tükröző modulrendszer kialakítása.
- II. A képzésben való részvétel lehetőségének megkönnyítése.
- III. Átjárhatóság biztosítása az azonos szakmacsoportba tartozó képzések között.
- IV. A vizsgatevékenységek számának csökkentése (ahol indokolt).
- V. A gyakorlati ismeretek és készségek szerepének növelése a képzésben és a szakmai vizsgáztatásban egyaránt.
- VI. A sportoktató és a sportedző szakképesítés markánsabb elhatárolása.

Az OKJ következő olyan módosítása, amely a sportszakmai képesítéseket is érintette, 2012-ben következett be: ekkor a *sportedző és sportszervező, -menedzser* képesítések megmaradtak önálló szakképesítésként, de előbbi az 52-es helyett az 54-es szintre került. A *sportoktató* rész-szakképesítés 33-as helyett 31-es szintre került, a *rekreációs mozgásprogram-vezető* szakképesítés-ráépülés – a szakirányaival együtt – megszűnt, azonban néhányuk más formában tovább él. A *személyi edző* szakirány önálló ráépülés lett, az *orientális táncoktató* szakirány helyett a *tánc instruktorképzés* szerepel, a *fitness-wellness asszisztens* rész-szakképesítés, a *fitness instruktorképzés* és a *wellness tanácsadó* szakirányok helyett pedig – önálló szakképesítésként – választható az 54-es szintű *fitness-wellness instruktorképzés* vagy – rész-szakképesítésként – az 51-es szintű *fitness instruktorképzés* vagy a *csoportos fitness instruktorképzés*. Az *animátor*, a *senior tréner* és a *gyerekkori mozgásprogram-vezető* nem él tovább egyik utód-képesítésben sem.

A 2012-es OKJ-reform nyomán kialakult lobbiereddeket vizsgálva nem mehetünk el szó nélkül néhány alapvető változás mellett: az elágazások megszűntek, így maradt a rész-szakképesítés, szakképesítés és szakképesítés-ráépülés, valamint a szintleírások jelentősen változtak: a legszembetűnőbb módosítás néhány szint megszűnése (például 40-es) vagy bevezetése (például 32-es), azonban ennél is jelentősebb következménye van a szintek *jelentésében* bekövetkezett változásnak. Míg a régi OKJ megnevezte a képzettség szintjét (alap-, közép- és felsőfokú) és a bemeneti követelményt (általános iskolai végzettség, érettségi, 10. évfolyam stb.), addig az új szintezés azt is hozzáteszi, jellemzően iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli képzésben szerezhető meg az adott képesítés. Az a tény, hogy egy képesítés iskolarendszerben oktatható, a következőket jelenti: 1) az állam támogatja a képzést, 2) a szakmai és vizsgakövetelmények alapján kell megtartani a képzést, 3) központilag megrendezett írásbeli vizsgát kell szervezni, 4) a diákok előre meghatározott időben adnak számot tudásukról, 5) rendszerint egy bizonyos korosztályt (a 19-24 év közöttieket), vagyis elsősorban a fiatal felnőtteket és tanköteleseket érinti. A felnőttképzésben tanulók írhatják külön a dolgozatot, és nem feltétlenül az állam finanszírozza képzésüket.

Amellett, hogy – a tanulási eredményekben való gondolkodás alapján – a tudás, képességek, kompetenciák megszerzésének módja nem befolyásolhatja a szintet, ez már komoly gazdasági lobbiereddeket jelent: hiszen az a képző, akinek a képesítése iskolarendszerben oktatható, állami támogatásban részesül, vagyis könnyebben verbuválhat diákokat, mint az, aki „csupán” felnőttképzésben oktathat. (Fontos megemlíteni, hogy a 2012-es reform alatt hamarabb döntötték el, vajon csak iskolarendszerben, vagy azon kívül is, esetleg csak azon kívül legyen oktatható a képzés, mint ahogy a szintezés megtörtént; mindazonáltal a szintek összekötése az állami támogatással egyfelől nem szakmai megfontolásokon – a tanulási eredmények szintjein – nyugszik, másfelől rendkívül kockázatos.)

Annak eldöntését, hogy egy adott modul iskolarendszerben vagy azon kívül oktatható, még egy jelentős tényező befolyásolja: a *fitness instruktorképzés* modulját, a 0433-06-ost például a szakma azért akarta törölni az iskolarendszerekből, mert „a *fitness trendek sokszínűségét és gyors változásait az állami képzési rendszer nem tudja olyan hatékonyan követni, mint a kevésbé szabályozott tanfolyami piac*” (Ábrahám, 2010).

A *sportedző* szakképesítés 52-es szintről 54-esre való módosítása azonban az európai szintű politikai lobbiereddekménye is lehet, hiszen a koppenhágai folyamatban és az azután kiadott stratégiai dokumentumokban, például a bruges-i közleményben (*A bruges-i közlemény a szakképzés terén folytatott megerősített európai együttműködésről a 2011–2020-as időszakra vonatkozóan*) rögzítették, hogy emelni szükséges a szakképzés színvonalát. Ennek egy látványos módszere, ha a szakképesítések szintjét emelik – amennyiben ez a kimeneti követelmények (és ezzel összefüggésben az értékelés) módosítását is jelenti –, akkor valóban elvezethet a kí-

vánt célhoz; példánk, a *sportedző* esetében azonban a szakmai és vizsgakövetelményekben nem állt be jelentős változás, csak a képesítés szintje emelkedett.

A legutolsó, 2016 márciusában kiadott OKJ legnagyobb újdonsága a szakképesítések Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szerinti szintjeinek feltüntetése. A legalacsonyabb, MKKR szerinti 3. szinten, a sportedző rész-szakképesítése, a *sportoktató* és a fitness-wellness asszisztens szerezhető meg, 4. szinten a fitness-wellness instruktorként, a csoportos fitness instruktorként és az aqua trénerként található. 5. szintre került a sportszervező, -menedzser, a sportedző (sportág megjelölésével), a fitness-wellness instruktorként, tánc instruktorként szakképesítések, valamint egy szakképesítés-ráépülés: a személyi edző. A tánc instruktorként képesítés ráépülés helyett szakképesítés lett. A szintezés kapcsán érdekesség, hogy az EHFA (Európai Egészség és Fitness Szövetség) az EKKR szerint 4. szintre sorolta be a személyi edzőt (EHFA Standards), míg Magyarországon a személyi edző 5. szinten található. A képesítések kimeneti követelményei természetesen nem azonosak, tehát a besorolások helytállóak is lehetnek, az átjárhatóság miatt azonban nehézséget jelenthet, hogy ugyanazzal a névvel szereplő képesítés különböző szinteket is kaphat.

Az OKJ-s szakképesítések gyakorlati szintjét és a felsőoktatásban megszerezhető képesítéseket a *felsőoktatási szakképzés* köti össze – ebben a kategóriában a sport területén azonban jelenleg nincs képesítés. Okleveles edző és edző-menedzser képesítést terveztek a TE-n erre a szintre, de ezek végül nem indultak el.

A sportszakmában jelenleg elérhető, az állam által elismert és tartalmilag szabályozott képesítéseket az 1. táblázat mutatja. A számok a Magyar Képesítési Keretrendszer 2015 januárjában megállapított, és a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendeletben, valamint a 2016. márciusi OKJ-ben megjelentetett szintjeit jelölik. Fontos megjegyezni, hogy a keretrendszer nem regulatív; a képesítések tervezése és adományozása, a belépési feltételek és egyéb jogok meghatározása továbbra is a releváns oktatási alszektorok hatásköre.

