

Tanulmányok

*Körkép*

**Gyermekotthonban élő testvérek  
szocializációs és kötődési mintázatai**

*Titz-Mohácsi Vanda,  
Meliska Zoltán és Széll Krisztián*

**Pedagógusnézetek a fogyatékossgal élő  
emberekről és társadalmi helyzetükről,  
szerepükről**

*Gulya Nikoletta, Vajnai Viktória és Szabó Lilla*

**Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét  
összefüggései egy kvalitatív kutatás  
tükrében**

*Kocsis Zsófia és Hrabéczy Anett*

**A budai tanítóképző tanárait és altisztjét  
érintő igazolási, B-listázási és népbíróági  
eljárások. I. rész „A Padányi-Frank-ügy”**

*Donáth Péter*

**Rokonai Simon és a bakonyi leventék a II.  
világháborúban**

*Czabaji Horváth Attila*

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

**„... nézz meg jobban a valóság én vagyok.” –  
avagy komplex környezetükben vizsgált  
kvalitatív adatok összefüggéseinek feltárása**

**Recenzió Sántha Kálmán Kvalitatív  
tartalomelemzés című könyvéről**

*Oláh Katalin*

Szerzőink

Authors

2023 3.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes

Főszerkesztő: Baska Gabriella

A lapszám szerkesztője: Endrődy Orsolya

Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina  
Endrődy Orsolya  
Kolosai Nedda  
Seresné Busi Etelka

Tókos Katalin

Szemle: Péntes Dávid

Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina

Pálkuti Anikó

Szente Dorina

Szűcs Katalin

Szerkesztőségi titkár: Szabó Lilla

Asszisztens: Bede Fanni Anna

Hay Anna Klára

Misley Helga

Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Czabaji Horváth Attila (ELTE)

Benedek András (BME)

Golnhofer Erzsébet (ELTE)

Kéri Katalin (PTE)

Kopp Erika (ELTE)

Mátrai Zsuzsa (NymE)

Pusztai Gabriella (DE)

Rónay Zoltán (ELTE)

Sántha Kálmán (KJE)

Szabolcs Éva (ELTE)

Szivák Judit (ELTE)

Tóth Péter (BME)

Tészabó Júlia (ELTE)

Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

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

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: [ntny-titkar@ppk.elte.hu](mailto: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

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Gyermekotthonban élő testvérek szocializációs és kötődési mintázatai	5
<i>Titz-Mohácsi Vanda, Meliska Zoltán és Széll         Krisztián</i>	
Pedagógusnézetek a fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi helyzetükről, szerepükről	30
<i>Gulya Nikoletta, Vajnai Viktória és Szabó Lilla</i>	
Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében	46
<i>Kocsis Zsófia és Hrabéczy Anett</i>	
A budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási, B-listázási és népbírósi eljárások. I. rész „A Padányi-Frank-ügy”	65
<i>Donáth Péter</i>	
Rokonai Simon és a bakonyi leventék a II. világháborúban	89
<i>Czabaji Horváth Attila</i>	
Szemle	100
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	100
„... nézz meg jobban a valóság én vagyok.” – avagy komplex környezetükben vizsgált kvalitatív adatok összefüggéseinek feltárása Recenzió Sántha Kálmán Kvalitatív tartalomelemzés című könyvéről	101
<i>Oláh Katalin</i>	
Szerzőink	106
Authors	108

# Tanulmányok

*Körkép*

# Gyermekotthonban élő testvérek szocializációs és kötődési mintázatai

*Titz-Mohácsi Vanda,\* Meliska Zoltán\*\* és Széll Krisztián\*\*\**

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.1

A gyermekek stabil érzelmi fejlődéséhez egy megbízható referenciaszemélyre van szükség, míg a kognitív fejlődést rugalmas és jól strukturált környezet támogatja. A családhoz hasonlóan a gyermekotthonban zajló szocializációs és kötődési folyamatokat számos szereplő és interakció befolyásolja. A tanulmány célja, hogy a családból kiemelt testvércsoportok és nevelők percepciója alapján feltárja a gyermekotthonban élő gyermekek szocializációs és kötődési mintázatait, így vizsgálja az egyes aktorok (szülők, testvérek és sorstestvérek, gyermekotthonon kívüli közeli barátok, nevelők, iskola) szocializációjukban betöltött szerepét. A tanulmány alapját adó etnográfiai jellegű kutatás során a gyermekek (7 fő) és nevelők (5 fő) körében megfigyelésekre, interjúkra, kötetlen beszélgetésekre, valamint a gyermekek hivatalos irataiban található információk áttekintésére került sor. Az eredmények alapján a szülők szerepét és funkcióját egyértelműen a nevelők és a gyermekfelügyelők veszik át, a gyermekek általuk kapcsolódnak szüleikhez és az iskolához is. Az általános testvéri kapcsolatokban szoros és gyenge kötődések is megjelentek, egyfajta ambivalencia volt tapasztalható. A sorstestvérek („benti” barátok) inkább játszótársak, vagy „bandázásban” partnerek, a gyermekotthonon kívüli közeli barátok pedig kapcsolódást jelentenek a külvilághoz, illetve egészséges család- és személyközi kapcsolati mintákat is biztosíthatnak. Az iskola szerepe kettős a gyermekotthonban élő gyermekek életében: kapcsolat a külvilággal, illetve siker- és kudarcélmények forrása.

**Kulcsszavak:** gyermekotthon, testvér, gyermeki percepciók, nevelői percepciók, szocializáció, kötődés

## Bevezetés

A szocializáció során a gyermek megtanulja, hogyan lehet értékes tagja a társadalomnak, azaz elsajátítja környezetete normáit, értékeit, kultúráját, szerepeit, melyek jogokkal és kötelességekkel járnak, illetve viselkedési mintákat foglalnak magukban. A szocializáció egész életen át zajlik, sőt reszocializáció is történhet, ami egyrészt a korábban el nem sajátított minták megtanulását, másrészt az életút során bekövetkező életpaszta-  
tok mentén megváltozó értékekhez való igazodást jelenti (Andorka, 2002).

A családhoz hasonlóan a gyermekotthon is különféle rendszerek része, melyek között számos interakció zajlik. A gyermekotthonokban zajló komplex szocializációs folyamatokat tehát el lehet helyezni egy többszereplős (szülők, testvérek, kortársak, nevelők, iskola, szociális rendszer) humánökológiai modellben (vö. Bronfenbrenner, 1992). Ezen szereplők kölcsönhatás-rendszerében az ott keletkező tranzakciók a rizikófaktorokat és a védő mechanizmusokat egyaránt magukban foglalják. Egy-egy időszakos krízis, ami minden család életében elő-

\* Doktori hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: mohacsi.vanda@gmail.com

\*\* Önkéntes oktató, ELTE PPK, e-mail: meliska.zoltan@gmail.com

\*\*\* Levelező szerző, egyetemi adjunktus, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, e-mail: szell.krisztian@ppk.elte.hu

fordul, nem okoz tartós megrekedést a gyermek fejlődésében. Komoly problémát jelent viszont, ha a védő faktorok hiányoznak, és nem tudják ellensúlyozni a veszélyeket (Herczog, 2007).

A stabil érzelmi fejlődéshez egy megbízható referenciaszemélyre van szükség, míg a kognitív fejlődést a rugalmas és jól strukturált környezet támogatja. A biztonságosan kötődő személynek interperszonális kapcsolatai is harmonikusak lesznek (Fralely, 2019). A bizonytalan kötődés elsősorban az elhagyatástól való félelemben (szorongóan kötődő személyek), illetve a bensőséges kapcsolatoktól való félelemben (elkerülő módon kötődő személyek) nyilvánulhat meg. A bizonytalan kötődés pozitívan korrelál a mentális és a fizikai egészséggel kapcsolatos problémákkal (Bowlby, 1982). Az egyik legnagyobb trauma, amit egy gyermek átélhet, a családból való kiemelés, a gyermekotthonba (más szóval: szakellátásba) kerülés. A családból való kiemelés eredendően gyenge szociális hálót feltételez, mely tovább gyengül azzal, hogy a gyermekek baráti körüktől, a korábbi iskolától is elszakadnak (Zsámbéki, 2004). A felbomló szociális hálózat következménye, hogy a családtagok és a kortárs csoportok jelenléte és szerepe is megváltozik (Perry, 2006). A biztonságos kötődés hiánya okozhat távolságtartást és bizalmatlanságot, azonban a gyermekvédelmi szakellátásba kerülő gyermekek kötődési mintázatait ritkán vizsgálják (Miranda, Tadros, & Molla, 2019).

A szocializáció szempontjából a szülők kulcsszereplők, a fejlődésre ható szociális stimulusok elsősorban tőlük erednek, melyek mennyisége és minősége befolyásolja a személyiségfejlődést (Radványi, 2013). A család érzelmekkel teli közösséget, biztonságos kötődést, valahová tartozást jelent a gyermekek számára, mely tényezők hiánya pótolhatatlan veszteség. Ha az érzelmi szükségletek mellett a fizikai szükségletek sincsenek kielégítve, illetve bántalom éri a gyermeket, az államnak a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényben meghatározott esetekben és módon kötelessége kiemelni őt a veszélyeztető környezetből. Sok gyermek elhanyagolva, éhezve, fizikailag bántalmazva, családi konfliktusok keresztútjében él, ennek ellenére retteg attól, hogy elveszíti a szülőt. Ez a félelem komoly stressz, mely fokozódik azzal, hogy a gyermeknek az eseményekre nincs ráhatása (Kopp, 2003).

A szocializációban a szülők mellett a testvéreknek is jelentős szerepük van, ők is alakítják az identitást (Bowlby, 1982; Dunn, 2000; Noller, 2005; Pike, Coldwell, & Dunn, 2005; Bálint, Hódi, & Gál, 2018). Furman és Buhrmester (1985) szerint a testvéri kapcsolat a szülők után a második legerősebb kötődési kapcsolat. A testvéri kapcsolatok kiemelkedő szerepet játszanak a testvérek személyiségfejlődésében, továbbá hatnak a pszichés jólétre és a pszichoszociális készségekre is (Furman & Buhrmester, 1985; Noller, 2005; Wojciak, McWey, & Helfrich, 2013; Wojciak, 2017). A gyermekek általában nehéz körülmények közül és traumákat átélve kerülnek a szakellátó rendszerbe. A környezetükből való kiszakadás után sok esetben a velük maradt testvérek jelentik számukra az érzelmi biztonságot (Rákó, 2014). A testvéri kötelék tehát különleges támogatást jelenthet traumák átélésekor (Noller, 2005).

Egy átlagos családban élő gyermekéhez képest a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek szocializációjának további ágensei vannak. A nevelők, a gyermekfelügyelők és a gyám együttesen szülőhelyettesítő feladatot látnak el. A családot mintázni hivatott kiscsoport, az intézményben élő gyermekek közössége és az intézmény struktúrájában dolgozó egyéb felelősök, valamint az iskola, a tanárok és a diáktársak további szereplőket jelentenek. A gyermekvédelem ökoszisztémájában a gyermek nincs bevonva az őt érintő folyamatokba, döntésekbe, mert a rendszernek erre nincs kapacitása (Zsámbéki, 2004). Ugyanakkor, ha az intézményes szocializáció során a különböző ágensek és a gyermekek együttműködése javítható lenne, a produktív felnőtt életre való felkészítés sikeresebbé válhatna (Rákó, 2014). Ezen hiányosság orvoslására tesznek kísérletet azok az integratív szemléletű kezdeményezések, melyek a gyermekvédelemben élő gyermekeket körülvevő közösségek és ágensek erőforrásainak összehangolását célozzák meg. A fő cél a veszélyeztetett családok szakszerű segíté-

se, a szülői kompetenciák oktatása, melyek segítségével megelőzhető a gyermekek családból való kiemelése. Ezen tevékenységek a gyermekjóléti és gyermekvédelmi területen a szociális munka szolgáltatási jellegének megerősítését hivatottak elérni (Rácz & Bogács, 2020).

Jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy a gyermekotthonban élő testvérek és nevelőik percepciója alapján milyen szocializációs és kötődési mintázatok mutathatók ki a gyermekotthonban élő gyermekek esetében, vagyis miként jelennek meg a szülők, a testvérek és sorstestvérek (azaz a gyermekotthonban élő közeli barátok), a gyermekotthonon kívüli közeli barátok, a nevelők, valamint az iskola a szocializációjuk során. A tanulmány alapját adó kutatás a gyermekotthonban élő, tehát családból kiemelt testvércsoportokra és nevelőikre fókuszált.

## *Szocializáció és kötődés gyermekotthonban, illetve nevelőszülőknél élő gyermekek esetében*

### *A származási család szerepe*

A gyermekvédelmi szakellátásba vett gyermekek jelentős részénél a családi szocializációból hiányoznak a szabályok és a keretek, emellett a szülők gyakran mentális problémákkal küzdenek (Hajduska, 2008). Sok gyermeket a szülői bántalmazás miatt emelnek ki a családból, így ők generációkon átívelő erőszak veszélyének vannak kitéve (Linares, 2006). A nem megfelelő családi szocializáció következtében a gyermekek jelentős hányada már deviáns múlttal, sérült személyiséggel kerül a gyermekvédelmi szakellátásba (V. Gönczi, 2017).

Rákó (2014) szerint a gyermekotthonban vagy nevelőszülőknél öt évnél hosszabb időt eltöltő gyermekek esetében nagyon kicsi az esély arra, hogy visszahelyezzék őket a születési családba, mivel az jelentősen átalakulhat (például új partner, új gyermek születése). Deák (2019) három romániai gyermekotthonban 18–21 éves fiatalok jövőképét vizsgáló kutatásában is arra jutott, hogy a gyermekotthonba kisgyermekkorukban bekerülő fiatalok kapcsolata szinte teljesen megszakadt a születési családdal.

Rácz és Bogács (2020) a gyermekvédelem határán vagy már a gyermekvédelemben élő gyermekek, fiatalok, családok, valamint gyermekvédelmi szakemberek körében végzett kutatásában a családról alkotott képet vizsgálta. Interjúalanyaik szerint a család olyan közösség, mely adott esetben nem feltétlenül rokoni köteleket jelent, hanem az együtt élők szeretetközösségét. A család kapcsán a tradicionális szülői szerepek jelentek meg elvárásként, vagyis az, hogy az apa legyen a családfenntartó, az anya pedig az érzelmi biztonságot teremtsen meg. Ettől a vágyott képtől jelentősen eltértek a megkérdezett fiatalok valós tapasztalatai, hiszen általában érzelmi és fizikai bántalmazásban, elhanyagolásban volt részük.

Zárt intézetben nevelkedő fiatalokkal készített interjúk tanúsága szerint a gyökértelen, szeretetet és következetes nevelést nélkülöző, állandóan változó családi háttér a későbbi deviáns magatartás előzménye (Hege-dús, Fekete, & Sipos, 2016).

Ellingsen, Shemmings és Størksen (2011) Norvégiában végzett, interjúkon alapuló kutatásában 22, minimum 2 éve befogadó családnál, nevelőszülőknél élő 13–18 éves serdülő családi kötődéseit vizsgálta. Az eredmények alapján három fő kapcsolódási mintázat rajzolódott ki: 1. a születési és a gondozó családdal is kötődéskapcsolat (15 fő); 2. a születési családhoz erősebb kötődés (4 fő); 3. a gondozó családhoz erősebb kötődés, a születési család elutasítása (3 fő).

Biehal (2014) Egyesült Királyságban végzett kutatásában olyan gyermekekkel készített interjúkat, akik többségénél a megelőző családi életet a bizonytalanság jellemezte. A kutatásban részt vevő 13 gyermek átlagosan 7–12 éve élt nevelőszülőnél vagy örökbefogadó szülőnél. Az interjúalanyok családi hovatartozásukat te-

kintve négy csoportba voltak sorolhatók: (1) kötődés a gondozó családhoz, jelenleg nincs kapcsolat a vér szerinti szülőkkel (3 fő); (2) két (születési és gondozó) családhoz tartozás (4 fő); (3) lojalitáskonfliktus a vérszerinti szülőkkel, kötődési nehézség a gondozó család esetében (5 fő); (4) többszöri áthelyezés után egyik családhoz sincs kötődés (1 fő).

Miranda, Tadros és Molla (2019) azt vizsgálta, milyen hatással volt a családból való kiemelés a felnőttkori kötődésekre. Hat 26–36 éves amerikai nővel készítették interjút, akik kisgyermekként legalább hat évet töltöttek gyermekotthonban. Az interjúalanyok fő problémaként a kapcsolatok létesítésére és fenntartására vonatkozó nehézségeiket nevezték meg, valamint kiemelték az elhagyatástól, az egyedüllétől való félelemüket is. Gyermekikkel kapcsolatosan jellemző volt a túlzott féltés és az irányukban megélt hipervigilitás (felfokozott éberség/figyelem).

### *A testvérek szerepe*

A gyermekotthonba kerülést követően a gyermekek felének vagy meglazul, vagy teljesen megszűnik a kapcsolata a családjával, beleértve a testvéreket is (Hanák, 1985). Ezzel szemben vannak esetek, ahol a gyermekotthonból kikerült fiatal támogatja, magához veszi testvéreit (Herrick & Piccus, 2005). Hegedűs, Fekete és Sipos (2016) zártintézeti neveltek körében végzett kutatásában a testvérek mint legfőbb segítők jelentek meg, egyes esetekben szülőként funkcionáltak a fiatalok életében. Ugyanakkor a testvéri viszonyokra kettősség is jellemző, egyszerre van jelen bennük a szeretet és a ragaszkodás, illetve a konfliktus és a rivalizálás (Barlay & Péley, 2016). Vannak testvérek, akik erősen kötődnek egymáshoz hosszú ideig tartó elszakítottság esetében is, míg másoknak felszínes a kapcsolatuk még egymás közelében élve is.

A súlyos nehézséget átélő testvérek esetében a traumák jelentősen befolyásolják a kapcsolataikat és a szocializáció menetét (Conger, Stocker, & McGuire, 2009). McGuire, McHale és Updegraff (1996) szerint a testvéri kapcsolatok változékonysága, a kiegyensúlyozottság és konfliktusosság mintázatának együttes megjelenése különösen jellemző, ha a testvérek sok viszontagságot tapasztalnak meg együtt.

### **Testvérek együttes elhelyezése: pró és kontra érvek**

A legtöbb, gyermekotthonba kerülő gyermek számára a testvérrel, testvérekkel történő közös elhelyezés pozitív élmény a kiemelés nehéz időszakában, mert ilyenkor testvéreik jelentik számukra a családot (Conger, Stocker, & McGuire, 2009). Mind az internalizációs (depresszió, szorongás, szuiciditás, szomatikus problémák), mind az externalizációs (hiperaktivitás, impulzivitás, iskolakerülés, agresszió) problémák megjelenését és erősségét mérő skálákon jobb eredményt mutatnak a testvérükkel együtt elhelyezett gyerekek, mint azok, akik külön gondozási helyre kerülnek (Herrick & Piccus, 2005).

Vannak speciális esetek, amikor indokolt vagy szükségszerű a különválasztás, ilyenek a testvérek közötti erőszak, vagy a helyhiány. Az Egyesült Államokban a gyermekotthonban élő testvérek fele különválasztva él, aminek egyik fő oka a testvérabúzus (Conger, Stocker, & McGuire, 2009). Az együttes elhelyezés következtében a testvérek között olyan kötelék is létrejöhet, amely megnehezíti az új közösségbe való integrálódásukat (Leathers, 2005). A német SOS Gyermekfalvakban rendszerszintű gyakorlat, hogy a testvéreket külön helyezik el, aminek az az elsődleges oka, hogy patológiás kötődési rendszerre figyeltek fel a testvérek között. Álláspontjuk szerint ez káros hatással van az érintett gyermekek személyiségfejlődésére, mivel meggátolja őket új, egészséges kötődések kialakításában (Reimer & Wolf, 2012).

A magyar gyakorlatot egy 2007–2008-as, magyarországi gyermekotthonokra kiterjedő ombudsmani vizsgálat tárta fel, mely szerint a gyermekek nagyjából ötöde-hatoda nem került a testvérével együttes elhelyezésre.



Ennek okai között a férőhelyek hiánya, életkori különbségek, testi vagy értelmi fogyatékoság, bűjtatott örök-befogadás, deviancia, a gyermek saját kérése, illetve a destruktív testvérkapcsolat szerepelt (Szabó, 2010). Bálint, Hódi és Gál (2018) megyei szintű, két év gyakorlatát áttekintő dokumentumelemző vizsgálata megerősítette ezt. A 12 év alatti gyermekek körülbelül hatoda a felsorolt okok valamelyikéből kifolyólag nem került testvérel együtt elhelyezésre.

## Támogató és ártó testvérkapcsolatok

Rákó (2014) Hajdú-Bihar megyei gyermekotthonokban végzett kérdőíves kutatásában a családi viszonyokat, a tanulást, a társas kapcsolatrendszerét vizsgálta 13–25 éves serdülők és fiatalok körében. Eredményei szerint a gyermekek több mint harmada elsősorban a testvéreivel beszél meg a problémáit. Lőrincz (2017) egy fővárosi gyermekotthonban élő fiatalok tetováláskultúráját vizsgálta. 70 tetoválással találkozott, melyekből 10 esetben testvérek nevei, motívumai is megjelentek, és gyakorta készültek közös tetoválások, ami a feltétlen bizalom, az egymáshoz tartozás jele volt.

A gyermekotthonból felnőttként kikerülők többsége úgy emlékszik, hogy testvérük támasz volt a gyermekotthonban töltött éveik alatt. Bár az eltelt idő torzíthatja az emlékeket, a testvéri kapcsolat egyértelműen támogató jellegű (Tarren-Sweeney & Hazell, 2005). Wojciak (2017) egymástól elválasztott, távol élő testvérekkel végzett kérdőíves kutatásának eredményei szerint a testvérek pszichés védő hatással voltak egymásra, míg az elválasztottság az érzelmi biztonságérzetet veszélyeztette. Gardner (1996) vizsgálatában egymástól elválasztva nevelkedett gyermekek több mint negytedede a család leírásakor a testvérét, illetve testvéreit nevezte meg családtagnak. Zsubrits (2011) vizsgálatában azt találta, hogy a gyermekek az otthonon kívül elsősorban a szülőkkel és a nem gyermekotthonban élő testvéreikkel tartják a kapcsolatot.

A támogató testvérkapcsolatok kapcsán fontos kitérni a parentifikáció jelenségére is. A parentifikáció során a szülői szerepbe kényszerülő gyermekek (általában egy idősebb testvér) akár éveken keresztül ellátnak a szülői feladatok egy részét, így gondozóként, társként, illetve modellként jelennek meg a testvéreik számára (Furman & Buhrmester, 1985). A legidősebb testvér gyakran fokozott felelősséget érez fiatalabb testvérei iránt, neveli és ellátja őket, amit a gyermekvédelmi szakellátásba kerülést követően is folytat (Conger, Stocker, & McGuire, 2009). A gondozói feladat a nagyobb gyermek életének értelmet adhat, és meg is gyászolhatja annak elvesztését (Herrick & Piccus, 2005).

A származási családban átélt traumák miatt sok mentálhigiénés probléma fordul elő a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek körében, ami negatívan hathat a testvérkapcsolatokra is. A testvérkapcsolatok negatív interakciós sémáit az egyén generalizálhatja más kontextusban (Stauffacher & DeHart, 2006), így az agresszív testvérkapcsolat növeli az antiszociális viselkedés esélyét. A testvérek közötti erőszak erősen befolyásolja a pszichológiai funkciók fejlődését, illetve internalizációs és externalizációs problémákat okozhat, ami által a társas kompetenciák és az iskolai előmenetel is sérülhet (Linares, 2006). Az ártó testvérkapcsolat egy áttételes példája a család átalakulása, új partnerkapcsolat, szülőkkel élő féltestvér születése, míg a nagyobb testvér gyermekotthonban van elhelyezve. Az ilyen tapasztalatok a gyermekek személyiségfejlődésére káros hatással vannak (Reimer & Wolf, 2012).

## *A sorstestvérek és a „kinti” barátok szerepe*

A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő gyermekek jelentős része otthoni környezetéből kikerülve elveszti korábbi külső kapcsolatait (Zsámbéki, 2004). Ennek oka, hogy a távol élő egykori barátaikkal, rokonaikkal szűkszerűen redukálódik a találkozás lehetősége, ami idővel a kapcsolat meglazulásához vezet.

Reimer és Wolf (2012) németországi interjúorozatában a nevelőotthonban nevelkedő gyermekek gyakran hívják egymást biológiai kapocs nélkül is testvéreknek. Gardner (1996) kutatásában egymástól elválasztva nevelkedett testvérek többsége számára a közelükben élő sorstestvérek szorosabb kapcsolatot jelentettek, mint a távol élő édestestvéreik. Hasonlóra jutott Perry (2006) is: kutatásában a 16 éves átlagéletkorú, körülbelül 6 éve gyermekvédelmi szakellátásba került fiatalok jellemzően azt választották, hogy erősebb a kortárscsoporttal és a nevelőkkel való kapcsolatuk, mint a családjukkal. A baráti, sorstestvéri kapcsolatok által a többszörös veszteség traumája enyhülhet.

A barátok társas támogatásának egy formája, ha egy „kinti” barát pozitív életvezetési példát mutat, vagy családmintát ad. Rákó (2014) kutatásában a gyermekotthonban élő megkérdezettek felének gyermekotthonon kívüli, családban élő barátai is voltak. Deák (2019) kutatásából is az derült ki, hogy a gyermekotthonban nevelkedett interjúalanyai többségének voltak bizalmas barátai.

### *A nevelők, gyermekfelügyelők szerepe*

A gyermekotthon sajátos szocializációs, illetve reszocializációs színtér, melynek fő szerepe az ott élő gyermekek családjának helyettesítése, a gyermekek családi háttérének kompenzációja és a gyermekek felnőtt életre való felkészítése (Rákó, 2014). Zsubrits (2011) szerint a gyermekvédelmi szakellátásban a nevelők pedagógiai munkája mentén kialakuló kötődésekben nagy lehetőség rejlik. A gondozásba vétel célja, hogy megszüntesse a gyermeket veszélyeztető tényezőket, ami csökkenti a stresszártalmakat. A nevelők segítenek az iskolai tanulmányokban, támogatják a családdal való kapcsolattartást. A nevelők egy része modellé válik, és bizalmasukká fogadják őket a gyermekek (Rákó, 2014). A gyermekotthonokban olyan szociális hálóba kerülnek a gyermekek, amely segíti a személyiségfejlődésüket és a társadalmi beilleszkedésüket.

A gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekeket megterhelő eseményeket követően emelik ki családjukból, ami hirtelen nagy veszteséget jelent számukra, hiszen kikerülnek megszokott környezetükből, távol kerülnek szüleiktől, barátaiktól, elveszítik az addigi kötődésszemélyeket (Whiting, 2000). Az gyermekotthonban töltött első hónapok alkalmazkodással, küzdelmekkel, beilleszkedési nehézségek közepette telnek (Rácz, 2012). Ebben a folyamatban a nevelők és a gyermekek között sajátos viszony alakul ki. Amikor egy gyermek életében nincs jelen szülő, gyakran választ egy szülő-szereplőt, olyan felnőttet, aki jóindulattal van felé, érdeklődik iránta és elvárásokat támaszt irányában (Komlósi, 1997).

Zsubrits (2011) 12–20 éves fiatalok és nevelők közötti kapcsolat tartalmi sajátosságait vizsgálta. Kérdőíves vizsgálatában nyugat-magyarországi gyermekotthonok és lakásotthonok lakói, 92 gyermek és fiatal, valamint 49 nevelő vett részt. A gyermekek számára a kötődést a kölcsönös bizalom, szeretet, tisztelet jelentette. Kötődési motívumok akkor keletkeztek, ha a felnőtt személyisége, számukra vonzó tulajdonságai által megszólította őket. A gyermekek fontos nevelői tulajdonságnak nevezték meg a türelmet, a megbízhatóságot és az őszinteséget. A vizsgálat úgy találta, hogy mind a nevelők, mind a gyermekek három-négy személyhez kötődtek erősebben.

Nagy és F. Lassú (2017) kutatásában az egyik gyermek úgy fogalmazott, hogy amit addigi életében elért, mindazt a nevelőinek köszönhette. Ezt támasztja alá Deák (2019) interjú kutatása, melyben a megkérdezett fiatalok kisgyermek korukban kerültek az intézményekbe, vagyis a gyermekotthon volt számukra az elsődleges szocializációs közeg. Valamennyi interjúalany arról számolt be, hogy pozitív volt a kapcsolatuk a nevelőkkel, így volt mellettük olyan felnőtt személy, akiben megbízhattak, akinek a segítségére számíthattak. A fiatalok biztonságos keretnek érzékelték a csoportokban nevelők által meghatározott napirendet és rituálét. Hasonlóképpen egy 48 volt állami gondozott fiatallal (19–28 éves) végzett mélyinterjú vizsgálat is azt támasztja alá,

hogy a gyermekotthonokban nevelkedő fiatalok sokat köszönhetnek a gyermekotthonnak, ahol iskoláztatásban volt részük, nevelőik pedig tisztességes életre tanították őket (Hanák, 1985).

Homoki (2017) is rámutat arra a gyermekotthonban nevelkedett serdülők rezilienciáját (rugalmas alkalmazkodóképességét) vizsgáló kutatásában, hogy pozitív összefüggés áll fenn a megkérdezett fiatalok jövőképe, életcéljai, tanulmányi eredményei és a támogató jellegű szocializációs aktorok (például a szülőt helyettesítő gyermekvédelmi szakemberek, tanárok) száma, a velük való kapcsolat minősége között.

### *Az iskola szerepe*

---

A gyermekek családból való kiemelése sok esetben több hátrányos helyzetet előidéző tényező együttjárásának következménye, melyek közül az egyik általában az, hogy a gyermeket szülei nem járatják iskolába. Mindez rossz hatással van a gyermek tanulási motivációjára és a tanárokhoz való hozzáállására, így tanulmányi eredményeire és felnőttkori foglalkoztathatósági kilátásaira is.

Az iskolai életút sikertelenségét több tényező együttese alakítja, melyek közül különösen meghatározók a roma/cigány származás, a szocioökonómiai státusz és az ezekből következő nyelvi, kulturális és szocializációs eltérések (Széll, 2018). Magyarországon a lakosság arányához viszonyítva a roma származású gyermekek egyértelműen felülreprezentáltak a gyermekvédelem rendszerében (ERRC, 2011), ami hátrányos helyzetüket tovább súlyosbítja. Számukra az iskolában kialakuló személyes kapcsolatok segíthetnek a szociális hátrányok ledolgozásában (Kawachi, 2006), mert ezeken keresztül kapcsolati erőforrásokhoz juthatnak.

A saját családban, a nevelőszülőknél, illetve a gyermekotthonban élő gyermekek iskolai eredményei nagy különbségeket mutatnak. Kutatások igazolják, hogy a saját családban élő gyermekek iskolai teljesítménye jobb, mint a nevelőszülőknél élőké, és lényegesen jobb, mint a gyermekotthonban élőké (Farkas, Rácz, & Szabolcsi, 2014). A gondozási hely a nehézségek ellenére való boldogulás képességét is befolyásolja. A családiasabb környezet elősegíti a reziliencia kialakulását és fejlődését (Homoki, 2017). Hozzáteve, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek nagy része – a kivételek általában fiúk – sikeresen beilleszkedik az iskolába, tanárait elfogadónak, támogatónak érzi (Rausch, 2014). A gyermekotthonban élő gyermekek számára a továbbtanulást elsősorban a szakmaszerzés jelenti, bár vannak kivételek. Deák (2019) kutatásában az interjúalanyok továbbtanulási tervei között szerepelt az érettségi, illetve a felsőfokú végzettség megszerzése is.

A tanulmányi pályafutás sikeressége nagyban függ tehát a nevelkedés helyétől, a gyermekeket körülvevő szakemberek elkötelezettségétől, a velük való kapcsolat mélységétől. Fontos szerep jut a tanároknak és a diák-társaknak is, hogy mennyire fogadják el és mennyire támogatják a gyermekotthonban nevelkedő gyermekeket. Természetesen az egyéni személyiségtényezők sem elhanyagolhatók, mert a veleszületett kitartás hozzájárul ahhoz, hogy egy gyermek eljusson akár a felsőfokú tanulmányokig (Farkas, Rácz, & Szabolcsi, 2014).

### *Kutatási kérdések*

---

A kutatás a testvérkapcsolatok és a gyermekotthon közötti kölcsönhatásokat a korai szocializáció nézőpontjából, alapvetően a gyermekek személyes perspektívájából vizsgálta, azonban a teljesebb kép megismerése érdekében a nevelők tapasztalatait is feltérképezte. A kutatás tehát a szociális hálózati rendszerrel való kölcsönhatás figyelembevételével ezen kettős perspektíva segítségével vizsgálta a testvérkapcsolatokat, valamint a gyermekotthon és a születési otthon szocializációs szerepét.

Jelen tanulmány alapvető célja annak feltárása, hogy milyen szocializációs és kötődési mintázatok mutathatók ki a gyermekotthonban élő gyermekek esetében. Vagyis arra keresi a választ, hogy mi a gyermekotthonban

élő testvérek és nevelők percepciója a szülők, a testvérek, a gyermekotthonon belüli (sorstestvérek) és kívüli közeli barátok, a nevelők és az iskola életükben betöltött szerepéről.

A kutatási kérdések így a szocializációs ágensekhez köthetők, melyek két fő csoportra oszthatók: (1) A testvérek, a sorstestvérek és a gyermekotthonon kívüli barátok a gyermekek legközelebbi gyermek-ágensei? (2) A szülők, a nevelők és az iskola a felnőtt vagy intézményes ágenseket képviselik? A gyermekek és a nevelők/gyermekfelügyelők nézőpontjának kombinálása lehetővé tette a gyermekotthonban élő gyermekek szociális hálózati rendszerének mélyebb vizsgálatát.

## *A kutatás módszertani kerete*

A gyermekotthoni élet tanulmányozása etnográfiai jellegű, résztvevő-megfigyelő kutatási keretben történt, mely vizsgálati keret alkalmas a gyermekek látásmódjának vizsgálatára is (Docherty & Sandelowski, 1998; Whiting & Lee, 2003). A gyermekek gyakran nem beszéd által adják át az információkat, mivel verbálisan nem tudják magukat magas szinten kifejezni (Kirk, 2007). Adott esetben egy-egy szónak, kifejezésnek más a gyermek és felnőtt értelmezése. Például felnőttként a „barát” mély, bensőséges kapcsolatot jelöl, gyermekként viszont jelöl játszótársat, párt a sorban álláskor, a szomszéd gyereket vagy egy padtársat. Értelmezésüket felnőttként nem kérdőjelezhetjük meg, mert a gyermekek világa egy másfajta értelmezési tartomány, a gyermekek saját perspektívájukból látják az eseményeket (Docherty & Sandelowski, 1998; Whiting & Lee, 2003; Kirk, 2007). Pedagógiai etnográfia esetében a felnőtt koncepciókat félretéve kell értelmezni a gyermekekről gyűjtött adatokat, különben a kutatás kizárólag a gyermekek szociális világának felnőtt interpretációját nyújtja, ami akadályozza megértésüket (Kirk, 2007).