## Felsőoktatás

Magyarországon az intézményesített, a magyar felsőoktatásban is besorolást nyert sportszakember-képzés 1925-ben a Magyar Királyi Testnevelési Főiskolán az egyszakos középiskolai testnevelő tanárképzéssel kezdődött (később a Magyar Testnevelési Egyetemen, majd a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karán folytatódott).<sup>3</sup> (Sz. n. A sportszervező, sportmenedzser szak története) 1960-tól 6 féléves sportszervező szak, 1961-től edzői szak indult.<sup>4</sup>

1975-ben a Testnevelési Főiskola (TF) egyetemi rangot kapott; a korábban szerzett okleveleket munkakör betöltése (vagyis munkabér-besorolás) szempontjából az egyetemivel egyenrangúnak ismerték el, azonban az 1975 előtt szerzett végzettségi szint főiskolai maradt, míg ezután már egyetemi szintű oklevelet is kaphattak a TF-en végzettek.<sup>5</sup> Ezzel párhuzamosan – a segédedző, edző, szakedző egymásra épülő hármassztruktúráját meg-

3. 1871–1925 között a Nemzeti Torna Egylet képzett tornatanárokat, és a szakmai érdekek egymásnak feszülése már ekkor meglát-szik: a tornászok továbbra is a Tornaegylet keretei között képzették el a képzést, az atléták azonban az egyetemi oktatás részévé akarták tenni azt.

4. A képesítések evolúcióját bemutató ábra arra már nem vállalkozhatott, hogy a levelező tagozatok elindítását külön jelölje; tény azonban, hogy 1950-től levelező tagozaton is lehetett testnevelő tanári képzettséget szerezni. („Ez az új oktatási forma lehetővé teszi, hogy kérdéseink napi munkájukból való kikapcsolódás nélkül testnevelő tanári képzettséget szerezhessenek.” *Közoktatás-ügyi Közöny*, 1952. 128. oldal) A képzést azért érdemes megemlíteni, mert 24. évét betöltött állampolgárok jelentkezhetnek, vagyis igyekeztek figyelembe venni a sportolói pályafutásból adódó különlegességeket.

5. Lásd *Szövényi Zsolt*, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium főosztályvezetőjének 1994. nov. 16-án kelt, *dr. Tihanyi Józsefnek*, a Magyar Testnevelési Egyetem rektorának címzett levelét: „[...] A közoktatás területén – az előzőekből következően tehát – a végzettségi szint és a munkaköri besorolás kérdése külön választva kezelendő. A középiskolai testnevelő tanárképzésben a főiskolai végzettségi szintet az egyetemi jellegű főiskolává történő átszervezés előtti időre visszamenőlegesen nem lehet egyetemi szintű végzettségnek minősíteni.”

változtatva – megreformálta a TF az edzőképzést is. Korábban ugyanis, aki szakedző akart lenni, annak el kellett végeznie az azt megelőző két kurzust is, ami nagyjából 10 évet jelentett, ezután azonban – szigorú felvételi vizsgán való megfelelés után – lehetővé vált a négyéves szakedzői kurzusra való közvetlen jelentkezés.

Az időközben megjelent felsőoktatási törvény értelmében az 1994–95. tanévtől a képzés idejét négy évre kellett emelni. A bolognai folyamat keretében az európai felsőoktatási rendszer változásaihoz illeszkedve a hazai felsőfokú képzés is átalakult. A hagyományos duális rendszert, azaz az egyetemi és főiskolai képzésen nyugvó felsőoktatást a 2006/07-es tanévtől kezdve fokozatosan felváltotta a többciklusú képzés, melynek egymásra épülő szakaszai a következők: alapszak (A, Bachelor, BSc vagy BA), mesterszak (M, MSc vagy MA), doktori képzés (D, PhD vagy DLA). Egyes képesítések kettéváltak, például a rekreációnak és a humánkineziológiának elkészült a BSc és MSc szintje, mások, mint például a testnevelő tanár, csak MSc szinten éltek tovább, a sportmenedzser főiskolai képzés helyett pedig mester szintű képesítést hoztak létre. Edzőből létrejött egy BSc és egy MSc szint is; előbbit sok interjúalany kritizálta, megemlítve, hogy nem szolgálta a munkaerő-piaci igényeket. Utóbbira azonban az az észrevétel érkezett, hogy öt évet edzői képesítés megszerzésére szánni nem reális elvárás.

Az osztott képzés azonban nem aratott mindenhol sikert, így 2014-től indítható osztatlan okleveles edző és testnevelő tanár, gyógytestnevelő képzés is. (A jelenlegi átmeneti időszakban okleveles edző BSc-re és testnevelő tanár MSc-re ugyanúgy lehet jelentkezni, mint osztatlan testnevelő tanári képzésre.) A munkaerő-piaci keresletet felmérve valószínűleg meg fogják változtatni a humánkineziológia szak tartalmát is oly módon, hogy inkább sportfiziológus-kondicionáló edző legyen (Interjú *Mocsai Lajossal*, 2015. április). (Ha kevesebb, mint 50%-a változik a képesítés tartalmának, akkor egyszerűbb az eljárás, így hamarabb megjelenhet a képzőintézmény palettáján.)

A felsőoktatásban *alapképzésben* sport- és rekreációs szervezés, ezen belül rekreációs szervezés és egészségfejlesztés, valamint sportszervező, továbbá edző szakok közül lehet választani – a humánkineziológia, valamint a testnevelő-edző tehát a 2015-ös szakjegyzékben nem szerepel már BSc szinten. *Mesterképzésben* humánkineziológia, rekreáció irányítás, sportmenedzser, szakedző MSc, valamint gyógytestnevelő tanár, testnevelő tanár, testnevelő-gyógytestnevelő tanár MA a választék (139/2015. (VI. 9.) Korm. Rendelet). Ezt egészítik ki az *osztatlan képzések*, amelyek az MSc-hez és MA-hoz hasonlóan a 7. szintre kerültek: az általános iskolai testnevelő tanár, a gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár, valamint a középiskolai testnevelő egészségfejlesztő tanár (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet). A változások – a sportszakmában jártas interjúalanyok észrevételei alapján – két negatívumot hordoznak magukban: egyrészt összevontak három külön területet, amelyből a sportszervezés és a rekreáció-szervezés még elképzelhető egy szakon belül, de az egészségfejlesztés már nagyon különbözik az előző kettőtől. Másrészt hátrányosan érinti a hallgatókat, hogy a humánkineziológia csak mester szinten maradt meg, mert megszüntették a bemenetét.

A szakma csúcsán található a sporttudományi doktori iskola, a TF-en három alprogramra osztva: *Edzés és adaptáció*, *Testedzés*, *szabályozás*, *anyagcsere*, valamint *Sport*, *nevelés- és társadalomtudomány*. Ahogy az OTKA (Országos Tudományos Kutatási Alapprogram) keretén belül nem választható a sport terület, a Magyar Tudományos Akadémián sem szerzhető nagydoktori cím sporttudomány területen,<sup>6</sup> de a tudomány interdiszciplinaritása miatt természetesen például genetika témában át lehet menni az egészségügy tudományterületre, sportpedagógiával a pedagógiai tudományterületre, azonban – többek között – az edzésmélethez, a sportjogász kevésbé tud illeszkedni más tudományterülethez (a jog például nem ismeri el a sportjogot önállóan). Sporttu-

6. Tájékoztató az MTA doktora tudományos címre történő pályázat benyújtásához URL: <http://mta.hu/doktori-tanacs/tajekoztato-az-mta-doktora-tudomanyos-cimre-torteno-palyazat-benyujtasahoz-105291> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 15.

domány esetében tehát saját tudományterületen nem elérhető a nagydoktori cím, ami a sporttudományi PhD-val rendelkezők számára egy fajta zsákutcát jelent. Habár e téren Nyugat-Európában hasonló a helyzet, a magyar felsőoktatás közigazgatási szabályozásába, a MAB akkreditációs eljárásába beépült a nagydoktori cím mint indikátor, ezért van kiemelt jelentősége a fokozat megszerzési módjának. Van azonban jó példa is Európában: a lengyeleknél egy sporttudományi akadémiai osztályra, a bolgároknál pedig az ottani testnevelési egyetemre delegálták a nagydoktor képzésének és kinevezésének jogát.