A kutatás hat információforrásra épült:

1. Résztvevő megfigyelés, melynek fókuszában a testvérek egymáshoz és másokhoz való viszonyának, illetve a nevelők és a gyermekek viszonyának megismerése állt. A résztvevő megfigyelés során tehát a környezeti viszonyok és az interakciók, így a gyermek-gyermek, gyermek-nevelő, nevelő-nevelő kapcsolatok kerültek fókuszba. Az információk összegyűjtése a gyermekek között, a hétköznapi életükben tartózkodva történt (hétköznapiokon, hétvégén, ünnepnapon, többféle napszakban).
2. Gyermekekkel készített félig strukturált egyéni interjúk, melyek a testvéri, sorstestvéri és gyermekotthonon kívüli baráti kapcsolatokkal, valamint a gyermekotthonnal, a születési otthonnal és az iskolával kapcsolatos véleményeket tárták fel. Az interjúkérdések elsősorban a szocializációs interakciókra, kapcsolatokra és kötődésekre vonatkoztak. Az interjút egyszerű nyelvezetű, szóbeli és írásbeli tájékoztató előzte meg. A körülményektől, valamint a gyermekek korától és mentális képességeitől függően a gyermek interjúk 4–27 percesek voltak.
3. A nevelőkkel és a gyermekfelügyelőkkel készített félig strukturált egyéni interjúk a nevelők gyermekekre, testvéri kapcsolatokra, „benti” és „kinti” barátokra vonatkozó benyomásainak, valamint a testvérek együttes elhelyezésével, a gyermekotthonok szocializációs szerepével, illetve a gyermekotthon és az iskola viszonyával kapcsolatos véleményeinek feltárását célozták. A felnőtt interjúalanyok a kutatásról írásos tájékoztatót kaptak, illetve írásos beleegyező nyilatkozatot tettek. A felnőtt interjúk 30–40 percig tartottak.
4. Gyermekekkel folytatott kótetlen beszélgetések (és az azokról készült jegyzetek) az egyéni interjúkból származó információk kiegészítését szolgálták. Egyes beszélgetéseket maguk a gyermekek kez-

deményeztek, mások közös játék közben történtek. Az ilyen interakciók természetes, a gyermekek önkéntelen őszinteségén alapuló információforrások voltak.

5. A nevelőkkel és a gyermekfelügyelőkkel folytatott kötetlen beszélgetések (és az azokról készült jegyzetek) a nevelői interjúkat egészítették ki, mivel olyan diskurzust engedtek meg, amely nélkülözötte a hivatalos kereteket.
6. Iratbetekintés a gyermekek aktáiba, mely alapvetően segítette a más módszerekkel gyűjtött információk és a gyermekvédelmi szakellátási rendszer működésének értelmezését. A gyermekvédelmi szakellátás jogi folyamatainak, a gyermekek hátterének, bekerülési körülményeinek, a szülők korlátozott szerepének ezen dokumentált formája teljesebbé tette a gyermekotthon szocializációs szerepének megértését.

Fontos kiemelni, hogy a gyermeki és a nevelői narratíva között az interjúban és a kötetlen beszélgetésekben volt egy lényeges különbség. Míg a gyermekek jelen helyzetükről és a körülöttük élő szereplőkről beszéltek, addig a nevelők a jelen kutatásban részt vevő gyermekek, jelenleg az otthonban élő más testvércsoportok, illetve múltbéli tapasztalataik ötvözetét osztották meg.

A kutatást az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte, az engedély száma: 2022/75. A kutatás 2022. március 1. és április 9. között zajlott. A teljes tevékenységet megelőzte a Szociális és Gyermekvédelmi Felügyelőség, a Gyermekotthon Szakmai Igazgatója és a gyermekvédelmi gyámok engedélyének bekérése.

### *A minta jellemzői*

A kutatást egy gyermekotthoni központban végeztük, ahol a gyermekek maximum 12 fős csoportokban élnek, melyeket egyidőben két nevelő felügyel. A szakmai munkát csoportvezető nevelők vezetik. A gyermekotthonhoz tartozik belső óvoda és garzonház, mely utóbbiban utógondozói ellátás folyik a 18. életévüket betöltött, de még tanulói jogviszonnyal rendelkező fiatalok számára.

A mintaválasztás hozzáférhetőségi alapon történt. A mintába nagy eséllyel együttműködő gyermekeket választottunk a gyermekotthon segítségével, amely bevett gyakorlat gyermekotthonban végzett kutatások esetében. A mintát a kutatás testvérkapcsolati fókuszja is meghatározta, így két gyermekotthoni csoportban élő testvércsoportok, nevelőik és gyermekfelügyelőik kerültek a tervezett mintába. A gyermekek többségében 12 év alattiak voltak, vagy 12 éves koruk előtt kerültek a gyermekotthonba. A kutatás során a tervezett tizenkettőből a gyermekvédelmi gyám engedélyének hiányában három interjú nem valósult meg, két interjú pedig a gyermekek együttműködésének hiányában hiúsult meg. Így összesen hét gyermekkel készült interjú, akik három testvércsoporthoz tartoztak. A mintából nem zártuk ki a magatartási, illetve tanulási problémákkal küzdő gyermekeket, mert ez biztosította a kutatás inkluzivitását és hitelességét, így kaphattunk teljesebb képet a gyermekvédelmi szakellátásban élők világáról. A kutatási terep előbb ismertetett sajátosságai miatt a minta nem reprezentatív.

A gyermekminta legfontosabb jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza (a gyermekek neveit megváltoztattuk). Mindannyian gyermekvédelmi szakellátásban töltötték, illetve töltik gyermekkoruk legalább egy részét. A testvércsoportok jelenleg az otthonban és azon kívül élő tagjainak száma információ értékű a testvéri kapcsolatok elemzéséhez, az interjúk során ezek a testvéri szálak előkerültek. A gyermekvédelmi szakellátásban eltöltött idő a gyermekotthon szocializációs hatását mutathatja. A háromból két testvércsoport gyermekei roma származásúak. Egy gyermek (Zénó) tanulásban akadályozott, egy (Jona) pedig súlyos magatartás- és pszichés zavarral küzd.

Név	Kor (év)	Testvérek az otthonban (fő)	Édes- és féltestvérek az otthonon kívül (fő)	A gyermekvédelmi szakellátásban töltött idő (év)
1. testvércsoport (n=3)	Palkó	4	1	0,25
	Álmos	7	1	0,25
2. testvércsoport (n=6) (R)	Nándi	9	4	1,5
	Zénó*	10	4	1,5
	Domi	13	4	1,5
3. testvércsoport (n=13) (R)	Jona**	13	1	11
	Péter	15	1	11

1. táblázat: A gyermekminta jellemzői, N=7 Megjegyzés: R=roma származás, \*=tanulásban akadályozott, \*\*=súlyos magatartási és pszichés zavarral küzdő.

A kutatásban 2 nevelő és 3 gyermekfelügyelő vett részt. A kutatás szempontjából legfontosabb jellemzőiket a 2. táblázat foglalja össze (a résztvevők neveit megváltoztattuk). Hajnalka, Lotti, Zsigmond és Zsuzsa a vizsgált testvérek felelősei. Gellért nem felelős, de van kapcsolata a testvérekkel. Különleges helyzetét az adja, hogy maga is gyermekotthonban nőtt fel.

Név	A gyermekvédelmi szakellátásban töltött munkaévek száma	Munkakör
Gellért	7	Gyermekfelügyelő
Hajnalka	4	Gyermekfelügyelő
Lotti	11	Gyermekfelügyelő
Zsigmond	30	Nevelő
Zsuzsa	30	Nevelő

2. táblázat: A felnőtt interjúalanyok jellemzői, N=5

### Elemzési eljárás

A kutatási eredmények feldolgozásának átfogó elméleti háttere és módszerei hasonlóak a konstruktivista megalapozott elmélet (*constructivist grounded theory*) metodológiájához, mely részletes és gondos megfigyelésekre és azok aprólékos elemzésére épít. Az elmélet a jelenségek tanulmányozásából fakadó visszacsatolásokra épül, és 4 fő elemet tartalmaz: (1) az interjúalanyok saját kijelentései magukról és cselekedeteikről, (2) érzelmi viszonyulásuk, (3) mások viszonyulása, (4) az alanyok cselekvéseinek következményei (Charmaz & Belgrave, 2019).

A megfigyelések, a gyermek és nevelői interjúk, kötetlen beszélgetések, valamint az iratbetekintés feldolgozása során alapvető cél volt a kapcsolatok és mintázatok feltárása, a hangsúlyos, visszatérő témakörök, kategóriák, érzések azonosítása (vö. Deatrick & Faux, 1991), valamint az öt szocializációs ágens – szülők, testvérek, sorstestvérek és „kinti” barátok, nevelők, iskola – szerepének feltérképezése. Ennek érdekében került sor a gyermekinterjúk sajátos narratívájának, érzelmeinek, kimondott és ki nem mondott szavainak a nevelőkkel készült interjúk és kötetlen beszélgetések elemeivel történő kombinálására. A kutatás során a szocializációs ágensekről különböző információforrásokból és eltérő mennyiségben keletkeztek információk (3. táblázat). A

testvéri kapcsolatokról az iratbetekintésen kívül minden információforrás jelentős mennyiségű információt biztosított. Nagyrészt ugyanez mondható el a sors-testvérek kapcsán is, annyi különbséggel, hogy a gyermekekkel folytatott kötetlen beszélgetések során kevésbé jelent meg ez a téma. A nevelőikről a gyermekek szívesen nyilatkoztak, míg szüleikről összességében nagyon keveset beszéltek. A szülőkről (és a családról) a nevelőkkel és a gyermekfelügyelőkkel folytatott interjúk és kötetlen beszélgetések, valamint az iratbetekintés szolgált jelentős mennyiségű kiegészítő információval. Az iskola a felnőttek és a gyermekek narratívájában – bár más-más tartalommal – egyaránt helyet kapott. A megfigyelések a személyközi kapcsolatokra nézve jelentős információkkal gazdagították a kutatást, ami alátámasztja az etnográfia mint módszertan választását. Általánosságban az is elmondható, hogy a félig strukturált interjú gyermekek esetében hatékonyabb módja az információszerzésnek, mint a kötetlen beszélgetés.

	Testvérek	Sors- testvérek	Nevelők	Szülők	Iskola
Megfigyelések					
Gyermek nézőpont az interjúkban					
Felnőtt nézőpont az interjúkban					
Kötetlen beszélgetések a gyermekekkel					
Kötetlen beszélgetések a felnőttekkel					
Iratbetekintés					

3. táblázat: A szocializációs ágensekről szerzett információk az információforrás és az információ mennyisége szerint. Megjegyzés: a táblázatban az intenzívebb színek több információt jelölnek.

Azt, hogy melyik nevelő mennyi információval szolgált a kutatásban részt vevő gyermekekről, a 4. táblázat jeleníti meg. Gellért abból a szempontból kivétel, hogy közvetlenül nem felelőse a vizsgált gyermekeknek, így konkrét információt nem tudott adni róluk. Ugyanakkor mivel a gyermekvédelemben nőtt fel, és jelenleg gyermekfelügyelőként dolgozik a gyermekotthonban, a vele készült interjú releváns részei az általános nevelői benyomások feltárásához és a gyermeki percepciók elemzéséhez is felhasználtak voltak. A kutatás bázisát a Hajnalka, Zsigmond, Zsuzsa és munkatársaik által ellátott gyermekek adták (köztük Palkó, Álmos, Nándi, Domi, Jona), melyhez a testvérek által kapcsolódtak a Lotti és munkatársai által ellátott gyermekek (köztük Zénó és Péter).

		Hajnalka	Lotti	Zsigmond	Zsuzsa
1. testvércsoport	Palkó				
	Álmos				
	Nándi				
2. testvércsoport	Zénó				
	Domi				
3. testvércsoport	Jona				
	Péter				

4. táblázat: A gyermekekről szerzett információk a nevelők és az információ mennyisége szerint. Megjegyzés: a táblázatban az intenzívebb színek több információt jelölnek.

## Eredmények

### A testvércsoportok bemutatása

Az 5. táblázat azt mutatja, hogy ki jelent meg a nevelők narratívájában, és a megfigyelések során milyen intenzitású érzelmi kapcsolódások voltak feltárhatóak a nevelők és a gyermekek között. Látható, hogy az érzelmi-kapcsolati háló nagyfokú egyezést mutat az információs hálóval (lásd a 4. táblázatot), vagyis az információ mennyiségével, amit a nevelőktől adott gyermekekről kaptunk. A kötődések erőssége tehát egyértelműen összefügg azzal, hogy mely nevelők, gyermekfelügyelők az adott gyermek felelősei. Az is látható, hogy a legerősebb kötődéseket a hosszú évtizedes tapasztalattal rendelkező nevelők (Zsigmond, Zsuzsa) alakították ki. A négyéves Palkó korából kifolyólag erősen kötődött a szüleit helyettesítő, őt ellátó személyekhez (Hajnalka, Zsigmond, Zsuzsa).

		Hajnalka	Lotti	Zsigmond	Zsuzsa
1. testvércsoport	Palkó (4)	+		+	+
	Álmos (7)				
	Nándi (9)				
2. testvércsoport	Zénó (10)				
	Domi (13)				+
3. testvércsoport	Jona (13)			+	
	Péter (15)		+		

5. táblázat: Érzelmi-kapcsolati háló a nevelők és a gyermekek között. Megjegyzés: A táblázatban az intenzívebb kapcsolódást erősebb szín jelzi, a kifejezetten erős kapcsolódást „+” jel mutatja.

Az első testvércsoport tagjai Palkó (4) és Álmos (7), akik a kutatás időpontjában 3 hónapja éltek a gyermekotthonban. Álmost az apa, Palkót az apai nagymama nevelte. Édesanyjuk évek óta nem tartja velük a kapcsolatot. Apai bántalmazás miatt kerültek a gyermekvédelem látóterébe. Palkót egy korának megfelelőbb kisgyermek csoportba is lehetett volna helyezni, azonban a testvéri kapcsolat érdekében egy csoportban, közös szo-



bában helyezték el őket. Ez megegyezik a magyar törvényi szabályozással és gyakorlattal (Bálint, Hódi, & Gál, 2018), illetve a nemzetközi ajánlásokkal (Conger, Stocker, & McGuire, 2009). Beilleszkedésük nem volt zökkenőmentes, a kutatás időpontjában még hullámzó volt az együttműködőkészségük, ami nem ritka a gyermekotthonba kerülés első hónapjaiban (Rácz, 2012). A családi háttér miatt mindketten nehezen alkalmazkodtak a keretekhez. Palkó kortársainál agresszívebb, durva szavakat használt, otthonról hozott sémákat utánozott. Álmos akadályozott az érzelemkifejezés terén. Testvéri kapcsolatuk ambivalensnek mutatkozott. Ez általánosan is igaz a testvérkapcsolatok egy részére, és fokozottan megjelenik gyermekotthoni közegben (Barlay & Péley, 2016). A kutatás során nem volt látható az ebben az életkorban tipikus kistestvér nagytestvért utánozó és követő magatartása. Álmos nem mutatott testvérét segítő vagy védő magatartást. A gyermekek csecsemőkorú kishúga az apával és új partnerével él, amit a testvérpár korukból kifolyólag nem tudott értelmezni (vö. Reimer & Wolf, 2012). Egy fiatal felnőtt rokon és a nagymama látogatta őket. Az apa 3 hónap elteltével való megjelenése negatív hatást gyakorolt magatartásukra. Az interjúk alkalmával 4–5 perc után türelmetlenekké váltak, és jelezték, hogy szeretnék befejezni. Ennek ellenére mindketten háromszor jelentkeztek beszélgetésre. Az otthonban eltöltött 5. hónaptól testvéri kapcsolatukban pozitív változás, kezdődő kötődés volt megfigyelhető, amit nevelőik az együttes elhelyezés következményeként értelmeztek (vö. Zsámbéki, 2004).

A második testvércsoport tagjai Nándi (9), Zénó (10), Domi (13), Sára (16) és Lala (17). A testvércsoport utóbbi két tagjával, mivel nem voltak elérhetőek, nem készült interjú, ugyanakkor a testvérekkel és a nevelőkkel folytatott interjúk és a megfigyelések alapján róluk is rendelkezésre álltak közvetett információk. Az öt testvér fél évet átmeneti otthonban, az utóbbi egy évben a vizsgált gyermekotthonban élt. Roma származásúak, szüleik súlyos anyagi nehézségei miatt kerültek a gyermekvédelmi szakellátásba. Egy féltestvérükkel nem tartják a kapcsolatot. A testvérek összetartók – ami gyakori mintázat a bekerülést követő években (Linares, 2006) –, kapcsolatukat erős kötődés és szeretet jellemzi. A három fiú elmondása alapján sokat játszanak, beszélgetnek, segítenek egymásnak. Nándi és Domi jobb képességűek, erős iskolába járnak, de tanulási motivációjuk gyenge. Zénó és Lala tanulásban akadályozottak, speciális iskolába járnak, Sára a tanulásra kevésbé motivált. A testvéreket 2+3 megosztásban két külön, de fizikailag egymáshoz közeli csoportban helyezték el. Nándi és Domi közös szobában laknak, kapcsolatuk láthatóan szoros. A másik csoportban Zénó és Sára lakik egy szobában, Lala pedig egyedül. A gyermekek a csoportokba beilleszkedtek, de a testvéri kapcsolaton túl társaikhoz kevésbé kapcsolódnak. Ez a gyermekotthoni testvéri kapcsolatokban nem ritka jelenség (Leathers, 2005). Domi boldogul legjobban a csoporton belül, környezetében elfogadhatja magát mind a felnőttekkel, mind a gyermekekkel. Érett gondolkodású, és szívesen vesz részt a felnőttek beszélgetéseiben.

A harmadik testvércsoport tagjai Jona (13) és Péter (15). A testvérpár 11 éve él a gyermekvédelmi szakellátásban, tehát gyermekkorukat gyakorlatilag itt töltik. Súlyos elhanyagolás miatt kerültek csecsemő- és gyermekotthonba. Később három évig nevelőszülőknél éltek, akik a Jonával tapasztalt problémák miatt „visszaadták” a gyermekeket, ami újabb traumatikus élmény, de nem ritka a gyermekvédelem gyakorlatában (Perry, 2006). Péter emiatt neheztel öccsére, ez a háttére irányában mutatott agresszivitásának. Nyolc édestestvérük van, akik már nem élnek az otthonban, három féltestvérüket egyikük sem említette az interjúkban. Kapcsolatuk ambivalens, komoly konfliktusai vannak. Mindketten erősen hospitalizáltak. Az interjúkban Jona rendszeresen utalt bátyjára, míg Péter őt egyetlen kérdés kapcsán sem említette. Interjúik tartalmában több ellentmondás volt. Jona kifejezetten jó képességű fiú, de súlyos viselkedésproblémákkal küzd, gyakran kezelhetetlennek mutatkozik, dühkitörései vannak, rendszeresen kiszökik az otthonból. Pszichés problémájára gyógyszeres kezelést kap. A szakellátott gyermekeknél gyakori externalizáló problémák nála fokozottan jelentkeznek, ami korrelál a korban hozzá legközelebb álló testvérral megélt konfliktusokkal is (vö. Stocker, Burwell,

& Briggs, 2002). Péter szerényebb képességű, szakmát tanul. Esetükben az ellentétek és az agresszió mellett külsejük, szókincsük sok hasonlóságot mutat. Mindkettőjükben erős a szabadságvágy, a gyermekotthoni létet egyfajta bezártságként élik meg.

### *A gyermekek percepciói*

#### **Szülőkről**

Egy amerikai kutatásban (Whiting & Lee, 2003), amit 7–12 éves gyermekek körében végeztek, az interjúalanyok több mint fele számolt be a biológiai családban történt negatív eseményekről. Ezzel szemben jelen kutatásban ez a korosztály a családjáról szinte egyáltalán nem nyilatkozott, akik pedig igen, azok közül senki sem említette, hogy a születési családban bármiféle nélkülözést élt volna meg. Nándi, Zénó és Palkó fejezte ki egyértelműen, hogy ott az otthon, ahol a szülei.

A család megítélése kapcsán a 13 éves Domi tekinthető kivételnek, akinek sok mély és megrázó gondolata volt a szüleivel kapcsolatban. A vele készült interjúból kiderült, hogy egyes kisgyermekkorai emlékei traumatizálták őt. Magasfokú érzelmi intelligenciára vall, hogy nem illette a gyermekotthont negatív szavakkal, nem kritizált sem körülményeket, sem embereket. *„Ha nekem lenne gyereke, mindent megtennék, hogy ne legyen olyan helyzet, hogy gyermekotthonba kelljen kerülnie.”* (Domi). Domi képes arra, hogy átkeretezze életének negatív eseményeit, ami komoly lelki erőforrásokra, rezilienciára utal.

Nándi és Domi megnyilvánulásaiban egyfajta „intelligens” lázadás és a szükségszerű elfogadás kettőssége érhető tetten (értsd: *„én nem ide tartozom, de most itt kell lennem”*), ami mind a szülők, mind a gyermekotthon felé megmutatkozott. Ehhez hasonló kettősségek gyakoriak gyermekotthonban vagy nevelőszülőknél élő gyermekek esetében (Ellingsen, Shemmings, & Størksen, 2011; Biehal, 2014).

#### **Testvérekről**

Minden gyermek beszámolt arról, hogy testvérével rendszeresen játszik. Ezt a megfigyelések is alátámasztották. Egy másik közös jellegzetesség, hogy önmagát minden gyermek jó testvérnek tartotta. *„Van egy csomó élmény, amit átélünk, együtt nevelkedünk. Mellettük vagyok a bajban.”* (Domi).

Legtöbbször legalább egy testvérükről nyilatkozták, hogy jó vele a kapcsolatuk. A „jó” meghatározása, körülírása kihívást jelentett, ami nem ritka alulszocializált háttérből származó gyermekek esetében (Kirk, 2007; Lőrincz, 2017). A fiatalabb gyermekek, Palkót kivéve, említették, hogy a testvéreiktől különféle jó dolgokat tanultak. Jona számára pedig a jó testvérkapcsolatot elsősorban az jelentette, hogy kiviszik az otthonból.

Az otthonban élő testvérek mellett megjelentek az otthonon kívüli édes- és féltestvérek is. Péter például azt mondta tíz évvel idősebb bátyjáról: *„Olyanok vagyunk, mint az ikertestvérek. Egymástól tanulunk.”* (Péter).

Az első testvércsoportból Álmos kezdetben időnként megszegényítette vagy beárulta 4 éves öccsét. Ez a magatartása az 5. hónaptól pozitívan változott. Arra a kérdésre, hogy örül-e annak, hogy most együtt laknak, rövid igennel válaszolt. Palkó viszont árnyalta ezt a képet: *„Nem szeretem az Álmost, csak együtt játszok vele.”* (Palkó).

Az otthonban élő testvér mint legfőbb bizalmas a második testvércsoportban (Nándi, Zénó, Domi, Sára, Lala) jelent meg. Egy alkalommal a 17 éves Lala, a legidősebb fiú, apáskodó módon öccse fejét megpusztilva köszöntötte a 13 éves Domit, majd távozáskor fejét megsimítva távozott: *„Szia tesó!”* Zénó szerint a jó testvér az, aki megosztja vele az édességet. Nándit a testvérei tanították meg biciklizni, ami általában tipikusan szülői feladat (Furman & Buhrmester, 1985). Nándi focizni és egyéb játékokat is a testvéreitől tanult.

## Sorstestvérekről, „kinti” barátokról

A kisgyermek, kisiskolás, serdülő, fiatal és felnőtt barátságok természetesen különböznek egymástól, így elfogadtuk, hogy az otthonban élő gyermekek látásmódjuknak megfelelően mit neveztek barátságnak (vö. Docherty & Sandelowski, 1998; Whiting & Lee, 2003; Kirk, 2007). Minden gyermek utalt az otthonon belüli baráti kapcsolatokra, otthonon kívüli barátot hét gyermekből négy említett. Sorstestvéri szorosságú kapcsolatra három gyermek utalt: Domi („Majdnem tesó, inkább unokatesó.”), Jona („Gyuri olyan, mintha a testvérem lenne. Jószívű, mindent megoszt velem.”), és Zénó („Jona legjobb barát, olyan, mint egy testvér.”).

Az interjúk során a „benti” közeli barát (azaz sorstestvér) és a „kinti” barát jelensége újra, meg újra előkerült. Dominak például saját elmondása szerint igen szoros benti és „kinti” barátja is van, akik között éles különbségeket lát maga is. Esetében a „kinti” barát egészséges család- és tanulási mintája pozitív irányban befolyásolhatja őt a későbbiekben (vö. Kawachi, 2006).

„Vannak jóbarátok, de a testvéri szintet nem üti meg senki. [...] Nagyon sok jóbarátom van, kint is.” (Péter).

„Egy gyermekotthonos gyerek és egy normál gyerek sokban különbözik.” (Domi).

## Gyermekotthonról, nevelőkről

Egy kivétellel – Jona, aki több programot szeretne –, minden gyermek úgy nyilatkozott, hogy a gyermekotthonban semmi nem hiányzik, vagy csupán tárgyi dolgok hiányoznak, mint például egy bicikli, több játék és pénz. Péter semmiképpen sem menne vissza szüleihez, otthonának a gyermekotthont tekinti, ami gyakori a hosszú éveket gyermekotthonban vagy nevelőszülőknél élő gyermekek esetében (Ellingsen, Shemmings, & Størksen, 2011).

„Hol van, ha hazamegyek? Itt (értsd: a gyermekotthon). Oda nem mennék haza (értsd: születési otthon).” (Péter).

A gyermekek válaszaikban tömören fogalmaztak a nevelőket illetően: a nevelők jók. Hasonlóan más kutatók eredményeihez (Rákó, 2014; Wojciak, 2017; Deák, 2019) az interjúk során a nevelőkkel kapcsolatban elsősorban a kedvesség és a közeli viszony került elő. Ezt támasztották alá a megfigyelések és a kötetlen beszélgetések is, melyek során tetten érhetőek voltak a gondoskodás verbális és nonverbális jelei.

„A nevelők jók, jó fejek, bensőséges viszony van. Kedvesek, tisztelnek minket, mi is őket, ha szemtelenek, mi is szemtelenek vagyunk. De amúgy nagyon jól kijövünk mindenkivel, baráti szinten vagyunk.” (Péter).

Minden iskoláskorú gyermek utalt rá, hogy a nevelők segítik őket a tanulásban, illetve nekik mondják el, hogy mi történt velük az iskolában. A *Mit tanultál a gyermekotthonban?* kérdésre az óvodás Palkó válaszként elénekelte a „Boci-boci tarka” két teljes versszakát.

## Az iskoláról

A gyermekotthonban élő gyermekek iskolával kapcsolatos percepciói vegyes képet mutattak. Érzik az iskola fontosságát, még akkor is, ha nehéznek vagy unalmasnak tartják. Ugyanakkor tanulási motivációjuk erősítése érdekében külső segítségre szorulnak. A tanárokkal kapcsolatban a „kedvesek”, „jófejek”, „szigorúak” jelzők fordultak elő leggyakrabban az interjúk során.

„Az iskola hányinger, utálok. De azért kell odamenni, hogy okosak legyünk. A János vitézt ott tanultam.” (Jóna).

„Az jut eszembe róla, hogy hányinger, nem a gyakorlat, hanem az elmélet. A tanárokkal nincs baj.” (Péter).

A kutatásban részt vevő gyermekek közül egyedül Domi esetében jelent meg, hogy egyetemre szeretne majd menni. Ezt a vágyat egy számára vonzó modellszemély példája keltette fel benne. Domi szülei végzettségét is felsorolta, mintegy minősítve azok gyengeségét, ami V. Gönczi (2017) szerint jellemző a szakellátásba kerülő gyermekek esetében. A többiek szakmaszerzésben vagy maximum az érettségi megszerzésében gondolkoznak.

Álmos az első interjúkor minden „miért” kérdésre elkerülte a válaszadást, ezért a második interjúban szabadon választhatott témát. Az iskoláról szeretett volna beszélni, azon belül a sportról és a matematikáról. Az interjú végén elszavalta a „Talpra magyar”-t.

## *A nevelők és a gyermekfelügyelők tapasztalatai*

### **A szülőkről**

Minden interjúalany arról számolt be, hogy a szülők a legtöbb gyermekotthonba kerülő gyermek esetében alulszocializáltak, sok esetben anyagi és lakhatási nehézséggel küzdöttek, sokan roma származásúak, ami egyezik az országos tapasztalatokkal (vö. ERRC, 2011). Hajnalka és Zsuzsa kiemelték, hogy a csoportokban éles különbség látszik a szegénység ellenére szeretetben nevelt gyermekek és az elhanyagoló, bántalmazó szülők gyermekei között. Az előbbi esetben a kapcsolattartások során is látható, hogy a szülők komolyan érdeklődnek, és erőfeszítéseket tesznek, próbálnak szülőként funkcionálni (például kabátot vásárolnak, fodrászhoz viszik a gyermeket). Gellért, Lotti és Zsigmond említett olyan esetet, hogy a gyermek nem megy le a kapcsolattartásra, nem akar hazamenni hétvégére, mert nem kap ellátást, szeretetet és figyelmet.

Herczog (2007) szerint a jelzőrendszert kellene hatékonyabbá tenni, a veszélyeztetett családokat idejekorán, elméleti-tudományos megalapozottságú, modellezhető beavatkozásokkal segíteni, és a gyermeket csak akkor kiemelni, ha elkerülhetetlen. Ugyanakkor Zsuzsa és Zsigmond a rendszer hibájának tartják, hogy esetenként évek telnek el az első jelzések és a családból való kiemelés között. Ez szerintük a szocializáció szempontjából elvesztegetett idő, és behozhatatlan lemaradást okoz.

„Időben való kiemelés, de kapcsolattartás megmaradása, ha a család együttműködik. Ez lenne az optimális. Nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor teszünk jót a gyerekeknek. A 90-es években a gyorsan kiemelt gyerekek többre vitték az életben.” (Zsigmond).

A gyermekotthonban élő gyermekek sajátos helyzetben vannak „szülő-szereplők” tekintetében (Kömlösi, 1997). Hajnalka arra hívta fel a figyelmet, hogy a szülő felügyeleti jogától való megfosztása, a szülő szerepvesztése a gyermekekben is veszteséget okoz. A felügyeleti jog gyakorlása átkerül a gyám kezébe, aki úgy hoz döntéseket a gyermekekről, hogy nincs napi kapcsolatban velük. A kötődés szempontjából a szülőket a gyermekekkel napi szinten foglalkozó nevelők követik, illetve gyakran megelőzik.

### **A testvérekről**

A nevelők szerint a testvéri kapcsolatok minősége a gyermekotthonban gyakran ambivalens, illetve változó mintázatot mutat. Ez normál életút esetében sem ritka (Barlay & Péley, 2016), viszont gyermekotthoni közegben sok kutatás kifejezetten szoros testvéri kapcsolatokról számol be (Linares, 2006). Lotti úgy látja, hogy a

testvéri kapcsolatok 70–80 százaléka mondható jónak a gyermekotthonban. Sok esetben egy idősebb testvér atyáskodik, vagy anyáskodik a kisebbek felett, ezt igyekeznek a nevelők helyén kezelni, a gyermekek az idő múltával „átadják” nekik a feladatot (vö. Conger, Stocker, & McGuire, 2009). Zsuzsa szerint az is meghatározza a testvéri kapcsolatokat, hogy a gyermekek mit hoznak otthonról. Zsigmond pedig úgy véli, hogy a rendszer nem tud egyformán jót tenni a testvércsoportok minden tagjának. *„A testvérpárok általában nagyon támogatók, ha az egyik konfliktusba kerül, megvédik egymást.”* (Hajnalka).

Ha a testvérek fiatalabb korban kerülnek be az otthonba, gyakran maguk is kérik az egy csoportba/szobába helyezést. Később, a kor előrehaladtával legtöbbször lazul, vagy meg is romlik a kapcsolat, mert a gyermekek gyakran korosztályukkal kezdenek bandázni. Gyakori a két szélsőség is, a nagyon szoros és az ellenséges kapcsolat. Adott esetben csoportok közötti áthelyezés is szükségessé válhat. Többes testvércsoportok esetében a korkülönbség miatt jellemzőbb lehet a széttartás.

Az együttes elhelyezésről egyöntetűen támogató a nevelők véleménye, nagyon fontosnak tartják. Kivételek betegség, nagy korkülönbség vagy deviáns viselkedés esetében fordulhatnak elő. Három interjúalany említette, hogy feladatának érzi az úgynevezett testvéri szocializációt, tehát azt, hogy beszélgessen a gyermekekkel a testvéri kapcsolatok fontosságáról. *„A barát elmegy, a szülő meghal, csak ti maradtok egymásnak.”* (Gellért).

### **A sorstestvérekről, „kinti” barátokról**

A sorstestvérek, azaz „benti” barátok tekintetében vegyes a nevelők véleménye. Általában felszínesebbnek látják ezeket a barátságokat. Gellért, Lotti és Zsigmond úgy gondolják, inkább bandák vannak, mint igazi barátok. Lotti egy szoros lánybarátságot tudott felidézni. A sorstestvérek esetében tehát a gyermekek és a nevelők véleménye erősen különbözik. A vonatkozó szakirodalom alapján (Docherty & Sandelowski, 1998; Whiting & Lee, 2003; Kirk, 2007) körvonalazható, hogy ez a „barát” szó gyermek és felnőtt interpretációjának különbsége miatt alakult így.

A „kinti” barátok esetében a gyermekekétől szintén eltérő tapasztalatokat osztottak meg a nevelők. Zsuzsa és Zsigmond szerint nem jellemzőek a „kinti” barátok, mert a gyerekek szégyellik körülményeiket, hogy nincsenek olyan forrásaik, ruházatuk, mint a családban élő gyermekeknek. *„Egy jól szituált család fia felajánlotta, hogy Domi menjen hozzájuk tanulni. De nem megy.”* (Zsuzsa).

Lotti és Zsigmond szerint a legtöbb gyermek intézményfüggő. Lotti úgy látja, általában azért jó, ha vannak „kinti” barátaik, mert új kapcsolatrendszerek építésére ad lehetőséget, melyen keresztül egészséges mintákat láthatnak. Zsigmond szerint ez ritkán fordul elő. *„A többségi iskolákban nem igazán tudnak a társaságban részt venni. Nem mehetnek el bármikor, nincs annyi zsebpénz, az otthonban mások a szabályok.”* (Zsigmond).

Gellért, Lotti és Zsuzsa arról is beszámolt, hogy vannak olyan gyermekek, akik letagadják helyzetüket, mert félnek a kiközösítéstől, az elutasítástól, ami más kutatásokban is megjelenik (lásd például Zsámbéki, 2004). *„Az elején nem mondják el, hogy nevelőotthonosok. Félnék a kiközösítéstől, megítéléstől.”* (Gellért).

### **A gyermekotthonról, a nevelőkről**

A gyermekotthonba kerülés három fő oka jelent meg az interjúban: az iskolakerülés és az ebből fakadó kisebb bűncselekmények elkövetése, a szegénység, illetve a bántalmazás (vö. Linares, 2006; Reimer & Wolf, 2012; Rákó, 2014). A nevelők általános véleménye volt, hogy minél fiatalabb korban kerül egy gyermek a gyermekotthonba, vagy nevelőszülőkhöz, annál nagyobb az esélye a szocializációs hátrányok korrigálásának. Ilyen esetekben a gyermekek jó irányba terelhetők, képesek lesznek szabályok szerint élni, és át tudják venni a nevelők ál-

tal adott pozitív mintákat. „A gyerek választja a felnőttet, hogy kihez kötődik. Ha az a minta nem jó, az a mi felelőségünk.” (Zsigmond).

Gellért szerint a szeretet mint tapasztalat és érzés nagyon hiányzik a gyermekeknek. Ezért a nevelők magatartása, mintája egy életre hatással lehet rájuk. „A gyerekekhez való hozzáállás és türelem, ezt a nevelőmtől tanultam. Azt, amit tőle tanultam, viszem tovább. Én mindig meghallgatom a gyereket.” (Gellért).

Gellért, Lotti, Zsigmond és Zsuzsa hangsúlyozta, hogy rendszeresen beszélgetnek a gyermekekkel a saját életükről, gyermekkorukról. Zsuzsa maga is nagyon szereti ezeket a bensőséges pillanatokot, véleménye szerint a gyermekek is szívesen hallgatják őket, bár nem minden „tanmesének” van egyforma hatása.