A felsőfokú diplomára épülő, kétéves, oklevelet adó szakirányú továbbképzésekről (ún. FSZT-kről)<sup>7</sup> a 2. sz. táblázatban található egy lista.

Képesítés megevezése	Képesítés típusa	Tanulmányi idő	MKKR szint
Sporttudományi doktori képzés	PhD	3 év	MKKR 8
Humánkineziológia	MSc	2 év	MKKR 7
Rekreáció irányítás	MSc	2 év	MKKR 7
Sportmenedzser	MSc	2 év	MKKR 7
Szakedző	MSc	2 év	MKKR 7
Gyógytestnevelő tanár	MA	2 év	MKKR 7
Testnevelő tanár	MA	2 év	MKKR 7
Testnevelő-gyógytestnevelő tanár	MA	2 év	MKKR 7
Sport- és rekreációs szervezés, ezen belül rekreációs szervezés és egészségfejlesztés,	BSc	3 év	MKKR 6
Sport- és rekreációs szervezés, ezen belül sportszervező	BSc	3 év	MKKR 6
Edző	BSc	3 év	MKKR 6
Fitness-wellness instruktor	alap-szakképzés	2 év / 800-1000 óra	MKKR 5
Sportedző	alap-szakképzés	2 év / 800-1000 óra	MKKR 5
Sportszervező, menedzser	alap-szakképzés	400-500 óra	MKKR 5
Tánc instruktor	alap-szakképzés	400-500 óra	MKKR 5
Személyi edző	ráépítés	200-300 óra	MKKR 5
Aqua tréner	rész-szakképzés	200-300 óra	MKKR 4
Csoportos fitness instruktor	rész-szakképzés	200-250 óra	MKKR 4
Fitness instruktor	rész-szakképzés	200-250 óra	MKKR 4
Fitness-wellness asszisztens	rész-szakképzés	200-300 óra	MKKR 3
Sportoktató	rész-szakképzés	200-250 óra	MKKR 3

1. táblázat: A jelenlegi formális képzésben elérhető sportszakmai képzések (A szerző összeállítása)

7. „Az alap- és a mesterfokozat, illetve a főiskolai vagy egyetemi szintű végzettség megszerzését követően további szakirányú szakképzés szerezhető. Ez a szakirányú továbbképzés a már megszerzett végzettségre és meghatározott szakképzésre épülő, újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárul.” Lásd [http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/a\\_magyar\\_felsooktatasi/kepzesi\\_szintek](http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/a_magyar_felsooktatasi/kepzesi_szintek); [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1500139.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500139.KOR) és [http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kepzesek/szakiranyu\\_tkpz](http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kepzesek/szakiranyu_tkpz)

Szakirányú továbbképzések
A gyermekkor mozgásfejlesztője
Vezető animátor
Fitness terapeuta
Fitness, aquafitness és sportanimátor szaktanácsadó
Fitness-, wellness- és táplálkozásterepista
Gyermek rekreációs- és gyógyújszás oktató
Iskolai sportkör tartására képzett szakember
Specialista a sporttudományi kutatásmódszertanban és angol nyelvű Tudományos publikálásban
Lovaskultúra oktató
Outdoor programvezető
Preventív mozgásterepista
Rekreáció- és szabadidősport-szervező
Sport fizioterapeuta
Sportági szakedző (sportág megnevezése) sportágban
Sportanimátor
Sport szakpszichológus
Sportvezető
Szabadidősport-szervező egészségfejlesztő
Személyi edző
Teljesítményelemző a sportban
Wellness-tanácsadó

2. táblázat: Felsőfokú szakirányú továbbképzések a sporttudomány területén

Forrás: az Oktatási Hivatal honlapja ([http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu\\_tkpz](http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu_tkpz))

## Összefoglalás

A dokumentumelemzésre és interjúkra épülő kutatás eredményeit leíró tanulmány első része a képesítési rendszert és az annak irányításáért felelős szereplőket mutatta be. Az írás a sportszakmát alapul véve elemezte, milyen érdekek mentén alakulhat egy gazdasági alszektor képesítési rendszere: a szakképzéstől a felsőoktatásig, sorra vette, milyen sportszakmai képesítések voltak, vannak Magyarországon és – főként a szakképzésre koncentrálva – miért, hogyan alakultak át ezek az idők során. A képesítések evolúcióját vizuális ábra szemléltette (1–2. ábra), megmutatva, hogy – részben a munkaerő-piaci igények egyre gyorsabb változása, részben szakpolitikai megfontolások következtében – egyre sűrűbben alakulnak át, cserélődnek a képesítések. Emiatt fokozottan kell figyelni a képesítések egymásra épülésének, átláthatóságának elősegítésére; többek között ezt segíti a képesítési keretrendszer, amely a tanulási eredmények alapján leírt képesítéseket rendezi egy hierarchikus rendszerbe (lásd az 1. táblázatot a Magyarországon jelenleg elérhető sportszakmai képesítésekről).

A következő lapszámban megjelenő második rész a formális szektorban szerzhető képesítésekről szóló elemzést kiegészíti a nem-formális szektorban szerzhető képesítésekkel, valamint kitér a társadalmi partnerek



konkrét képzésekről alkotott véleményére az interjú kutatás alapján. A teljes, kétrészes tanulmány hosszabb összegzése, tanulságai a második rész végén olvashatók.

## Köszönetnyilvánítás

A sportszakmai képzési rendszerről készülő tanulmány nem születhetett volna meg, ha nem találkozom ilyen sok segítőkész és elhivatott interjúalannal; köszönöm nekik, hogy ilyen önzetlenül rám szánták az idejüket. A doktori kutatás egészében való támogatásért, értő szakmai segítségért pedig *Halász Gábornak* és *Falus Ivánnak* tartozom köszönettel, kérdéseik és meglátásaik sok esetben lendítettek át a holtpontra.

## Szakirodalom

1. 25/2008. (IV. 29.) ÖTM rendelet az önkormányzati és területfejlesztési miniszter hatáskörébe tartozó szakképzések szakmai és vizsgakövetelményeiről.
2. 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről URL: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1500139.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500139.KOR) Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
3. Ábrahám Júlia (2010): *Tájékoztató az OKJ-s sportszakmai képzések felülvizsgálatának jelenlegi helyzetéről*. Kézirat. 2010. április 2. URL: <http://tf.hu/wp-content/uploads/2010/04/tajekoztato-a-sportszakmai-kepzesek-felulvizsgalatarol.pdf> Utolsó letöltés: 2014. június 14.
4. *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képzési Keretrendszerének létrehozásáról (EGT-vonatkozású szöveg)*. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506(01)) Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.
5. Cedefop (2010): *Changing Qualifications. A Review of Qualifications Policies and Practices*. Cedefop Reference Series, 2010.
6. Diart, M. (2007) *AMOR: Approach for the Matching Process of Outcome-Based Curricula to the EQF in Vocational Education*. Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk am der Universität zu Köln.
7. e-CF (European e-Competence framework) Partnership. (2010): *Building the e-CF – A Combination of Sound Methodology and Expert Contribution. Publication of the e-CF Project*. URL: [http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/5256\\_eCF2.0CWAPartIIImethodology.pdf](http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/5256_eCF2.0CWAPartIIImethodology.pdf) Utolsó letöltés: 2014. november 24.
8. EC (European Communities) (2008): *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Office for Official Publications of the European Communities, Brussels.
9. *EHFA Standards*. URL: <http://www.ehfa-standards.eu/standards> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 12.
10. EOSE (European Observatoire of Sport and Employment) (2008): *Guide to Developing a Sector Qualification Strategy*. EOSE, Lyon.
11. EQF-Code Partnership (2010): *European Competence Profiles in E-Content Professions: Reference Material and Methodology*. ACE Kibla, Maribor. URL: [http://www.ubique.org/eqfcode/Results/2.R2.3+R%204.1Reference\\_Material\\_&\\_Methodology\\_EN.pdf](http://www.ubique.org/eqfcode/Results/2.R2.3+R%204.1Reference_Material_&_Methodology_EN.pdf) Utolsó letöltés: 2015. augusztus 12.
12. *Guidance Principles on the Use of EQF in the Hairdressing Sector*. Dansk Frisør & Kosmetiker Forbund, Copenhagen.
13. Equalifise (European Qualification Assurance League in Financial Services) (2010): *Methodological Report on Levelling Qualifications in the Financial Services Sector against the European Qualifications Framework (EQF). Publication of the Equalifise Project*. URL: [http://www.efpa-europe.org/pdf/EQUALIFISE\\_report\\_on\\_levelling\\_qualifications.pdf](http://www.efpa-europe.org/pdf/EQUALIFISE_report_on_levelling_qualifications.pdf) Utolsó letöltés: 2015. augusztus 12.