Zsigmond gyakran beszél a gyermekekkel a szeretet megnyilvánulásairól és ennek fontosságáról az emberi kapcsolatokban. Van olyan serdülő, aki úgy köszön neki „Szia Papa”. Zsuzsának a 16 éves Sára többek előtt mondta, hogy: „Szeretlek.”. A három női interjúalany anyaszerepe a testi kontaktusban is megnyilvánult. A nevelők az otthonban mintát adnak a gyerekeknek a család, a kapcsolatok egészséges működéséről. Lotti szerint a csoport olyan, mint egy kis család (vö. Zsubrits, 2011; Radványi, 2013; Rákó, 2014).

A gyermekvédelmi gyámok szerepe érintőlegesen, jellemzően a kötetlen beszélgetések során vetődött fel. A nevelők és a gyermekfelügyelők egyöntetűen úgy vélték, hogy a különböző gyámok által végzett tevékenységekben nagy minőségi különbségek mutatkoznak. A velük való kommunikáció és együttműködés nem minden esetben zökkenőmentes. Zsuzsa véleménye szerint a szülőséget a gyámok esetében kiválasztási feltételként kellene alkalmazni.

## Az iskoláról

A nevelők és a gyermekfelügyelők véleménye megosztott volt az iskolával kapcsolatban. Az iskola, a tanulás a gyermekek jövőjét meghatározó tényező, ettől függ, hogy a gyermekek tudnak-e önálló, egészséges életvitelt kialakítani, családot alapítani, a társadalom hasznos tagjaivá válni (Andorka, 2002).

Zsigmond úgy véli, hogy a gyermekek sokszor nem érzik jól magukat az iskolában, mert ők mások, kevesebbnek látják magukat a családban élő kortársaik mellett. Zsuzsa és Gellért szerint a gyermekek szeretik az iskolát, mert egyfajta kimozdulást jelent a gyermekotthon közegéből: „Van olyan gyerek, aki betegen is el akar menni iskolába.” (Gellért).

Lotti szerint a gyermekotthonba kerüléssel sok esetben azért nyerne a gyermekek, mert az intézményeknek kiterjedt kapcsolatrendszere van (vö. Zsubrits, 2011, Rákó, 2014), melyhez az otthonon kívül, a hátrányos helyzetben élő gyermekeknek nem lenne hozzáférése.

A nevelők célja, hogy minden gyermek szakmát szerezzen. Később érettségire is vállalkozik a kikerülő fiatalok egy része. Ez jellemzően akkor történik meg, ha a gyermek legkésőbb kisiskolás korában bekerült a szakellátás rendszerébe.

„Mint egy jó szülő, megrajzoltam a műszaki rajzot. Egyszer megcsinálom, utána majd ő egyedül. A gyerek látja, hogy segítetek, nem érdekel semmi más, ő érdekel.” (Lotti).

Lotti és Zsuzsa arról számolt be, hogy személyesen intézik a gyermekek iskolában való elhelyezését, de sok esetben komoly elutasításba ütköznek, ami független a tanulók etnikai hovatartozásától. Ha az iskolák nyitottak, általában légkörük is befogadó, és a beilleszkedés kevésbé nehezített (Rausch, 2014). Lotti fel szokta ajánlani az iskoláknak, hogy látogassák meg a csoportot, ez azonban ritkán valósul meg. Zsuzsa több negatív iskola-keresési tapasztalatot osztott meg, miszerint a szakellátásban élő, roma származású gyermeket ismeretlenül is

automatikusan elutasítják, pedig adott esetben a gyermekek nem deviáns magatartásúak. Vagyis az előítéletek személyes találkozás és megismerés nélkül lépnek működésbe.

### *Szocializációs és kötődési mintázatok*

Az első testvércsoportból Palkó (4) esetében az „anyukám, apukám” voltak azok a kulcsszavak, amelyek visszatérően megjelentek a vele folytatott interjúban. A kislány erősen kötődik több nevelőhöz és gyermekfelügyelőhöz (odabújás, ölebe kéredzkedés, ölelgetés). Mivel őt egyéves korában elhagyta az édesanyja, a női nevelők felé erős szeretetkereső magatartást mutat. Testvére, Álmos (7) esetében a „Nem tudom megmondani.” volt az első interjú fő szófordulata, ami alapvetően érdektelenséget fejezett ki. A vele készített második interjúban egy, az érdeklődését kiváltó téma kapcsán (iskola: sport és matematika) már mosolyokkal, magyarázó kézmozdulatokkal kísért érdemi válaszok születtek.

A második testvércsoportot vizsgálva Nándi (9) esetében a „segít” a fő motívum. Ő a legfiatalabb az 5 főből álló testvércsoportban. „Jó gyerek”, ahogyan bátyja, Domi (13) írja le a kislányt. Magatartása kedves, szeretetreméltó, gyakran próbál viccelődni. Simulékony, engedelmes, így okkal érzi, hogy bátran kérhet segítséget testvéreitől, a nevelőktől és a pszichológusoktól a gyermekotthonban, valamint tanáraitól az iskolában. A Zénóval készült 4 perces interjú alapján nem lehetett kulcsszót megállapítani. Zénó az interjú lényegét nem értette meg, ennek ellenére néhány kérdésre értékelhetően válaszolt. Domi a beszélgetések során többször visszakérdezett „Érti, hogy mire gondolok?” mellyel folyamatos visszacsatolást kért. A vele való interjú egy segítő beszélgetésre emlékeztetett. A beszélgetések során komoly összhang alakult ki, érdeklődő volt, készséggel és részletesen válaszolt. Gazdag szókinccsel beszélt. A fiún egyfajta elrejtett szomorúság volt látható viccelődései, hangoskodásai ellenére. Domit a „más vagyok” énképpel lehetne a legjobban jellemezni. Roma származására nem utalt. Többször említette ellenben, hogy ő kevesebb, mint például a „kinti” barátok, a „normál gyerekek”. Traumatiként értelmezhető kisgyermekkorai élményeiről elmondása szerint nem beszél senkinek, mert vagy nem hinnék el, vagy nem is értenék meg, ez a bezárkózás Whiting (2000) szerint a szakellátásba kerülő gyermekek esetében nem ritka jelenség.

A harmadik testvércsoportból Jona (13) kommunikációjában a „bandázás” jelent meg kiemelt módon. A különféle csínytevéseket gyakran maga kezdeményezi, másokat is a normáktól eltérő tevékenységre buzdítva, illetve szívesen vesz részt más gyermekek szabályszegő viselkedésében. A vele készített interjúból, a megfigyelésekből és a nevelők történeteiből is arra lehet következtetni, hogy Jonát a „csibészes” énkép jellemzi. Jól jelzi ezt az is, hogy arra a kérdésre, hogy a barátai mit szeretnek benne, azt válaszolta: „a csibészséget”. Ezt a képet magatartásával minden adandó alkalommal tovább erősíti. Jona ezáltal különlegesnek tartja magát, miközben csínytevései mögött erős szorongás lappang, ami hanyattatott sorsának és kötődési problémáinak lehet a következménye (vö. Bowlby, 1982; V. Gönczi, 2017). Testvére, Péter (15) esetében a „kölsönös tisztelet” jelent meg legtöbbször, két fő kontextusban: az iskolában a tanárok, illetve a gyermekotthonban a nevelők iránt. Úgy fogalmazott, hogy közöttük kölsönös tisztelet van. Péter a vele készült interjúban arról vall, hogy mind a gyermekotthoni közösségben, mind „kinti” barátai között, sőt testvérei szemében is olyan népszerű és befolyásos egyéniség, akitől mindenki csak tanulhat, beleértve tíz évvel idősebb bátyját is. Elmondása szerint odaadó és segítőkész. A nevelőivel is baráti a viszonya, kölsönösen kedvelik egymást akkor is, ha vannak konfliktusaik. Ezt az önmagáról alkotott képet nem minden nevelő erősítette meg, azaz elképzelhető, hogy ez egy vágyott énkép.

## Összegző megállapítások

Tanulmányunk a gyermekotthonban élő testvérek szocializációs és kötődési mintázatait vizsgálta, számba vette a szülők, a testvérek, a sorstestvérek, a gyermekotthonon kívüli közeli barátok, a nevelők és az iskola szocializációra és kötődésre gyakorolt hatásait. A tanulmány alapját képező kutatás gyermekotthonban élő három testvércsoport (7 fő), valamint nevelők és gyermekfelügyelők (5 fő) körében végzett megfigyelések, interjúk, kötetlen beszélgetések és iratokba való betekintés segítségével vizsgálta a gyermekek szocializációs és kötődési mintázatait. Az információforrások kombinált használata a módszertani triangulációt is szolgálta, ami növelte a kutatás megbízhatóságát és érvényességét.

A kutatás során (Domit kivéve) nagyon széleskörűen beszéltek a gyermekek a szüleikről. Ez a jelenség a kötődési, érzelmi és szocializációs sérülések következménye lehet, ami megromlott szülő-gyermek viszonyt, adott esetben a kapcsolattartás tudatos kerülését eredményezi (vö. Linares, 2006; Hajduska, 2008; V. Gönczi, 2017).

A gyermekotthoni testvérkapcsolatokat bemutató szakirodalomban túlsúlyban vannak azok az eredmények, melyek a gyermekek jó és szoros kapcsolatáról számolnak be (Whiting & Lee, 2003; Herrick & Piccus, 2005; Tarren-Sweeney & Hazell, 2005; Linares, 2006; Rákó, 2014; Nagy & F. Lassú, 2017; Wojciak, 2017). Vannak azonban kutatási eredmények, melyek a testvérkapcsolatokban rejlő kihívásokra is rámutatnak (Linares, 2006; Conger, Stocker & McGuire, 2009; Reimer & Wolf, 2012). A tanulmányunk alapját adó kutatásban az általános testvéri kapcsolatokban mindkét irány megjelent, egyfajta ambivalencia volt tapasztalható.

A három testvércsoportban két testvérkapcsolati mintázat fedezhető fel, mely erős összefüggést mutat a szülői háttérrel. Az otthonban másfél éve élő második testvércsoportban (Nándi, 9; Zénó, 10; Domi, 13; Sára, 16; Lala, 17) kifejezetten erős volt a testvéri kötelék. Ennek hátterében a vérszerinti szülők szerető és ragaszkodó magatartása állhat, ami a rendszeres kapcsolattartásban, ruházat vásárlásban, gyermekeik iránti őszinte érdeklődésben nyilvánul meg. A testvérek helyzetükhöz képest kiegyensúlyozottak, súlyos magatartászavarokat nem mutatnak. A vizsgált gyermekotthoni közegben ez a szoros testvérkapcsolat pszichés védő funkciót mutatott. A testvércsoportot a szülők külföldi munkavállalás miatt egy ideig nem látogatták. Ennek következménye lehet, hogy Domi magatartásában a deviancia jelei kezdtek megmutatkozni (például lopás, hazugság, iskolai teljesítményromlás). Sára időközben terhes lett, és gyermeket szült, anyaotthonba került (második nevelkedési hely). Lala betöltötte 18. életévét, utógondozói ellátásba került egy másik gyermekotthonba (második nevelkedési hely).

A két másik testvércsoport esetében semleges, illetve ellenséges kapcsolat volt tapasztalható az otthonban élő testvérek között, ami független volt a gyermekotthonban töltött időtől. Az első, kisgyermek testvércsoport (Palkó, 4; Álmos, 7), valamint a harmadik, serdülő testvércsoport (Jona, 13; Péter, 15) családi háttere között azonos mintázat volt látható. A gyermekeket korai életkorban elhagyta az édesanya, ezt követően gyermekotthonba kerültek. Nincs aktív és pozitív kapcsolattartás a szülőkkel, az eredeti család felbomlott, az édesapa új partnerrel él, akitől újabb gyermekei születtek. Az első, kisgyermek testvércsoport tagjai azóta nevelőszülőkhöz kerültek, akik rövid időn belül magatartásbeli problémák miatt azonnali gondozásihely-váltást kértek, a gyermekek ezt követően egy másik gyermekotthonba kerültek (harmadik nevelkedési hely). A serdülő testvércsoport mindkét tagja különféle magatartási zavarokkal küzd, ami agresszióban, érzelmi sivárságban, illetve súlyos devianciában nyilvánul meg. Ez utóbbi zavar a leginkább érintett gyermek (Jona) percepciója szerint „csibészség”. Jona gondozási helyét azóta meg kellett változtatni pszichés zavarai miatt eredő, önmagára és társaira is veszélyes magatartásának következtében. Jelenleg egy vidéki gyermekotthonban él (harmadik nevelkedési hely). Az idősebb fiúnak, Péternek az egyik felnőtt testvérével van szoros kapcsolata.



A gondozási hely rövid időn belül történő változása nem ritka a gyermekvédelmi szakellátásban (Kopp, 2003; Miranda, Tadros, & Molla, 2019), aminek egyaránt káros hatása van a kötődésre és a személyiségfejlődésre. Ezért is fontosak a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében az elkötelezett szakemberek, valamint a rendszerben élő gyermekek és fiatalok visszajelzései, melyekre tudományos megalapozottságú (stratégiai) fejlesztések épülhetnek, megfelelő források biztosításával.

Sorstestvérek, vagy ahogyan a gyermekotthonban élő gyermekek nevezik, „benti” barátok a gyermekek és a felnőttek beszámolóinak alapján is megjelennek a gyermekek életében, de a velük való kapcsolat nem éri el a bensőséges testvérkapcsolatok mélységét. A „benti” barátok többségükben játszótársak vagy „bandázásban” partnerek. A gyermekek egy része megnevezett „kinti”, azaz gyermekotthonon kívüli közeli barátot is, mely kapcsolatoknak két fő funkciója van: (1) kapcsolódás a külvilághoz, (2) egészséges családi és személyközi kapcsolati minták biztosítása. Ezek a kapcsolatok vágyott állapotot és összehasonlítási alapot jelentenek, ami a barátkozás gátja is lehet, mivel a szakellátásban nevelkedő gyermekek jóval több anyagi és fizikai korlát között élnek. Mivel a baráti kapcsolatok jelentős erőforrások, és fontos hatást gyakorolnak az egyén rezilienciájára is (Homoki, 2020), a mélyebb kapcsolatok ápolására, kialakításának ösztönzésére érdemes volna rendszer szinten lehetőséget és pedagógiai, pszichológia támogatást nyújtani.

A nevelők és a gyermekfelügyelők szerepe kiemelkedett minden más szocializációs ágens közül. A gyermek interjúk alapján ők a megbízható, mindig elérhető, egyértelműen pozitív szülőpótló szereplők. A felnőttekkel készült interjúk szakmai elkötelezettségről és elhivatottságról tanúskodnak. Megerősítve Deák (2019), Nagy és F. Lassú (2017), Rákó (2014) és Zsubrits (2011) kutatási eredményeit, jelen kutatás eredményei is arra mutatnak rá, hogy a nevelők és a gyermekfelügyelők rendkívül fontos kötődésszemélyek a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek számára, szüleik szerepét és funkcióját veszik át, a gyermekek általuk kapcsolódnak szüleikhez és az iskolához is.

Az iskola szerepe kettős a gyermekotthonban élő gyermekek életében: (1) a „kinti” barátokhoz hasonlóan kapcsolat a külvilággal, (2) siker- és kudarcélmények, illetve szorongás forrása. A tanulási motiváció csírájában minden gyermekben jelen van, az őt körülvevő szocializációs közegetől függ, tud-e erősödni. A kutatás eredményei alapján a kisebb gyermekek szívesen tanulnak, és örömmel veszik a segítséget, azaz van tanulási motivációjuk, amit a nevelők erősítenek. A nagyobb gyermekeknél ez a motiváció csökken. Fontos kiemelni, hogy vannak iskolák, melyek különféle okokból elutasítják a gyermekotthonban élő gyermekek felvételét. Ez az attitűd tovább súlyosbítja az eredendően is halmozottan hátrányos háttérből érkező gyermekek helyzetét, miközben az iskolai kapcsolatok, „kinti” barátok felemelkedési lehetőséget jelenthetnek számukra.

Fontos hangsúlyozni, hogy a kutatási terep nagyfokú pszichés rugalmasságot és a pedagógiai kompetenciák mozgósítását igényelte, ami a választott kutatási keret adottságának tekinthető. A kutatás nem reprezentatív, a gyermek interjúalanyok kizárólag fiúk voltak, így a lány nézőpont teljesen hiányzik. Mindez azt is jelenti, hogy az eredmények elsősorban a vizsgált jelenségek mélyebb értelmezéséhez járulnak hozzá.

Az elmúlt évek hazai rezilienciakutatásai azt mutatják, hogy a különféle helyi közösségekbe ágyazottság, mint a család vagy a családot helyettesítő aktorok, az iskola, vagy az egyház jelentős szerepet játszik a gyermekvédelmi szakellátásban felnövő gyermekek és fiatalok életében (Homoki, 2020). Ennek tükrében a jelen tanulmányban megjelenő ágensek mint szocializációs tényezők további vizsgálata (kiemelten fókuszálva a testvérekre és az iskolára) értékes – az itt bemutatott kutatás keretein túlmutató – eredményekhez vezethetne.

## Irodalom

---

1. Andorka, R. (2002). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
2. Barlay, M.L., & Péley, B. (2016). Testvérkapcsolati Kérdőív hazai adaptációja (SRQ-HU). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 257–284. <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.2.2>
3. Bálint, A., Hódi, Á., & Gál, A. (2018) Testvérek elhelyezése a gyermekvédelmi rendszerben: Jogszabály és gyakorlat. In Karlowitz, J. T. (Ed.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és a szakmódszertanok köréből* (pp. 195–201). International Research Institute. <https://doi.org/10.18427/iri-2018-0026>
4. Biehal, N. (2014). A Sense of Belonging: Meanings of Family and Home in Long-Term Foster Care. *British Journal of Social Work*, 44(4), 955–971. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs177>
5. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. (2nd ed.). Basic Books. [https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT\\_AND\\_LOSS\\_VOLUME\\_I\\_ATTACHMENT.pdf](https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf) (2023.01.09.)
6. Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. In Vasta, R. (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
7. Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2019). Thinking About Data With Grounded Theory. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 743–753. <https://doi.org/10.1177/1077800418809455>
8. Conger, K. J., Stocker, C., & McGuire, S. (2009). Sibling socialization: The effects of stressful life events and experiences. In Kramer, L. & Conger, K. J. (Eds.), *Siblings as agents of socialization. New Directions for Child and Adolescent Development*, 126, 45–59. <https://doi.org/10.1002/cd.256>
9. Deatrick, J. A. & Faux, S. A. (1991). Conducting Qualitative Studies with Children and Adolescents. In Morse, J. M. (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. (pp. 203–223). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483349015.n24>
10. Deák, E. (2019). Gyermekjóléti rendszerben élők jövőképe. *Korunk*, 30(10), 55–61.
11. Docherty, S. & Sandelowski, M. (1999). Focus on Qualitative Methods Interviewing Children. *Research in Nursing & Health*, 22(2), 177–185. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199904\)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
12. Dunn, J. (2000). State of the Art: Siblings. *The Psychologist*, 13(5), 244–249. <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-13/edition-5/state-art-siblings-0> (2023.01.09.)
13. Ellingsen, I. T., Shemmings, D., & Størksen, I. (2011). The Concept of 'Family' Among Norwegian Adolescents in Long-Term Foster Care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28, 301–318. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0234-0>
14. ERRC (2011). *Életfogytiglan: Roma gyermekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben*. Európai Roma Jogok Központja. [http://www.errc.org/uploads/upload\\_en/file/eletfogytiglan-20-june-2011.pdf](http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/eletfogytiglan-20-june-2011.pdf) (2023.01.09.)
15. Farkas, Á., Rácz, A., & Szabolcsi, J. (2014). Az iskolai karrier támogatása gyermekvédelmi perspektívából. *Szociálpedagógia*, 2(1–2), 19–32. [http://real-j.mtak.hu/12223/1/3\\_kotet\\_SzocPed\\_legyetek\\_jok\\_ha\\_tudtok.pdf](http://real-j.mtak.hu/12223/1/3_kotet_SzocPed_legyetek_jok_ha_tudtok.pdf) (2023.01.09.)
16. Fraley, R. C. (2019). Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 401–422. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102813>
17. Furman, W. & Buhrmester, D. (1985) Children's Perceptions of the Qualities of Sibling Relationships. *Child Development*, 56(2), 448–461. <https://doi.org/10.2307/1129733>
18. Gardner, H. (1996). The concept of family: perceptions of children in family foster care. *Child Welfare*, 75, 161–182.
19. Hajduska, M. (2008). *Krízisléktan*. ELTE Eötvös Kiadó.

20. Hanák, K. (1985). A volt állami gondozottak társadalmi beilleszkedése In Kósáné, O. V. & Münnich, I. (Eds.), *Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek* (pp. 146 – 165). Tankönyvkiadó.
21. Herczog, M. (2007). A gyerekek családból való kiemelésének – intézményi elhelyezésének – megelőzése, elkerülése. [https://pkg2009.gportal.hu/portal/pkg2009/upload/614923\\_1242719757\\_03795.pdf](https://pkg2009.gportal.hu/portal/pkg2009/upload/614923_1242719757_03795.pdf) (2023.01.09.)
22. Hegedűs, J., Fekete, M., & Sipos, Sz. (2016). Zárt intézeti neveltek családdal kapcsolatos nézetei. *Metszetek*, 5(4), 139–153.
23. Herrick, M. A. & Piccus, W. (2005). Sibling connections: The importance of nurturing sibling bonds in the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 27(7), 845–861. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2004.12.013>
24. Homoki, A. (2017). A gyermekvédelmi szakellátásban élő serdülők rezilienciájának alakulása hazánk három megyéjében és a fővárosban. In Rácz, A. (Ed.), *Komplex módszertanra épülő hatékonyságmérések a gyermekvédelemben. Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatal felnőttek életútjának vizsgálata a rendszer hatékonyságának mérése céljából* (pp. 79–102). Rubeus Egyesület.
25. Homoki, A. (2020). A reziliencia egyéni nézőpontú megközelítései a humán segítség nemzetközi és hazai gyakorlatában. *Szociálpedagógia*, 15, 52–68.
26. Kawachi, I. (2006). Commentary: Social Capital and Health: Making the Connections One Step at a Time. *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 989–993. <https://dx.doi.org/10.1093/ije/dyl117>
27. Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies* 44(7), 1250–1260. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.08.015>
28. Komlósi, P. (1997). A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. A család helye a társadalomban. In Gerevich J. (Ed.), *Közösségi mentálhigiéné.* Animula.
29. Kopp, M. (2003). A stressz szerepe az egészségromlásban. *Magatartástudomány*, 48(1), 44–48.
30. Leathers, S. J. (2005). Separation from siblings: Associations with placement adaptation and outcomes among adolescents in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 27(7), 793–819. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2004.12.015>
31. Linares, L. O. (2006). An understudied form of intra-family violence: Sibling-to-sibling aggression among foster children. *Aggression and Violent Behavior* 11(1), 95–109. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.07.001>
32. Lőrincz, A. (2017). Testem a vásznam – az állami gondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. In Nagy, Á. (Ed.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században* (pp. 318–342). Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenisz Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18600/18641/> (2023.01.09.)
33. McGuire, S., McHale, S. M., & Updegraff, K. A. (1996). Children's perceptions of the sibling relationship in middle childhood: Connections within and between family relationships. *Personal Relationships*, 3, 229–239. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1996.tb00114.x>
34. Nagy, G. & F. Lassú, Zs. (2017). Reziliens serdülők a gyermekotthonokban – Flow-ban, békében a világgal. *Gyermeknevelés*, 3, 1–15.
35. Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00099.x>
36. Miranda, M., Tadros, E., & Molla, E. (2019). The Experience of Foster Care and Long-Term Attachment. *American Journal of Family Therapy*, 48(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/01926187.2019.1679053>
37. Pike, A., Coldwell, J., & Dunn, J. F. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood: Links with individual adjustment. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 523–532. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.523>
38. Perry, B. L. (2006). Understanding Social Network Disruption: The Case of Youth in Foster Care. *Social Problems*, 53(3), 371–391. <https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.3.371>

39. Rácz, A. (2012). Gyermekvédelemben nevelkedők helyzete a kutatások tükrében. In Rácz, A. (Ed.), *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei* (pp. 1–34). Rubeus Egyesület. [http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428\\_gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_elso\\_kotet.pdf](http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf) (2023.01.09.)
40. Rácz, A. & Bogács, E. (2020). Arcok és arctalan családok a gyermekvédelemben, *Szociálpedagógia*, 15, 69–93.
41. Radványi, K. (2013). A környezet szerepe a fejlődésben. In Radványi, K. (Ed.), *A legbelső kör: A család. Eltérő fejlődés, vagy krónikus beteg gyermek a családban* (pp. 21–47). Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. [https://www.eltreader.hu/media/2017/02/Radvanyi\\_Legbelső\\_kor\\_a\\_csalad\\_READER.pdf](https://www.eltreader.hu/media/2017/02/Radvanyi_Legbelső_kor_a_csalad_READER.pdf) (2023.01.09.)
42. Rausch, A. (2014). Gyermekotthonokban, lakásotthonokban nevelkedők társas kapcsolatai. *Kapocs*, 13(3), 13–18.
43. Rákó, E. (2014). *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei*. Belvedere Meridionale. <http://real.mtak.hu/79822/>
44. Reimer, D., & Wolf, K. (2012). Geschwisterbeziehungen in der Fremdunterbringung – Ressourcen und Belastungen. *SOS Dialog, Fach ma ga zin des SOS-Kin der dorf e.V.*, 22–27. <https://www.sos-kinderdorf.de/resource/blob/8772/4ad86b014dc692d507e6e9c94e68e979/sosdialog2012-data.pdf> (2023.01.09.)
45. Stauffacher, K., & DeHart, G. B. (2006). Crossing social contexts: Relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 228–240. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.004>
46. Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16, 50–57. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.1.50>
47. Szabó, M. (2010). *Az állampolgári jogok országgyűlési biztosának Jelentése az AJB 3005/2010. számú ügyben*. Alapvető Jogok Biztosának Hivatala. [https://www.ajbh.hu/static/beszamolok\\_hu/2010/pdf/ajob\\_beszamolo\\_hu\\_2010.pdf](https://www.ajbh.hu/static/beszamolok_hu/2010/pdf/ajob_beszamolo_hu_2010.pdf) (2023.01.09.)
48. Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale.
49. Tarren-Sweeney, M., & Hazell, P. (2005). The mental health and socialization of siblings in care. *Children and Youth Services Review*, 27(7), 821–843. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.12.014>
50. V. Gönczi, I. (2017). A gyermekvédelem útvesztői. In Nagy Á. (Ed.), *Tizenkilenc lapot? Szociálpedagógia a XXI. században* (pp. 281–299). Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenisz Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/18600/18641/> (2023.01.09.)
51. Whiting, J. (2000). The View from Down Here: Foster Children's Stories. *Child and Youth Care Forum*, 29(2), 79–95. Human Sciences Press, Inc. <https://doi.org/10.1023/A:1009497110958>
52. Whiting, J.B., & Lee, R.E. (2003). Voices From the System: A Qualitative Study of Foster Children's Stories. *Family Relations*, 52(3), 288–295. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00288.x>
53. Wojciak, A. S. (2017). It's complicated. Exploring the meaning of sibling relationships of youth in foster care. *Child and Family Social Work*, 22(3), 1283–1291. <https://doi.org/10.1111/cfs.12345>
54. Wojciak, A. S., McWey, L. M., & Helfrich, C. M. (2013). Sibling relationships and internalizing symptoms of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(7), 1071–1077. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.021>
55. Zsámbéki, E. (2004). A lakásotthonokban élő gyermekek helyzete. *Család–Gyermek–Ifjúság*, 13(2), 5–19.
56. Zsubrits, A. (2011). Az érem két oldala: gyermekvédelmi átmeneti ellátásban részesülő fiatalok és nevelőik kapcsolatának összetevői. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1–5), 55–68.

## *Patterns of socialisation and attachment of siblings in residential care*

---

Several actors and interactions impact early socialisation and attachment patterns in family and residential care. A responsible reference person is indispensable for developing emotional stability, while healthy cognitive development necessitates a flexible and well-structured environment. The present study aims to unveil through the perceptions of sibling groups and their caretakers some of the socialisation and attachment patterns of children and youths living outside their birth families in residential care. We gain insight into their roles in these complex procedures by discerning the actors (parents, siblings, soulmates, close friends outside the institution, caretakers, and the school). The study is based on ethnographic research conducted with children (7) and their caretakers (5). It uses a mixed methodology of observations, interviews, and informal conversations, complemented by additional information from the children's files. The results show that caretakers take on parents' various roles and functions; thus, they become essential social actors connecting children with their families and the school. Sibling relationships exhibited signs of both strong and weak attachment, calling for the quality of ambivalence. Soulmates (friends' inside') appear to be playmates or gang peers. In contrast, friends outside represent a link to the 'outside world' and have the potential to show models of a well-functioning family with healthy interpersonal relationships. The perception of the role of the school is two-sided in the life of children in residential care: it connects them to the world outside the institution, while it poses the challenges of success and failure.

**Keywords:** residential care, siblings, children's perceptions, caretakers' perceptions, socialisation, attachment

# Pedagógusnézetek a fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi helyzetükről, szerepükről

Gulya Nikoletta,\* Vajnai Viktória\*\* és Szabó Lilla\*\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.2

A fogyatékossgal élő emberek társadalmi befogadásának egyik fő akadály a fogyatékossgal kapcsolatos releváns információk hiánya a többségi társadalomban. Mivel a fogyatékossgal élő emberek társadalmi befogadásának elősegítése nevelési célként jelenik meg a magyar közoktatásban, a Nemzeti alaptantervben, illetve a sikeres pedagógusmunkát meghatározó pedagógusi kompetenciák között, a mindennapok oktatási-nevelési rendszerében megjelennek a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos tartalmak. A tanári tevékenység professzionalizálódási folyamatának vizsgálatában kiemelt figyelmet kapnak a nézetek. A tanárok fogyatékossgal élő emberekről alkotott nézetei meghatározhatják az iskolai inklúzióhoz való viszonyulásukat, viselkedésüket, illetve a fogyatékossgal kapcsolatos ismereteik átadásának hatékonyságát, ami pedig befolyással lehet a tanulók fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos viselkedésére. Kutatásunk ezért a pedagógusok fogyatékossgal élő személyekkel és társadalmi helyzetével kapcsolatos nézeteinek feltárására vállalkozott, melyhez a metaforaelemzés módszerét választottuk. Az eredmények azt mutatják, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok többsége a fogyatékossgal élő személyekre gondoskodást igénylő emberekként tekint, akik iránt felelősséget érez. A fogyatékossgal élő emberek társadalmi helyzetéről alkotott pedagógusnézetek pedig inkább a kirekesztettséget, a kiszolgáltatottságot, a marginalitást tükrözik. Tehát a pedagógusok fogyatékossgal élő emberekről alkotott nézetei az egyén szintjén inkluzívak, azonban úgy látják, hogy társadalmi szinten nem valósul meg a fogyatékossgal élő emberek befogadása.

**Kulcsszavak:** pedagógiai nézetek, fogyatékossg, metaforakutatás

## Bevezetés

Az elmúlt 20 évben a befogadó oktatás a hazai oktatáspolitikai egyik fontos témája lett (lásd 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről; Nat, 2012, 2020; OFP, 2015). Ennek eredményeképpen az oktatás-nevelés terén szemléletváltás indult meg, amely magával hozta azoknak a módszereknek a kidolgozását, melyeknek célja valamennyi tanuló iskolai lehetőségeinek teljes körű biztosítása volt. A befogadó nevelés több szempontból új kihívásként jelent meg a többségi pedagógusok szakmai fejlődésében. Egyrészt a többségi pedagógusok feladata lett az integráltan tanuló diákok szükségleteinek ellátása a gyógypedagógusokkal és más segítő szakemberekkel együttműködve. Másrészt, mivel a Nemzeti alaptantervben (2012, 2020) nevelési célként jelenik meg a tanulók hátrányos helyzetű személyek vagy fogyatékossgal élő emberek iránti szociális érzékenysége-

\* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, [gulya.nikoletta@ppk.elte.hu](mailto:gulya.nikoletta@ppk.elte.hu)

\*\* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, [vajnaiv@gmail.com](mailto:vajnaiv@gmail.com)

\*\*\* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola, [szabo.lilla@ppk.elte.hu](mailto:szabo.lilla@ppk.elte.hu)

nek fejlesztése, illetve segítő magatartásuk kialakítása. Ennek kapcsán tehát a pedagógusoknak bizonyos tanórákon lehetőséget kell teremteni a tanulók számára, hogy megismerhessék a fogyatékossgal élő embereket. Harmadrészt, a pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjeinek bevezetésével megfogalmazódtak a sikeres pedagógusmunkát meghatározó pedagógus kompetenciák (Falus et al., 2011). Ezek egy része hangsúlyt fektet a társadalmi esélyegyenlőség, az inklúzió, illetve az esélyteremtés elősegítésére irányuló tevékenységekre, amelyeknek meg kell jelenniük a mindennapok oktatási-nevelési rendszerében. Mindhárom esetben alapvető jelentőséggel bírhatnak a tanárok fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos nézetei, mivel ezek meghatározzák ismeretszerző és gyakorlati tevékenységeiket, ezáltal hatást gyakorolnak pedagógusi munkájukra (Falus, 2001). Az oktatás tényezőinek mérlegelésekor tehát szükségszerű figyelembe venni a pedagógusok fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos nézeteit és azt is, hogy ezek a nézetek hogyan hatnak pedagógiai gyakorlatukra (Gibbs, 2007). Jelen tanulmány a metaforakutatás módszerével tárja fel a pedagógusok fogyatékossgal élő emberekkel, illetve azok társadalmi helyzetével kapcsolatos nézeteit, hozzájárulva ezzel a magyarországi integrációs körkép felvázolásához.

## *A fogyatékossgal értelmezése*

A fogyatékossgal egy dinamikusan változó, összetett, sokdimenziós fogalom, melynek értelmezése függ az adott ország, tudományterület, tudományos diskurzus, továbbá a jogszabályalkotók aktuális szemléletétől, stratégiájától, céljaitól (WHO, 2011). A World Health Organization 2011-es meghatározása szerint a fogyatékossgal olyan ernyőfogalom, mely magában foglalja az egyéni sérüléseket, a korlátozott tevékenységeket és a személy társadalmi környezetével történő interakcióban való részvételét (WHO, 2011). A meghatározás a fogyatékossgal bio-pszicho-szociális modellfelfogásán alapul, amelyben három terület – a test struktúrájában, vagy működésében bekövetkezett károsodások, a különböző tevékenységek megvalósításában való korlátozottság, illetve az élet bármely területén fellépő akadályozottság – áll egymással kölcsönhatásban (WHO, 2011). Ez a komplex felfogásmód az egyes tényezők közötti kölcsönös kapcsolatrendszerre helyezi a hangsúlyt (Kullmann & Kun, 2004). Tanulmányunkban a fogyatékossgal ezen koncepció alapján értelmezzük, tehát nem a különböző fogyatékossgaltípusok elkülönítésére, azok sajátosságaira helyezük a hangsúlyt, hanem ernyőfogalomként tekintünk rá, mindazokkal a jellemzőkkel, amelyeket az előbb idézett WHO definíció magában foglal.

## *Pedagógusnézetek*

A nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, pozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, p. 103). A pedagógusnézetekkel kapcsolatos kutatások a konstruktivizmus fejlődésével bontakoztak ki az 1980-as években (Iuga-Gombos, 2019). A pedagógiai nézetek tapasztalatból származó pszichikus konstrukciók (Pajares, 1992), neveléssel kapcsolatos nem tudatos feltételezések (Kagan, 1992), amelyek nem tudományosan bizonyított tudáson alapulnak (Richardson, 1996), tehát szubjektív tudást képviselnek. Amíg az attitűdök elsősorban affektív, addig a nézetek inkább kognitív konstrukcióknak tekinthetők (Richardson, 1996).