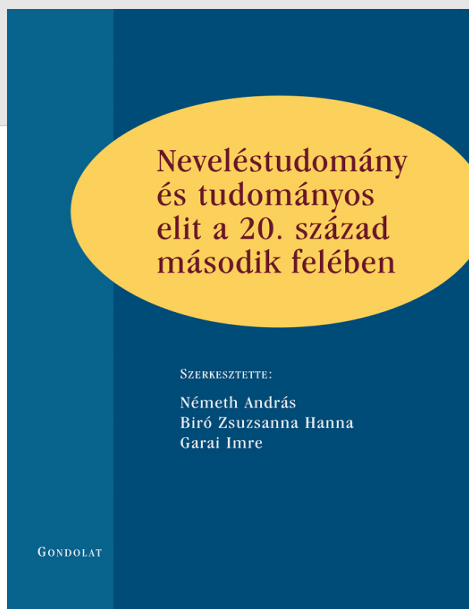
14. *Interjú Mocsai Lajossal*. 2015. április 17. URL: <http://tf.hu/hirek/21926/interju-mocsai-lajossal/> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 12.
15. Lester, S. (2015): The European Qualifications Framework: a technical critique. In: *Research in Post-Compulsory Education*, 20. 2. 159–172.
16. OECD (2007): *Qualifications Systems. Bridges to lifelong learning*.
17. Testnevelési Egyetem (2016): *A sportszervező, sportmenedzser szak története*. URL: <http://regi.tf.hu/hallgatoink/intezetektanszekek/gazdasag-es-tarsadalomtudomanyi-intezet/sportmenedzsment-tanszek/> Utolsó letöltés: 2016. szeptember 20.
18. Tót Éva (2002): *A telefonos ügyfélszolgálat szakmává szerveződése Magyarországon*. A STILE projekt keretében készült kézirat. STILE (Statistics, Indicators, Labour Market, eEconomy) projekt (Koordinátor: Makó Csaba) MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
19. Zahilas, L. (2011): Dealing with Frameworks, Searching Orientation: Sectoral Experiences in LdV Pilots. In: *European Journal of Qualifications*, 2. Thessaloniki. 5–16.

Szemle

*Nézőpontok*

# Magyar neveléstudomány 1945 után – elméleti és gyakorlati kutatások

Somogyvári Lajos\*



Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (2015, szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.

A hazai oktatástörténet egyik sokat ígérő kutatási iránya az 1945 utáni neveléstudományi elit, szakmai kommunikáció alakulásának, jellemző diskurzusainak feltérképezése – ennek a projektnek az első eredményeit olvashatjuk jelen kötetben. Olyan társadalomtörténeti irányultságú, empirikus vizsgálatról van szó, mely a diszciplína intézményesülését, a képviselői által létrehozott tudástartalmakat elemzi, mindezt egzakt módszerekkel és eredményekkel. Az OTKA által támogatott kutatás résztvevői (a hazai neveléstudomány jeles szereplőiről van szó: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna, Szabolcs Éva, Golnhofer Erzsébet, Pukánszky Béla, Szabó Zoltán András; munkájukat hallgatók és kutatási asszisztensek segítik) a tudományszociológia, hálózat- és tartalomelemzés módszereit használva tesznek elméleti javaslatokat a további vizsgálatokhoz, illetve gyakorlati eredményeket közölnek eddigi munkáikból. A könyv felépítése (elméleti bevezetés és gyakorlati példák egymást követő kettőssége) az oktatástörténet-írás kétfajta irányultságát is megjeleníti: egyszerre nyújt általános tanulságokat és konkrét esettanulmányokat, mindezt per sze egymásra építve és egymást kiegészítve.

A korszak pedagógiájának, neveléstudományának kritikai elemzéséhez feltétlenül szükséges az ebben résztvevő személyek (tudósok, egyetemi oktatók, tanárok, minisztériumi tisztviselők stb.) háttérének, rekrutációjának feltárása. A tudás létrehozóihoz, az értelmiséghez (és különösen a pedagógusokhoz) való viszony 1945 után el- lentmondásos volt, hiszen a politikai indoktrináció felelőssége, a világnézeti nevelés jelentős részben rájuk hárult: egyszerre lehettek a rendszer kivételezett szereplői és üldözöttjei. Feladatuk, az ideológia „lefordítása” a gyakorlat nyelvére a szocialista pedagógia olyan sajátossága volt, amely a létrejövő diskurzusokat a politikai igényeknek, a voluntarista céloknak való megfelelés és a szakmaiság kettős béklyójába szorította. Foucault munkássága (1991) természetesen megkerülhetetlen ebben a kérdésben, mivel a kutatás tárgya, az ellenőrző- szabályozó hatalom egyszerre kontrollálta/kontrollálja a megfelelő elit és gondolatok kiválasztódását, terjedését. E téma történetisége és elméleti megalapozása a könyv fő mondanivalója számomra.

A kötetet Németh Andrásnak, a kutatás vezetőjének az írása nyitja meg, mely a diszciplína intézményesülését vizsgálja hazai és nemzetközi kontextusban, a legfontosabb tudományelméletek recepcióját ismertetve. A tudás és tudomány mibenlétére vonatkozó kérdés tulajdonképpen a neveléstudomány elkülönítésére szolgál, amely újra csak felveti a legitimitáció problematikáját, tudás és hatalom viszonyát. A pedagógia kialakulásának filozófiai, teológiai gyökerei meghatározták kutatási témáit, kereteit, az ezt követő paradigmák (pozitivizmus, eszmetörténet, fenomenológia, hermeneutika stb.) hasonló szerepet tölthettek be – a tanulmány végén ismertetett tudó-

A kötetet Németh Andrásnak, a kutatás vezetőjének az írása nyitja meg, mely a diszciplína intézményesülését vizsgálja hazai és nemzetközi kontextusban, a legfontosabb tudományelméletek recepcióját ismertetve. A tudás és tudomány mibenlétére vonatkozó kérdés tulajdonképpen a neveléstudomány elkülönítésére szolgál, amely újra csak felveti a legitimitáció problematikáját, tudás és hatalom viszonyát. A pedagógia kialakulásának filozófiai, teológiai gyökerei meghatározták kutatási témáit, kereteit, az ezt követő paradigmák (pozitivizmus, eszmetörténet, fenomenológia, hermeneutika stb.) hasonló szerepet tölthettek be – a tanulmány végén ismertetett tudó-

\* Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ, egyetemi tanársegéd, e-mail: somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

mányszociológia szempontjai dominálnak a későbbi írásokban. Négy dimenzió mentén vizsgálhatjuk eszerint saját kutatási területünket: az intézményi bázis, a kommunikációs hálózat, a tudományos megismerés produktumai és az utánpótlásképzés alkotja a főbb vizsgálati csomópontokat.

*Szabó Zoltán András* a hálózatelemzés elméleti hátterének ismertetésével valamennyi dimenziót érinti: a tudományos megismerési mezőt alakító szereplők (ágensek) és a köztük lévő kapcsolatok olyan dinamikát vihetnek a leírásba, ami egyébként gyakran hiányzik a folyóiratokban megjelenő diskurzusokból, szakmai kommunikációból. A pedagógiai tudás relevanciája, a szövegeket létrehozó szereplők kiválasztása komoly problémát jelent a hasonló kutatásoknál – a lexikonkutatás az egyik lehetséges irány, hogy olyan korpuszt hozzunk létre, mely elfogadott tudástárként, legitim tudásforrásként funkcionál a további vizsgálatokhoz. A lexikonokba bekerülő szereplők és témák, illetve ezek ismétlődése egymást követő kiadványokban, a hivatkozások mintázata megmutathatja a diszciplína tudásszociológiájának főbb jellemzőit. *Anna Hild* és *Anna Stisser* közös írása az 1774 és 1989 között megjelent, német nyelvű pedagógiai lexikonokat tanulmányozza ebből az aspektusból – hasonló vizsgálatokat javasolt *Nagy Péter Tibor* (2011) is a hazai neveléstudományi elit kialakulásának leírásához.

Az elméleti részt *Lucien Criblez* zárja le, aki a svájci oktatási reformokról és az oktatáskutatás megújításáról ír. Az általa elemzett hatvanas-hetvenes évek a magyar történeti kutatások számára is hasznosítható tanulságokkal szolgálnak: a normatív források (jogi szövegek, törvények, szabályzatok stb.) és a reformokat támogató diskurzusok kvantitatív adatai fontos adalékokat nyújthatnak a hagyományos szellemtudományi megközelítéshez. A megértő – értelmező – behelyezkedő kutatói magatartás így konkrét eredményekkel és bizonyítékokkal párosul, melyek alátámaszthatják interpretációinkat. Az oktatási expanzió és az ehhez kapcsolódó reformfolyamat Nyugat- és Kelet-Közép-Európában egyszerre értelmezhető jelenség ebben az időszakban, az összehasonlító analízis egy újabb lehetséges szempont további feltáró munkák számára.

A könyv második része az elmélet megvalósulását, a gyakorlatot mutatja meg. *Garai Imre* a szovjet példa átvételének folyamatát a felsőoktatás és tanárképzés, illetve az akadémiai szféra, 1948 és 1951 közti átalakításán keresztül mutatja be. A folytatást a marxista ideológia elsajátítása, a szocialista neveléstudomány létrehozása jelentette, amiről *Sáska Géza* számol be részletesebben. Az elmélet értelmezése a mindenkori politikai harcok színtere, az ellenfelek kiszorításának terepe volt: az ideológia szövegei újra és újra más kontextusba kerültek és eltérő érvelések legitimációs alapjául szolgáltak. Így jöttek létre olyan ellenségesnek számító csoportok, mint a dogmatikusok vagy revizionisták, folyton váltakozó, a politikai realitásokhoz igazodó tartalommal. *Sáska* az ötvenes évek szereplőinek és írásainak példáján keresztül egyszerre bizonyítja be a diskurzusok kontinuitását és megszakíttatottságát/módosulását – ez utóbbi főleg az 1956 utáni cezúrához köthető, ami valójában nem is jelentett akkora változást. A marxizmus három egymást követő interpretációja megint csak az írástudók szerepének fontosságát támasztja alá, hiszen az általuk létrehozott értelmezési keretek határozták meg a kor tudományos és közgondolkodását.

*Szabolcs Éva* és *Golnhofer Erzsébet* tanulmányukban *Lázár György* kapcsolati hálóját, a hálót alkotó kapcsolatok típusát, erősségét, időtartamát kutatták fel, az 1945 és 1956 közti periódusban. Formális és nem formális, politikai, szakmai és baráti-családi kommunikáció gyakran fonódik össze az elemzésben – a mozgalmi, politikai, tudományos-szakmai és magánéleti identitások együtt alkotják meg a pedagógiai kulcsszereplő *Lázár* személyiségét, más szereplőkkel való relációit. *Brezsnyánszky László* hosszabb időszakot vizsgál, mikor a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációját veszi szemügyre 1940 és 1970 között. A katedra és a professzori utódlás viszonylagos folytonossága részben a munkatársak, illetve tanítványok esetében is érvényesült, de a politikai akarat, vagy az egyetemi erőviszonyok gyakran keresztülhúzták a szakmai szempontokat, a klasszikus

mester-tanítvány viszony érvényesülését a kiválasztódásban. A tanulmánykötetet *Karády Viktor* írása zárja le, aki az előző témát folytatja a kandidátusok és akadémiai doktorok számbavételével. Elit és ellen-elit fogalma és kapcsolata, a tudományos kvalifikáció és az akadémiai-egyetemi szféra területi-történeti változatai éppúgy szerepelnek az írásban, mint a diszciplínák szerinti megoszlás és az így felállítható tudományos rangsor, ami az érdekérvényesítési képességet is tükrözi. Nem meglepő módon az első négy helyen a közgazdaságtudomány, a történelem, az irodalomtudomány és az idegen nyelvek szerepelnek, ha a bölcsész és társadalomtudományokban minősített személyek számarányát vesszük alapul. Érdekes különbség, hogy míg a pedagógia a hatodik helyet foglalta el a kandidátusoknál, addig az akadémiai nagydoktorok közé elenyésző számban jutott ez a szakterület, ami jelzi a neveléstudomány(ok) alacsonyabb presztízsét. A kutató által szocialista „államnemességnek” nevezett réteg túlélt a rendszerváltást, szemben a kandidátusokkal, amit a nyugati típusú tudásverseny (a PhD) törölt el a kilencvenes években – kontinuitás és diszkontinuitás sajátos keveréke ebben az esetben is megfigyelhető.

Számos elem kapcsolja össze a kötet írásait: tudás és hatalom bonyolult viszonyrendszerében az értelmiségi elitek kutatási lehetőségeit veszik számba a szerzők, társadalomtudományi és kvantitatív irányba tágítva az oktatástörténet-írást. A hosszabb tendenciák feltérképezésekor folytonosság és megszakítottság kettőssége figyelhető meg az államszocializmus előtti és utáni időszak esetében egyaránt. A tudományos szereplők, kapcsolatok és diskurzusok jelentik a kutatás korpuszát, melyek végső soron a neveléstudomány öndefiníciós kísérleteit és külső képzeteit is reprezentálhatják. Politika/ideológia és szakma/tudomány egymásra hatása, befolyásoló szándéka olyan témának tűnik, ami valamennyi írás háttérében ott rejlik és napjainkban is nagy relevanciával bír.

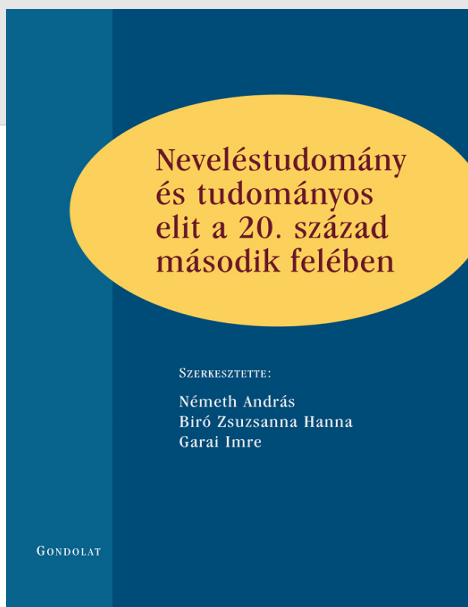
## Szakirodalom

---

1. Foucault, M. (1991): A diskurzus rendje. *Holmi*. 7. 868–889.
2. Nagy Péter Tibor (2011): Az oktatásról szóló tudomány kettős nyitottsága. *Magyar Tudomány*. 9. 1077–1090.

# Neveléstudományi elit a szocialista korszakban

Darvai Tibor\*



Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (2015, szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest.