A pedagógiai nézetek tulajdonságait vizsgáló kutatások közös megállapításai, hogy kialakulásukban meghatározóak a saját, személyes életpasztaatok (Muijs & Reynolds, 2002) mellett a megszerzett tudás, az elsajátított ismeretek, fogalmak, a más személyektől átvett, illetve a médiából, a könyvekből, a környezetből származó nézetek és elméletek (Wubbels, 1992; Calderhead, 1996; Szivák, 2002; Falus, 2004). A kutatások arra is rámu-

tatnak, hogy a nézetek nem tudatos és érzelmek által átszőtt jellegük miatt stabilak, nehezen változtathatók, és a jelenségek értelmezésénél szűrőként szolgálnak, ezáltal hatással vannak az egyén viselkedésére (Hofer, 2001), illetve, hogy a cselekedetek során szerzett tapasztalatok visszahatnak a nézetekre (Richardson, 1996). A tanári nézetek minőségét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen mintákon alapulnak, illetve, hogy milyen mértékű pedagógiai háttértudás áll mögöttük (Kojanitz, 2019).

A külföldi szakirodalomban jelentős mennyiségű kutatást találunk, amelyek a tanári nézetek és különböző tantárgyak kapcsolatát vizsgálják. További kutatások pedig elemzik a nézetek hatását a tanárok tanítási gyakorlatára (Fang, 1996; Handal, 2003; Jordan & Stanovich, 2003; Buehl & Beck, 2014; Jordan & McGhie-Richmond, 2014), valamint a tanárok viselkedésére és oktatási gyakorlatára (például Ajzen, 1985; Pajares, 1992; Specht et al., 2016). Több kvantitatív vizsgálat eredménye rávilágít, hogy az énhatékonyságra vonatkozó nézetek (a képességekkel kapcsolatos nézetek) szignifikánsan összefüggenek a tanári gyakorlattal (Thoonen et al., 2011; Brown, Harris & Harnett, 2012).

A tanári nézetek feltárására, tudatosítására számos módszer létezik mind a külföldi, mind a magyar nyelvű szakirodalomban. Az alkalmazott kutatási módszerek közül a hagyományos feltáró módszereket, mint a kérdőív (Nettle, 1998; Minor et al., 2002; Ferretti et al., 2021), az interjú (Golnhofer & Nahalka, 2001; Kerber, 2002) és a megfigyelés (Gao & Zhou, 2021) alkalmazták. A nézetek nehezen megközelíthető tartalmainak feltárására olyan módszerekkel lehetséges, mint a fogalom-térkép (Beyerbach, 1988), a szövegelemzés (Bullough, 1993) a reflektív szövegfeldolgozás (Salisbury-Glennon & Stevens, 1993), a gondolattérkép (Sántha, 2016), illetve a metaforakutatás (Bullough, 1991; Vámos, 2003; Duru, 2015; Sántha, 2016; Gordon Győri et al., 2020).

## *A pedagógusnézetek és a fogyatékoság*

A pedagógusok fogyatékosággal élő emberekről alkotott nézetei meghatározzák az iskolai inklúzióhoz való viszonyulásukat, viselkedésüket, ami pedig befolyással lehet a többi tanuló fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos viselkedésére is (Allan, 1999). Empirikus vizsgálatok eredményei rámutatnak, hogy a tanári nézetek közvetlenül összefüggenek azzal, hogy a tanárok milyen mértékben képesek hatékonyan tanítani a tanulókat (Ross & Gray, 2006; Lynn et al., 2010; Whitley, 2010), és befolyással lehetnek arra is, hogy milyen osztálytermi aktivitásokat és eszközöket választanak (Pajares, 1992). A nemzetközi kutatások eredményei azt mutatják, hogy azokban az osztályokban, ahol az osztálytanító negatív (megkülönböztető, illetve elutasító) nézeteket vall a fogyatékosággal élő emberekről, a sajátos nevelési igényű tanulók integrálása kevésbé sikeres, mivel ezek a tanárok nem fordítanak figyelmet az általuk tanított tananyag és az alkalmazott osztálytermi gyakorlatok kirekesztő aspektusaira (Daane et al., 2000; Hehir, 2003; Glenn, 2018; Johnson, 2020). Stanovich és Jordan (1998, 2004), valamint Jordan és Stanovich (2003, 2004) kutatásaik során Kanadában tanító általános iskolai tanárok fogyatékosággal kapcsolatos nézeteit vizsgálták. Eredményeik szerint a tanárok különböző nézetekkel rendelkeznek a fogyatékoságra vonatkozóan. A megkérdezett tanárok mintegy negyede a fogyatékoságot a tanuló egyéni problémájának, saját kóros állapotának tekintette, és úgy nyilatkozott, hogy a fogyatékosággal élő tanulók oktatása túlmutat pedagógiai kompetenciáin, oktatásukért nem vállal felelősséget. Ezzel szemben a tanárok körülbelül 20%-a úgy vélte, hogy a fogyatékoság olyan akadályként értelmezhető, amely részben az osztályterem, a tananyag és a tanterv jellegéből következik. Véleményük szerint ezek a körülmények akadálymentesítéssel (fizikai és mentális) megváltoztathatók, a tanulók szükségletei szerint adaptálhatók. Ezek a tanárok a fogyatékosággal élő tanulók oktatásában kompetensnek és felelősnek érezték magukat. A kutatásban részt vevő többi tanár nézetei e két dimenzió között helyezkedtek el. Johnson (2020) az USA-ban középiskolai tanárok inklúzióval és fogyatékosággal élő tanulókkal kapcsolatos nézeteit vizsgálta



kérdőíves módszerrel, illetve interjúval. Kutatásának eredményei rávilágítanak, hogy a tanárok nézetei ellentmondásosak a két fogalmat illetően. Míg a befogadó oktatás megvalósításának kulcstényezőjének a fogyatékossgal élő tanulók oktatásba történő bevonását látták, nyomatékosan kijelentették, hogy nem kompetensek a fogyatékossgal élő tanulók tanításában, és a befogadó osztálytermi légkör kialakításában (Glenn, 2018; Johnson, 2020).

Jászi (2013) félig strukturált interjúkkal térképezte fel a magyar pedagógusok együttneveléssel, illetve fogyatékossgal élő tanulókkal kapcsolatos attitűdjeit. Eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok nézetei téves elemeket, attitűdjei pedig negatív viszonyulásokat tartalmaznak a fogyatékossgal élő tanulókkal kapcsolatban, amelyek tovább erősítik a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos előítéletes magatartást és gondolkodásmódot. Hasonló eredményeket mutat Pénzes (2008) tanulmánya, aki a metaforakutatás módszerével vizsgálta a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok attitűdjét, viszonyulását az integrációval és a fogyatékossgal élő gyermekekkel kapcsolatban. Eredményei rámutatnak, hogy az integrációs törekvéseket a pedagógusok nagy része kétkedéssel fogadja, integrációhoz fűződő viszonyuk ambivalens (Pénzes, 2008). Kovács és Bihari (2019) kérdőíves módszerrel tárta fel a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak inkluzív neveléssel kapcsolatos véleményét, valamint a fogyatékossgal élő személyek iránti attitűdjét. Vizsgálatának eredményei rámutatnak, hogy a pedagógushallgatók attitűdje enyhén negatív a fogyatékossgal élő személyek iránt, nem érzik magukat felkészültnek az együttnevelés megvalósításában.

## *A metaforaelemzés a pedagógiai nézetek vizsgálatában*

A metaforaelemzés fejlődése meglehetősen hosszú múltra tekint vissza. A koncepció különböző nézőpontokból fejlődött, beleértve a filozófiát és a nyelvészetet. A kognitív nyelvészet területére Lakoff és Johnson (1980) által került bevezetésre azáltal, hogy a metaforát a szerzők az emberek fogalmi rendszerének részeként definiálták. Így a metaforának nem pusztán nyelvi tulajdonságait elemezhetjük, hanem az emberi gondolkodás megnyilvánulásaként is értelmezhetjük (Lakoff & Johnson, 1980). Ezt a perspektívát később számos megközelítés átvette és kibővítette (Narayanan, 1997; Fauconnier & Turner, 2002; Pinker, 2007).

Vámos (2001) szerint a metaforák olyan „énidentitás jelzők”, amelyek segítségével képet alkothatunk a vizsgált egyén világgal való kapcsolatáról. Ezáltal a metaforakutatás jól használható a tanári nézetek megismerésére, mivel alkalmazása során betekintést nyújt az egyén belső, énkontroll miatt nehezen megközelíthető világába és felfedi a tudatában zajló folyamatokat (Sántha, 2016). A metafora két fogalom tartalmi, hangulati kapcsolatán alapuló szókép. A kognitív nyelvészet célfogalomnak (az a fogalom, melyet meg szeretnénk érteni) és forrásfogalomnak (az a fogalom, mely által megérthető a célfogalom) nevezi azt a két entitást, melyek között a vizsgálati személy metaforikus kapcsolatot alakít ki (Lakoff & Johnson, 1999). „A metaforizáció során a két tartomány bizonyos elemei előtérbe kerülnek, melyek érintkezési pontot képeznek a forrástartományban reprezentálódó, könnyen elérhető, fizikailag megtapasztalható fogalom, valamint a céltartományban reprezentálódó elvont fogalom között, így a kapcsolódási ponton keresztül leképezés válik lehetővé” (Fábián, 2015, p. 96).

A metaforakutatás során a vizsgálati személy a célfogalmat valamely szóképp (hasonlat, metafora, metonímia stb.) segítségével ragadja meg, így a metaforák elemzése által közelebb juthatunk olyan, egyébként nehezen hozzáférhető belső konstrukciókhoz, mint a személy nézetei vagy attitűdje (Horváth & Mitev, 2015). Metaforákat gyűjthetünk különböző dokumentumokból, forrásokból, de interjú vagy kérdőív segítségével is. Interjúhoz vagy kérdőíves adatfelvételhez különböző technikák alkalmazhatók a célfogalmakhoz kapcsolódó metaforák előhívására. A válaszadók kiválaszthatják a számukra megfelelő metaforát egy előre megadott listáról, a lista elemeinek segítségével ágrajzot készíthetnek, következtetéssel táblázatban gyűjthetik össze a metaforákat

adott célfogalmakra, vagy hasonlat, játék, illetve szimbólumok segítségével alkotják meg a célfogalomhoz a számukra leginkább kapcsolódó szóképet (Vámos, 2003).

## *A vizsgálat célja, minta és módszer*

Vizsgálatunk fókuszában az általános iskolai pedagógusok fogyatékossgal élő emberekkel és azok társadalmi szerepével kapcsolatos nézeteinek feltárása állt. Az vizsgálatban részt vevő intézmények kiválasztásakor rétegzett mintavételt alkalmaztunk, melynek fő szempontja a területi elhelyezkedés és a tanulói összetétel volt. A részt vevő 6 iskola mindegyike Pest megyében található, és az Országos Kompetenciamérés családi háttérindexe alapján azonos negyedbe tartozó feladatellátási hely. Az iskolák pedagógusai az intézményvezető tájékoztatása alapján, önkéntes alapon vettek részt vizsgálatunkban. Az adatfelvétel 2021 novemberében zajlott, 113 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Az adattisztítást követően a megvalósult minta 91 fő (1. táblázat).

	N	%
<b>Nemek szerinti megoszlás</b>		
Nő	99	87,6
Férfi	14	12,4
<b>Életkor szerinti megoszlás</b>		
30 év alatti	6	5,5
30-44 éves	29	26,4
45-54 éves	38	34,5
54 év feletti	37	33,6
<b>Pedagógus munkakörben eltöltött évek száma szerinti megoszlás</b>		
5 év vagy kevesebb	16	15,0
6-15 év	32	29,9
16-25 év	18	16,8
26-35 év	32	29,9
36 év vagy több	9	8,4

1. táblázat: A minta megoszlása nemek, életkorok és a pedagóguspályán eltöltött évek száma alapján

A pedagógusok nézeteiről online kérdőív formájában gyűjtöttünk adatot. E kérdőív része volt egy négy nyílt kérdésből álló blokk, amelyben két célfogalomra – fogyatékossgal élő ember; fogyatékossgal élő ember a társadalomban – kérdeztünk. A két célfogalom megalkotásakor arra kerestük a választ, hogy van-e eltérés a pedagógusok fogyatékossgal élő emberekről, illetve társadalmi szerepükről alkotott nézetei között. Feltételezéseink szerint az első célfogalom személyesebb, míg a második célfogalom általánosabb megközelítést tesz lehetővé. A válaszadóknak egy-egy hasonlatot tartalmazó mondatot kellett befejezniük (például „A fogyatékossgal élő ember olyan, mint...”), majd válaszukat röviden indokolniuk kellett.

A fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatosan 70, társadalmi helyzetükre, szerepükre vonatkozóan pedig 59 magyarázattal kiegészített metafora született. A kérdőívekkel összegyűjtött metaforákat induktív tartalomelemzésnek vetettük alá (Mayring, 2014). A metaforákat és a hozzájuk fűzött magyarázatokat két kódoló

egymástól függetlenül rendszerezte, elemezte, majd jelentéstartományaik alapján csoportokba sorolta. Az elemzők közötti egyetértés mértékének meghatározására Cohen-féle kappa-együtthatót számoltunk, melynek értéke 0 és 1 közé eshet. Vizsgálatunkban az együttható kifejezetten magas ( $K=0,92$ ) volt (Sántha, 2012).

Az elemzés során többszintű fogalomcsoport-struktúra rajzolódott ki, a fő fogalomcsoportokon belül alcsoportokat is elkülönítettünk a differenciáltabb, mélyebb megértés érdekében. Elemeztük a fogalomcsoportok egymáshoz való viszonyát, illetve a metaforák értelmezése által a célfogalmak jelentésére nézve vontunk le következtetéseket (Vámos, 2003). 58 válaszadó mindkét célfogalommal kapcsolatban megfogalmazott metaforát, mely metafora- és magyarázatpárok elemzésével megvizsgáltuk a fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi szerepükről alkotott nézetek koherenciáját is.

## Eredmények

Eredményeink bemutatásánál azt a logikát követjük, mely szerint elsőként ismertetjük a „fogyatékossgal élő ember”, majd a „fogyatékossgal élő ember a társadalomban” célfogalmakra adott metaforák jelentéstartalom alapján képzett csoportosítását, majd pedig elemezzük a célfogalmak koherenciáját.

### *A fogyatékossgal élő ember mint célfogalommal kapcsolatos metaforák*

Eredményeink szerint a mintában szereplő pedagógusok metaforái két fő fogalomcsoport köré rendezhetők: „olyan, mint a többi ember” (57%) és „más, mint a többi ember” (43%). E nagyobb fogalomcsoportokon belül azonban további dimenziók alapján különíthetők el a pedagógusok nézeteit reprezentáló metaforák, megoszlásukat a 2. táblázat mutatja be.

	N	%
<b>A fogyatékossgal élő ember olyan, mint a többi ember</b>	<b>40</b>	<b>57</b>
Távolság	12	17
Segítséggel érvényesülés	16	23
Valódi hasonlóság	12	17
<b>A fogyatékossgal élő ember más, mint a többi ember</b>	<b>30</b>	<b>43</b>
Diszfunkció, ambivalens működés	6	9
Látható különbség	5	7
Kiszolgáltatottság, sérülékenység	8	11
Példakép, tanító	4	6
Bennük rejlő lehetőség	7	10
<b>Összesen:</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

2. táblázat: A fogyatékossgal élő ember mint célfogalommal kapcsolatos metaforák jelentéstartalom szerinti megoszlása

A fogyatékossgal élő emberhez, mint célfogalomhoz tartozó metaforák 57%-a utal arra, hogy a válaszadó szerint a fogyatékossgal élő ember olyan, mint a többi ember. Ez a fő fogalomcsoport a hasonlatokhoz fűzött

magyarázatok alapján azonban további alcsoportokra osztható abból a szempontból, hogy a befogadó szemléletmódra utaló kifejezések megerősítést nyernek-e a magyarázatok szintjén, avagy ellentétesek azzal.

Az egyik alcsoportba tartoznak azok a metaforák, amelyek alkotói az általuk megadott hasonlatok szintjén az egyenlőséget, hasonlóságot hangsúlyozzák, viszont magyarázataik arra utalnak, hogy *kívül helyezkednek* a fogyatékossgal élő emberek csoportján. Például a „*nincs gondom vele*”, „*joga van mindenhez*” és „*a nem teszünk különbséget, mint ember*” magyarázatok nem utalnak arra, hogy a válaszadó pedagógus valóban a többségi társadalom tagjaihoz hasonlónak, velük egyenlőnek tekintené a fogyatékossgal élő embereket, inkább egyfajta távolságot fejeznek ki.

A másik alcsoportot azok a metaforák alkotják, amelyek esetében a hasonlatok a fogyatékossgal élő és a többségi társadalomhoz tartozó emberek közötti hasonlóságot fejezik ki, ugyanakkor a magyarázatok az *önállóság-kiszolgáltatottság* szempontjából különbséget tesznek a két csoport között. E magyarázatok hangsúlyozzák, hogy bár a fogyatékossgal élő emberek olyanok, mint a többi ember, sokkal több egyéni figyelmet, segítséget igényelnek, több nehézségük van, de „*ha elfogadjuk, segítjük őket, igen messzire juthatnak*”. Ebben az alcsoportban egy olyan magyarázatot is találtunk, amely kifejezetten pedagógiai szempontból emeli ki különbözőségüket: „*csupán a módszerek különbözőek, amelyekkel taníthatjuk őket*”.

Az „olyan, mint a többi ember” főcsoporton belül elkülöníthető harmadik alcsoportba azok a metaforák tartoznak, amelyek *valódi hasonlóságra* utalnak nem csak a hasonlat, de a magyarázatok szintjén is, mint például: „*mindannyian ugyanolyan értékesek vagyunk*”, „*mindenkinek van erőssége és gyengesége. A cél az kell legyen, hogy az erősségeket tovább fejlesszük, a gyengeségek leküzdésében segítő kezét nyújtsunk*”.