2015-ben jelent meg az ELTE neveléstörténeti kutatócsoportjának újabb kötete,<sup>1</sup> amely alapvetően a magyar neveléstudományi elit történeti-szociológiai jellemzőit vizsgálja a Rákosi- és Kádár-korszakban. Könyvük két részre oszlik. Az első részben a tudományelméleti és módszertani írások lettek összegyűjtve. Találhatunk itt *Németh Andrástól* nemzetközi és hazai neveléstudományt elemző tudományelméleti írást, *Szabó Zoltán Andrástól* a napjainkban igen népszerű hálózatelmélet és az oktatástörténeti kutatások összekapcsolásának lehetőségeit vizsgáló kutatást, *Anna Hiltól* és *Anna Strissertől* a pedagógiai lexikonok tudománytörténeti felhasználásáról írásművet és *Lucien Cribleztől* a svájci oktatási reformról is tanulmányt. A kötet második felében található tanulmányok foglalkoznak a magyar szoci-

alista korszak neveléstudományi elitjével. A recenzió ezeket a tanulmányokat mutatja be kötetben szereplő sorrendjük szerint.

*Garai Imre* kutatásában a felsőoktatás szocialista átalakításának történetét értelmezi a Rákosi-korszak elején, 1948 és 1951 között. A tanulmány levéltári forrásokon alapul, s a mélyebb interpretáció okán *Ladányi Andor* és *Sáska Géza* kutatásai kerültek beemelésre. *Garai* kutatásából megtudható, hogy a felsőoktatási és az akadémiai szféra szocialista alapon történő megszervezése nem írható le a különböző oktatáspolitikai és gazdasági érdekcsoportok beazonosítása és érdekeik feltárása nélkül. A rivális csoportok konfliktusát jól mutatja be a tanulmányban is kiemelt szimptomatikus példa, mely akörül forgott, hogy a VKM szerint nehezen volt tartható az az elképzelés, hogy az 1950/1951-es tanévtől indult volna egy földrajz szak a bölcsészkaron, és ezzel párhuzamosan az újonnan alapított természettudományi karon is.

*Sáska Géza* kristálytisztá logikával mutatja be, hogy az ötvenes évek – ebben a kutatásban az ötvenes évek az 1950-es oktatáspolitikai határozattól 1957-ig tart – politikai változásai hogyan képződtek le a szocialista neveléstudomány elitjében. *Sáska* módszertanában először azonosítja a neveléstudományi csoportokat – anti-sztálinisták vs. sztálinisták – s ezek megnyilvánulásait, érdekellentéteit értelmezi az oktatáspolitikai változások – 1950, 1953, 1955, 1956, 1957 – tükrében. *Sáska* kutatása szerint 1956 után a neveléstudomány számára a helyes szocialista irányt, amely egyben anti-sztálinista, de leginkább revizionista ellenes volt, a sztálinista marxista pedagógia megalapítói (többek között *Ágoston György*, *Nagy Sándor*, *Szarka József*) képviselték. Itt meg kell jegyeznünk, hogy *Sáska Géza* nem fejt ki, csak utal arra, hogy 1956 után a szovjet mintát követve a korábban száműzött lélektan a szocialista neveléstudomány részévé vált. Ennek szellemében jelent meg a Pedagógiai Szemle 1957-es júliusi, első számában – ez volt a folyóirat első száma az 1956-os forradalmat követően – a be-

\* A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. E-mail: darvai.tibor@gmail.com

1. Korábbi kötetük 2009-ben jelent meg A magyar neveléstudomány a XX. század második felében címmel.

szédes című „Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket” tanulmány, amely a Szovjetszkaja Pedagógika 1956-os szerkesztőségi cikkének a fordítása volt (*Sokrétűen*, 1957). Az új irányvonalnak megfelelően *Nagy Sándor* füredi-vitás cikkében már beismerte, hogy a szocialista neveléstudomány nem használta fel a kellőképpen a lélektan és a neveléslélektan eredményeit (*Nagy*, 1958). Ami azt is jelenti, hogy azok rehabilitálták a lélektan – természetesen ez a lélektan csak a pedagógia fennhatósága alatt létezhetett –, akik korábban támogatták annak száműzését.

*Szabolcs Éva* és *Golnhofer Erzsébet* tanulmánya a magyar pedológia perének szimbolikus alakjának – *Lázár György*nek – a kapcsolati hálóját tárja fel a hálózat kutatás módszerével. A szerzőpáros ezzel a lépéssel a hagyományos oktatástörténeti módszerek felől az új metodológiák felé nyit. A neveléstudományon belül e módszertani társítást értelmezhetjük a hagyomány és a megújulás metaforájával is. Lényegében kutatásuk során a történeti források elemzését bővíti ki a hálózat kutatás modelljével. Azonban a tanulmányból úgy tűnik – ha a recensens jól értelmezte –, hogy a kapcsolatháló-elemzés csak segíteni tud a kutatásban, az értelmezés keretét kibővítheti, azonban a fő értelmező erő a kutatás történeti – forrás alapú – jellegéből adódik. A hálózatelemzés csak segíteni tud, de nem képes – és talán nem is alkalmas arra –, hogy a történeti kutatás jellegéből a történeti megközelítés helyét átvegye, vagy azt csökkentse. Vagyis egy oktatástörténeti kutatásban az oktatástörténeti megközelítésnek kell dominánssá válni, és a szerzőpáros kutatásában is ez a meghatározó. Kutatásuk végén erre az eredményre jutottak a kutatók is.

Ha az új módszertanon túltekintünk, és a kutatás eredményeit nézzük, akkor az válik láthatóvá, hogy *Lázár György* esetében – és a korszakban nemcsak nála – a baráti, szakmai és politikai kapcsolatok teljesen egybeesnek és ezek a szociológiai determinánsok határozták meg *Lázár* társadalmi cselekvéseit. 1945-öt, vagy inkább 1948-at követően az új neveléstudományi elit rekrutálódásának esetében ez a kapcsolatháló rendszerjellegűnek mondható. Az ilyen mértékű összefonódások áldásosak is lehetnek az egyén karrierjét tekintve, azonban a politikai kurzusok gyors változásával e kapcsolatok negatív jellege erősödött fel. *Lázár György* életútja jól mutatja ezt a változó tendenciát. Ami makroszinten a politika és az oktatás területén végbement – a politika uralma a pedagógia felett – az tükröződött le a mikroszintre is. *Lázár György* életútja ezt a folyamatot világítja meg.

*Brezsnyánszky László* a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációját vizsgálta az 1940 és 1970 közötti időszakot fókuszba állító funkcionista jellegű kutatásában. A kutatás eredményei szerint, habár rövidebb időszakokra volt megszakítottság a katedra életében, például a kétéves intermezzo *Karácsony Sándor* és *Jausz Béla* tanszékvezetői munkássága között, a kontinuitás a fő jellemzője a tanszék életének a vizsgált időszakban. A recensens meglátása szerint *Brezsnyánszky* kutatásának legnagyobb ereje abban rejlik, hogy segít értelmezni az oktatáspolitikában mozgó debreceni neveléstudományi oktatók szakmai-politikai nézeteit és ideológiáit.<sup>2</sup> Azonban meg kell jegyezni, hogy valószínűleg elírás történhetett *Kelemen László* esetében, mert *Kelemen* kandidátusi címét nem 1964-ben, hanem 1957-ben szerezte meg (*Almanach*, 1967. 479.).

*Karády Viktor* tanulmányában a szocialista korszakban a szovjet minta alapján kialakult kandidátusok és akadémiai doktorok rendszerét „bourdieu-i értelemben vett „tudományos államnemességként” értelmezi” (264. o.). Illetve *Karády* a szocialista korszak nem kanonizált elitjének mintázatát az ellen-elit jelenség segítségével értelmezi. Az ellen-elit jelenség egyik típusa a kommunista típusú diktatúrákban alakult ki Közép- és Kelet-Európában, így Magyarországon is. Ennek lényege, hogy a tudásmonopólium tiltott, megtűrt és támogatott rendszerét elszenvedők rétege ellen-elit csoportokat hozott létre. Ilyenek voltak a Kádár-korszakban a titkos „repülő egye-

2. A debreceni oktatók oktatáspolitikai mozgólódásairól lásd még Pénzes (2010).



temi” kurzusokat szervező, a samizdat kiadványok népszerűsítését és más tevékenységeket (pl. külföldi publikációk becsempészése az országba) is vállaló ellen-elit csoportok.

A szerkesztett kötet jó szívvel ajánlható nemcsak az oktatástörténeti kutatásokkal foglalkozó szakembereknek, hanem az új módszertanok iránt fogékony kutatóknak is. Ugyanakkor a kötet írásai azt üzenik az olvasó – jelen esetben a recenzens számára –, hogy a hagyományos neveléstörténeti metodológiák mégis alkalmasabbak az oktatás és politika összefüggéseinek feltárására. A tanulmányok akár kiindulási alapot is adhatnak egy olyan későbbi monográfia számára, amely a Kádár-korszak oktatási rendszerének szintézisét nyújtja.

## Szakirodalom

---

1. *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja 1967.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
2. Nagy Sándor (1958): A neveléstudomány mai helyzetéről. *Társadalmi Szemle.* 4. 68–81.
3. Péntes Dávid (2010): A Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszékének részvétele az országos pedagógiai (köz)életben az ötvenes évek első felében. In: Pete László (szerk.) *Juvenilia III: Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 260–283. URL: <http://mek.oszk.hu/12100/12170/> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 15.
4. Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket. 1957. *Pedagógiai Szemle.* 1. 8–14.

## Szerzőink

- Bereczki Enikő Orsolya* az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Programjának PhD hallgatója, középiskolai tanár, képző. Kutatási területei a kreativitásra való nevelés és az IKT-eszközökkel támogatott tanulás.
- Dóczi-Vámos Gabriella* angol nyelvtanárként és bölcsészként és pedagógia szakos tanárként és bölcsész-ként végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, majd kezdte meg ugyanitt tanulmányait a Neveléstudományi Doktori Iskolában, ahol 2012-ben abszolvált. Jelenleg doktorjelölt, s ugyanezen intézmény Neveléstudományi Intézetében tanársegédként dolgozik, kutatását az iskolai erőszak és zaklatás témájában végzi. Ezen a területen kívül eső érdeklődési körei még a diszlexia és idegennyelv tanulás és az ehhez kapcsolódó érzelmi- és magatartásproblémák, a deviáns viselkedés gyakorlati megközelítése, valamint a felsőoktatásban végzett munkájához kötődően a tanárképzésben és pedagógia szakos képzésben rejlő pedagógiai lehetőségek.
- Pénzes Dávid* pedagógia–politológia szakon végzett 2009-ben. 2011 és 2014 között az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Programjának hallgatója volt. Jelenleg doktorjelölt, az ELTE PPK óraadója, valamint a budapesti Káldor Miklós Kollégium nevelőtanára. Kutatási területe az 1945 utáni magyar oktatáspolitikai és gyógypedagógia-történet.
- Darvai Tibor* doktorjelölt a Pécsi „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában. Kutatási területe: a szocialista oktatáspolitikai története, ideológiakutatás és a neveléstudományi folyóiratok vizsgálata.
- Nagyváradai Katalin* doktorandusz a Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Karán, valamint a Sporttudományi Intézet oktatója. Kutatási területei az egészségmagatartás, a rekreáció, az objektív és szubjektív egészségi állapot, a fizikai aktivitás aktív korú munkavállalóknál. Tagja a Magyar Sporttudományi Társaságnak, a Közép–Kelet–Európai Rekreációs Társaságnak, a Népegészségügyi Képző-és Kutatóhelyek Országos Egyesületének.
- Csehne Papp Imola* közgazdász, habilitált egyetemi docens, mb. intézeti igazgató Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi és Tanárképző Intézetében. Kutatási területe az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata és az új módszerek a gazdaságtudományok oktatásában.
- Szlamka Erzsébet* történelem és angol szakon szerzett diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Pályáját középiskolai és nyelviskolai tanítással kezdte, 2008-tól a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben, majd 2010-től az Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Unió Kapcsolatok osztályán dolgozott, főként a magyar EU-elnökség előkészítése és oktatási programjainak lebonyolítása terén. Feladatai közé tartozott az Európai Képesítési Keretrendszerrel (EKKR) szóló elnökségi konferencia szakmai megszervezése, a Magyar Képesítési Keretrendszer és más, az egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitikai eszközökkel kapcsolatos szakmai anyagok nyomomon követése, összeállítása, releváns EU-s szervekben, elsősorban az EKKR Tanácsadó Testületében Magyarország képviselője. 2012 augusztusától az Oktatási Hivatal munkatársa, amelynek képviselőjeként változatlanul tagja a Testületnek, és ellátja az EKKR Nemzeti Koordinációs Pont feladatait, 2016 januárjától az Oktatási Hivatal Nemzetközi Kapcsolatok Központjának vezetője. Doktori tanulmányait 2011-ben kezdte az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol témája az oktatás-képzés és a munka világa közötti kapcsolat.

*Somogyvári Lajos*

egyetemi tanársegéd a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központjában, kutatási területe a szocialista pedagógia jellemző folyamatai. A hatvanas évek pedagógiai sajtójának ikonográfiai feldolgozásán alapult disszertációja, melynek sikeres megvédése óta a munkára nevelés és a politechnika témakörével foglalkozik, helytörténeti szempontokkal kibővítvé. Az Iskolakultúra szerkesztőbizottságának tagja.

## Authors

- Enikő Orsolya BERCZKI* is a PhD student in the Doctoral School of Education of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. She is also a secondary school teacher and teacher trainer. Her main research interests concern creativity and education, and ICT integrated learning.
- Gabriella DÓCZI-VAMOS* is a PhD candidate and assistant lecturer at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She graduated as an EFL teacher and obtained an M.A. in English linguistics and literature, as well as teacher's degree and an M.A. in Education sciences. Her Ph.D. research focuses on school violence and bullying. In addition to this, her other fields of interest include dyslexia and foreign language learning and related emotional and behavioural problems, the practical approaches of deviant behaviour and due to her work in higher education, the educational opportunities in teacher training and education sciences training.
- Dávid PÉNZES* received a degree in Politics and Education in 2009. Between 2011 and 2014, he attended the Ph.D. program of ELTE Doctoral School of Education in History of Education. Currently he is a Ph.D. candidate, he teaches classes at ELTE PPK, and also works as an educationist at Miklós Káldor Dormitory in Budapest. His main area of research is education policy and the history of disability in Hungary after 1945.
- Tibor DARVAI* is a Ph.D. candidate at University of Pécs, „Education and Society” Doctoral School of Education. His research areas: history of socialist education policy, analysis of ideologies, and pedagogical periodicals.
- Imola CSEHNÉ PAPP* economist, associate professor and head of institute at Szent István University, Faculty of Economics and Social Sciences, Institute of Social Sciences and Teacher Training. Her research area is the link between the education and the labour market, and the new methods of teaching economic sciences
- Erzsébet SZLAMKA* worked for the National Institute of Vocational and Adult Education, where she gained knowledge on the National Vocational Qualifications Register, module system and regulations related to vocational education and training. Then, in the Ministry of Human Capacities, she became the member of the EQF Advisory Group and EQF NCP, she also organised the Hungarian EU Presidency conference on EQF. She now works for the Educational Authority as a qualifications framework expert and Head of Unit for International Relations. Erzsébet Szlamka is a member of the team developing the Hungarian Qualifications Framework, where she is responsible for international cooperation and the management of NQF-related projects, including the coordination of the NCP. She is still a member of the EQF Advisory Group, where she was responsible for the presentation of the Hungarian Referencing Report; she also participated in the Polish referencing process as an international expert. She has extensive expertise on qualifications systems, qualifications frameworks, lifelong learning policy tools, experience in dissemination (organized several conferences, roundtable discussions, PLAs).
- Lajos SOMOGYVÁRI* is assistant lecturer in the Teacher Training Centre of the Faculty of Modern Philology and Social Sciences at Pannon University. His special fields of interest are the main trends of the socialist pedagogy. His dissertation was based on the iconographical description of 1960s Hungarian pedagogical periodicals. Since the successful defence of the doctoral thesis, he has extended his research to the topics of working and polytechnic education, including local historical aspects. He is the member of the editorial board of *Iskolakultúra*.

## English abstracts

### *BERECZKI, ENIKŐ ORSOLYA: Creativity and public education – A critical analysis of the conceptualizations of creativity in the National Core Curriculum*

---

In the past 20 years the role of creativity in education has increasingly been recognized. The development of students' creativity is now seen as a potential enabler of economic, social and individual growth in several countries around the globe. The curriculum can have a major effect on nurturing creativity in schools. The research reported in this paper aimed at exploring and critically analysing the conceptualizations of creativity in the Hungarian National Core Curriculum (HNCC) using content analysis. The content analysis focused on the frequency, location and semantic context of the word creativity and its synonyms in the HNCC. Findings revealed that creativity is a recurring element of the HNCC, however, its incidence varies greatly across the tasks and values, subject groups and education levels of the curriculum. Creativity is recognized as an area to be developed across all subject groups and education levels, the predominant place of creativity in the HNCC, however, is still in the art-related subjects. Moreover, four subject groups do not mention creativity at all: Man and society, Man and Nature, Our earth-The Environment, Foreign languages. Creativity is not defined in the curriculum and only a few subjects offer conceptualizations. In Arts and Mathematics creativity enhancement is supported by detailed development tasks. It is concluded then, that a more coherent and consistent conceptualization is needed across the curriculum.

**Keywords:** creativity, creativity and education, nurturing creativity, curriculum, National Core Curriculum, content analysis

### *DÓCZI-VÁMOS, GABRIELLA: The role of taboos and trust in relation to school violence and bullying*

---

In the present paper, partial results of a case study carried out in a secondary vocational and vocational technical school in Budapest in connection with school violence and bullying and related taboos and students' trust in adults working in the school are to be presented. In these topics we could rely mainly on international literature, which shows that the establishment of interpersonal trust (between students and adults) can have a positive effect on students confiding in school staff when experiencing school or personal problems. The results of the case study including documentary analysis, student and teacher questionnaires, interviews with school staff and a focus group interview with teachers show that in the examined school there is no relation between the perceived level of the different types of violent behaviour and the fact that students make signs to adults when they get to know that somebody has become the victim of bullying or of a violent act. Nevertheless, we found connection between honest and open environment in relation to discussing issues in connection with violent behaviour and students confiding in staff and reporting problem behaviours. It can also be seen that the headmaster has a key role in the chain of reporting. The examination of the micro-context from several different perspectives made it possible to gain deeper insight into certain areas the conscious approach of which can have an effect on the long-term prevention of school violence and bullying.

**Keywords:** school violence, trust, honesty, taboos

## *PÉNZES, DÁVID: Fragments for the history of Hungarian education journals: the genesis of the Educational Review*

---

In the past decade extensive research on education issues of the post 1945 period of Hungarian history has been carried out. Despite the temporal proximity of the era, no personal involvement has hindered these investigations. Tackling various topics through diverse methodology, researchers have aimed at not only exploring but also understanding the personal and institutional changes of the time. Since the years after 1948 brought about radical transformations – in the literal sense and not only in Hungary –, historical research on these is still just “scratching the surface”, in spite of the fact that many events have already been successfully uncovered and studied. The purpose of the present study is, then, to focus on a gap in the literature, by investigating and presenting the genesis of the “Pedagógiai Szemle” – today published as “Új Pedagógiai Szemle” – in the light of the press transformations of the 50s.

**Keywords:** education history, 50s, history of the press, research of the press

## *DARVAI, TIBOR: Professional-political beliefs and ideologies at the 5th Education Congress*

---

The goal of our study is to increase our knowledge about a significant professional and education policy event of 1970, the Fifth Congress, with the exploration of some historical and sociological coherence. Our topic has got only little scientific literature and most of them do not deal with the high importance of the Congress (Báthory, 2001; Halász 1984, Kelemen, 2003, 2007, 2015; Trencsényi, 2011). After the introduction of the policy of the second part of the sixties the study is examining that what kind of groups were there at the Congress and what kind of professional-ideological views these groups have. According to our results the Congress was the forum of all those political, trade union and pedagogical forces who opposed the New Economic Mechanism and the participants proclaim the principles of the 1961 school reform in their professional and ideological views.

**Keywords:** socialist education policy, Fifth Educational Congress, New Economic Mechanism

## *NAGYVÁRADI, KATALIN: Indicators of welfare and well-being in helping professions*

---

Several research works in the related international literature on sociology and health sciences deal with the state of health in one selected population. Based on international experience, in our research we chose a special population, one – the helping profession worker – chronic psychiatric patients with institutions dealing with professionals. Our choice was influenced by the fact of health sector workers hopelessness, pervasive uncertainty Experiencing, changes in the context of well-being, prosperity, so typical of the state of health mapping could turn the trial into irreversible processes specific to the health sector A common feature of research on the topic well-being studies predominantly examine the self-rated subjective health status using questionnaires. There are several ones that examine the state of health based not only on self-rated subjective indicators but also using objective data gained by measurement. Moreover, our approach was to assess the objective state of health alongside the subjective factors, as our hypothesis was that the majority of the indicators presumably coincided. The conclusion was in the population doesn't coincide the subjective and objective health status.

**Keywords:** well-being, health status, helping profession

### *CSEHNÉ PAPP IMOLA: School-leavers and changes in their work and life-related values*

---

My thesis subject contents the study of the young people living in Pest, Nógrád and Borsod-Abaúj-Zemplén county dropped out and then retrained into studying system. I've investigated their emotional intensity related to the training system, modeling the situations established, decision-making criteria of knowledge, as well as through changes in lifesituations and value preferences. In order to process the topics I did structured interviews with fifty-eight subjects, which contents their careers and also the changes occurred in their careers using the Oerter-round in the moment of the dropping out and also in the moment of the re-training. In the interview I used a time related emotion-mood graph focused on the moments of the dropping out and also the time of re-engagement in training, showing the motional intensity characteristic for both this periods. My hypothes is that the emotional dynamics of young people dropped out from training system looks like the model described by Borgen- Amundson, similarly to the roller coaster-like model described in the case of the long-term unemployed people had been demonstrated, because all the people interviewed shown the typical emotional intensity for the investigated periods of life presenting characteristic graphs. Based on the results of my investigation my proposal is to strength the role of career guidance, teaching learning techniques, need to be a practice-oriented training and opportunities for child support were is necessary.

**Keywords:** school leaving, technical training, learning

### *SZLAMKA ERZSÉBET: Empirical research on the Hungarian sports qualifications system – Part 1.*

---

The paper is part of a PhD research analysing certain characteristics of qualifications systems. The hypothesis that the transition of qualifications is also a kind of evolutional process seems to be right: some qualifications discontinue, new ones are established, while some continue under the same or slightly different name. The analysis of sport qualifications system was an interesting and grateful job for several reasons: this field has a limited number of qualifications (in the formal sector), which are present on almost all levels of education from vocational education and training to higher education; moreover, sport (including one of the main training institution) has recently received a priority support, which also had an impact on the qualifications system. Throughout showing the history, types and levelling of qualifications, the paper shows examples on what reasons may lead to the failure of a qualification or how others may succeed. The author's main field of study is the analysis of qualifications systems and qualifications frameworks – she follows the topic by being a member of the EQF Advisory Group on the one hand and by participating in the Hungarian implementation process on the other hand – this is now supplemented by a micro level analysis of the sport qualifications system.

**Keywords:** qualifications system, qualifications framework, competence, learning outcomes, labour market,