A célfogalomhoz készült metaforák 43%-a szerint a fogyatékossgal élő ember más, mint a többi ember. E másságot kifejező főcsoporton belül is további alcsoportokat tudunk elkülöníteni abból a szempontból, hogy a metaforák a másság milyen aspektusát jelenítik meg. Az első alcsoportot azok a metaforák alkotják, amelyek valamilyen *sérülést, diszfunkciót, ambivalens működést* fejeznek ki, függetlenül attól, hogy a hasonlatok emberre, állatra, növényre vagy tárgyra vonatkoznak (például: szárnyaszegett madár, szirmát vesztett virág, összegyűrt papír).

A második alcsoportban lévő metaforák szerint a fogyatékossgal élő ember *látható jegyek alapján* kéri a többiek közül, mint például „*a nyájból a fekete bárány*”, „*egy körte az almák között*”, vagy „*egy lenvirág a pipacsmezőben*”. Ezen metaforák szerint a fogyatékossgal élő ember és nem fogyatékos embertársai között nincs különbség a társadalmi hierarchiát tekintve – hiszen azonos kategóriában jelennek meg (virágok, bárányok vagy gyümölcsök) –, viszont az azonos kategórián belül hangsúlyos eltérés van közöttük.

A harmadik alcsoportot a *kiszolgáltatottságot, sérülékenységet, másrautaltságot* magukban rejtő metaforák alkotják, mint például a „*védetlen gyermek*”, az „*örök csecsemő*”, „*egy árva galamb*” vagy az „*egyedi, magányos, kiszolgáltatott élőlény*”.

A negyedik alcsoportban érdekes kontrasztként vannak jelen a fogyatékossgal élő emberekre *példaképként, tanítóként* utaló metaforák, hangsúlyozva azt, hogy a fogyatékossgal élő emberek fogyatékossguk által, illetve az ebből fakadó életmódbeli különbségeken keresztül tudják tanítani a többségi társadalom tagjait.

A fogyatékossgal élő személyek másságát leíró metaforák ötödik alcsoportját azok a kifejezések alkotják, amelyek a *bennük rejlő lehetőségekre* utalnak. Ezek a potenciálok segítséggel kibontakoztathatók, például, ha a „*csiszolatlan gyémántot*” megcsiszolják, akkor teljes valójában ragyoghat.

### *A fogyatékossgal élő ember a társadalomban célfogalommal kapcsolatos metaforák*

Mint az előző célfogalom esetében, úgy „a fogyatékossgal élő ember a társadalomban” esetében is az „olyan, mint a többi ember” és a „más, mint a többi ember” fő fogalomcsoportok különültek el. E nagyobb fogalomcsoportokon belül azonban további dimenziók alapján csoportosíthatók a pedagógusok nézeteit reprezentáló metaforák. Megoszlásukat a 3. táblázat mutatja be.

	N	%
<b>A fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint a többi ember</b>	<b>22</b>	<b>37</b>
Távolság	10	17
Segítséggel érvényesülés, feltételhez kötöttség	7	12
Valódi hasonlóság	5	8
<b>A fogyatékossgal élő ember a társadalomban más, mint a többi ember</b>	<b>37</b>	<b>63</b>
Társadalmi kitaszítottság	15	26
Kiszolgáltatottság, sérülékenység	11	19
Intő jel, lehetőség	9	15
Folyamatos küzdelem	2	3
<b>Összesen:</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

3. táblázat: A fogyatékossgal élő ember a társadalomban, mint célfogalommal kapcsolatos metaforák jelentéstartalom szerinti megoszlása

A „fogyatékossgal élő ember a társadalomban” célfogalommal kapcsolatos metaforák közel 40%-a utalt arra, hogy a fogyatékossgal élő személyek társadalmi szerepe, részvétele ugyanolyan, mint nem fogyatékos embertársaiké, vagyis olyanok, mint a többi ember. A metaforák e hasonlóságot kifejező főcsoportjában azonban az előző célfogalomhoz hasonló alcsoportok különíthetők el.

Az egyik ilyen alcsoport azokat a metaforákat foglalja magába, melyek magyarázataikban hasonlóképpen távolságtartásra utalhatnak, mint a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos kifejezések esetében tapasztaltuk (például „*egyenrangú tagjai a társadalomnak*”, „*bárki lehet hasznos tagja a társadalomnak*”, „*bárki végezhet értékes munkát*”). Ezekben a rövid magyarázatokban kevéssé a valódi meggyőződés, inkább a társadalmi kívánatosság, egyúttal távolságtartás nyilvánul meg.

A metaforák másik alcsoportjába azok sorolhatók, amelyek esetében az „*olyan, mint a többi ember/bárki*” metaforával ellentétes a hozzájuk fűzött magyarázat. Jellemző az ellentétet kifejező kötőszavak használata – de, ellenben, csakhog, habár –, amelyek hangsúlyozzák ezt a kontrasztot. A magyarázatok szerint a fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint a többi ember, de „*másként kell hozzájuk közelíteni, más problémáik vannak, több segítséget igényelnek, és többségében hátrányokkal küzdenek*”. Azzal a megfogalmazással is találkozhatunk, hogy „*olyan, mintha teljes értékű lenne, amennyiben tudja az életét önállóan koordinálni*”, illetve, hogy „*meg kell találni a számára megfelelő munkát, és akkor teljes értékű ember lehet a társadalomban*”, ami egyfajta feltételes viszonyulásra utal.

A harmadik csoportba azokat a metaforákat soroltuk, amelyek azt fejezték ki, hogy a fogyatékossgal élő emberek olyanok, mint a társadalom többi tagja. E metaforák magyarázataikban is hangsúlyozzák, hogy „*min-*

denki értékes”, „nem a különbségeket kellene keresnünk”, és „ő [fogyatékossgal élő ember] is teljes, egyenrangú tagja a társadalomnak”.

Egy másik főcsoportot alkot a „fogyatékossgal élő emberek a társadalomban” célfogalomhoz készült metaforák 63%-a, melyek a másságot, a más típusú társadalmi szerepet hangsúlyozzák (más, mint a többi ember). Jelentéstartalmuk alapján ezek a kifejezések is több alcsoportra oszthatók.

A legtöbb metaforát magába foglaló alcsoportot a fogyatékossgal élő személyek társadalmi kizártságára utaló metaforák alkotják. Ezek egy része azt fejezi ki, hogy a fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint egy „kivert kutya”, „pária” vagy „leprás”, akire „az emberek többsége undorral tekint”. A magyarázatokban megjelenik, hogy a fogyatékossgal élők sokszor kerülnek megalázó helyzetbe, nincsenek megbecsülve vagy foglalkoztatva. Számos metafora utal arra is, hogy a fogyatékossgal élő emberek elveszettek, kívülállók vagy láthatatlanok, akik „kevésbé képesek érvényesíteni a jogaikat, nehéz számukra a társadalmi integráció. Segítség helyett stigmát, sajnálkozást vagy szánalmat kapnak.”

A másságra utaló metaforák egy másik alcsoportja a fogyatékossgal élő személyek kiszolgáltatottságát hangsúlyozza, és azt fejezi ki, hogy a fogyatékossgal ember erősen függ a társadalomtól, segítségre van szüksége a boldoguláshoz. A kifejezések arra utalnak, hogy a fogyatékos személy a társadalomban olyan, mint egy „lufi” („ha nem tartja erősen a társadalom, akkor elszáll”) vagy egy megoldandó feladat („külön kell arra figyelni, hogy ők is tudjanak részt venni mindazokon a rendezvényeken, önállóan élni, közlekedni, mint a többségi társadalom”), illetve „kolonc”, akinek terhét a többségi társadalomnak kötelessége cipelni.

A harmadik alcsoportba tartozó metaforák „intő jelnek, figyelmeztetésnek” látják a fogyatékossgal élő személyeket a társadalomban, akik arra hívják fel a figyelmünket, hogy „becsüljük meg, amink van”, továbbá „a segítségükkel saját lehetőségeinket is tisztábban láthatjuk”. Lehetőségként is értelmezhető a társadalmi jelenlétük, amely „biztosítja az átlagembernek, hogy jobbá, nemesebbé válhasson lélekben és tetteiben.”

A negyedik alcsoportot az a két metafora alkotja, melyek szerint a fogyatékossgal élő személyek élete folytonos küzdelem. Olyanok, mint a „harcosok a háborúban”, akiket „folyton előre küldenek a harcvonalba”, hiszen „mindenért meg kell küzdeniük, azért is, ami mások számára adott”. E metaforák a fogyatékossgal élők nehézségeit hangsúlyozzák, és az életüket ahhoz hasonlítják, mintha „pengeélen táncolnának”, amiben „szerencse, hogyha találnak/bekerülnek megfelelő helyre, de ott is elég bizonytalan tud lenni a helyzetük”.

### *A célfogalmakra alkotott metaforák összevetése*

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi szerepükről alkotott nézeteinek koherenciáját a célfogalmakról alkotott metaforák összevetésével igyekeztünk feltárni. Azt vizsgáltuk, hogy a két célfogalomra alkotott kifejezések között van-e összetartás, hasonlóság, azaz ugyanazon pedagógusok, akiknek metaforái arra utalnak, hogy a fogyatékossgal élő emberek és a többségi társadalom tagjai között nem látnak különbséget, a fogyatékossgal élő ember társadalomban betöltött szerepével, helyzetével kapcsolatban is hasonló nézeteket vallanak-e. Ezt a vizsgálatot 58 metaforapár esetében tudtuk elvégezni, mert a megkérdezett pedagógusok közül mindössze 58 válaszadó alkotott mindkét célfogalomra metaforát, illetve adott meg hozzájuk tartozó magyarázatot. A metaforákat összevetve eredményeink azt mutatják, hogy közöttük koherenciát szinte elvéve találunk. Az egyes válaszadók esetén keverednek a fogalmak, például a fogyatékossgal élő személyt egy gyümölcs alakjában írja le a válaszadó, míg a fogyatékossgal élő személyt a társadalomban egy tárgy személyesíti meg. Kivétel ez alól a kettősség alól csak azokban az esetekben van, amikor a válaszadó személy mindkét esetben úgy gondolja, hogy a fogyatékossgal élő személy, illetve annak társadalmi szerepe nem különbözik a többségi társadalom tagjaitól, ugyanolyan, mint bárki más. Az összevetés ar-

ra is rámutatott, hogy a fogyatékossgal élő emberekre alkotott metaforák és a társadalmi szerepükkel kapcsolatos kifejezések jelentéstartalmukban sok esetben különböznek egymástól az egyes válaszadókat tekintve. Például az egyik válaszadó úgy fogalmazott, hogy „a fogyatékossgal élő ember olyan, mint bárki más”, azonban a társadalomban olyan, mint „egy felesleges tárgy”. Egy másik példában a fogyatékossgal élő ember önmagában „lehetőségeket magában rejtő csiszolatlan gyémánt”, a társadalomban pedig „elveszett bárány”.

Válaszó kódja	A fogyatékossgal élő ember olyan, mint..	A fogyatékossgal élő ember a társadalomban olyan, mint..
09	az egészséges ember, csak több türelem és több odafigyelést igényel!	kivert kutya!
12	mindenki más	a láthatatlan ember
23	bárki más	a pária
28	egy törött szárnyú madár	egy leprás
38	az egyedi, magányos, kiszolgáltatott élőlény	egy különleges virág
42	a többi, csak nehezebb az élete	egy felesleges tárgy
46	egy kincs	egy ablak
80	egy összegyűrt papír	egy lufi
82	egy virág, amely ha kinyílik, megláthatjuk igazi pompáját	más teljes értékű ember

4. táblázat: Példák a két vizsgált célfogalommal kapcsolatos metaforapárok koherenciájára vagy annak hiányára

## Diszkusszió

Vizsgálatunkban Pest megyei általános iskolai pedagógusok fogyatékossgal élő emberekkel és társadalmi szerepükkel kapcsolatos nézeteinek feltárását tűztük ki célul a metaforaelemzés módszerével.

A kutatásban részt vevő pedagógusok metaforáit elemezve megállapítható, hogy mind a „fogyatékossgal élő ember”, mind a „fogyatékossgal élő ember a társadalomban” célfogalmak esetében két nagy csoportra oszthatók a metaforák a hozzájuk fűzött magyarázatok jelentéstartalma alapján: az egyikben a pedagógusok a hasonlóságot, a másikban pedig a különbséget hangsúlyozták a fogyatékossgal élő személyek és a többségi társadalom tagjai között. E nagy csoportokon belül azonban mindkét célfogalom esetében több alcsoport elkülöníthető, melyek tovább árnyalják a hasonlóságot, illetve különbségtételt.

Eredményeink azt mutatják, hogy a válaszadó pedagógusok egyharmada elsősorban a fogyatékossgat, a másságot tartja meghatározónak a fogyatékossgal élő emberek vonatkozásában. Erre utalnak azok a metaforák, amelyek rosszul funkcionáló tárgyként, élőlényként, vagy különbözősége miatt a közösségből kirívó élőlényként tekintenek a fogyatékossgal élő emberekre, illetve azok a magyarázatok is, amelyek ugyan a hasonlóságot kifejező metaforákhoz kapcsolódnak, azonban „de” kötőszóval a másságot hangsúlyozzák. Érdekes kettősséget mutatnak azok a kifejezések és indoklásaik is, amelyek arra utalnak, hogy a válaszadó a fogyatékossgal élő személyt a társadalom teljes értékű tagjának tekinti, azonban a magyarázatokban használt „bárki” kifejezés elidegenít, elszemélyteleníti a választ a válaszadó szempontjából. Ezeket az eredményeket magyarázhatja a szociális kívánatosság (Nagybányai Nagy, 2013).

A fogyatékossgal élő emberekről alkotott képek 10%-a tükrözi azt a véleményt, hogy a pedagógusok olyan személyeknek tekintik a fogyatékossgal élő embereket, akik segítség nélkül nem képesek boldogulni,

mindig másokra vannak utalva, érvényesülésük, előrejutásuk a többségi társadalom tagjainak gondoskodásától függ, védtelen gyermeknek vagy magányos, kiszolgáltatott élőlénynek látják őket. Pénzes (2008) kutatásának eredményeiben is megtalálható ez a metafora jelentéskategória, amelyben a fogyatékossgal élő ember nem egyenrangú a többségi társadalom tagjaival, gyámolításra szoruló gyermekstátuszban van, aki függ a többi ember segítségétől, jóakaratótól. Ez a felfogásmód a fogyatékossgaltudományi modellek közül a morális modell szemléletével megegyező, mely szerint a fogyatékossgal élő személyekről való gondoskodás rendkívül fontos erkölcsi kötelesség, azonban a fogyatékossgal élő ember a társadalmi hierarchia alacsonyabb fokán helyezkedik el, mint a többi, nem fogyatékos embertársa (Könczei & Hernádi, 2011).

Pozitív sztereotípiákat hordoznak azok a kifejezések, amelyek a fogyatékossgal élő emberekre *példaképként, tanítóként* utalnak, így a fogyatékossgal élő személyeket másságuk okán magasabb társadalmi hierarchiaszintre emelik. A pozitív sztereotípiákat közvetítő szemléletmód azonban a fogyatékossgal élő emberek túlértékeléséhez vezethet, és hozzájárulhat ahhoz, hogy olyan kép alakuljon ki a róluk, amely nem reális (Pogorzelska, 2016).

A fogyatékossgal élő embert a társadalomba helyezve még inkább a másság fogalmazódik meg a metaforákban. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok elsősorban a társadalom peremén, sokszor kiszolgáltatott, elmagányosodott, magukról gondoskodni képtelen személyeknek látják a fogyatékossgal élő embereket, akik lehetnek visszataszítóak, félelmetesek vagy furcsák, akikre a többségi társadalom tagjai nem szívesen tekintenek, akikkel csak vonakodva létesítenek kapcsolatot, és akik problémát, terhet jelentenek a társadalomnak.

A metaforákból erőteljesen kirajzolódik a kirekesztettség egy másik formája is, a nehezített, küzdelmekkel teli élet, amely, mint az a magyarázatokból kiderül, az akadálymentesítés hiányára utal, tehát társadalmi szintre emeli az inklúzió felelősségét. Ezzel egyidejűleg a pedagógusok nézetei szerint a fogyatékossgal élő emberek figyelemfelhívó funkciót is ellátnak a társadalomban, emberi értékeink és hiányosságaink mutatkoznak meg rajtuk keresztül, illetve a társadalom azon jellemzői, amelyek nehezítik a befogadás, az együttélés folyamatát.

A pedagógusok ambivalens nézeteit leginkább azok a metaforák és hozzájuk fűzött magyarázatok tükrözik, amelyek ellentétes jelentést hordoznak, a kontrasztot még inkább hangsúlyozó kötőszavakkal. Ezek a magyarázattal ellátott metaforák szemléltetik a válaszadó pedagógusok ellentmondásos nézeteit a fogyatékossgal élő ember társadalomban betöltött helyzetéről, szerepéről: bár olyan, mint a többi ember, a fogyatékossgal élő ember valahogy mégis más, teljesértékűségének fokmérője az, hogy mennyire tud beilleszkedni, hasznossá válni. Ez a szemléletmód az egyénre helyezi a felelősséget, értelmezésében a fogyatékossgal problémája az egyénen belül marad, és ez megnehezíti társadalmi beilleszkedését (Zászkaliczky, 1999).

A két forrástartomány elemzésének összevetésével kapott eredményeink alapján megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusoknak a fogyatékossgal élő ember személyéről és társadalmi helyzetéről alkotott nézetei eltérőek, a két célfogalomról alkotott metaforák különbséget mutatnak. Míg a fogyatékossgal élő embert többségében gondoskodást igénylő vagy „titokzatos”, lehetőségeket magában rejtő élőlényekhez hasonlítják a pedagógusok, és a hasonlatokhoz fűzött magyarázataik dominánsan befogadó, elfogadó nézeteket tükröznek, addig e magyarázatok gyakran utalnak a befogadás korlátaira is. Érzékelhető bennük a válaszadók és a fogyatékossgal élők közötti távolság, eltávolodás, a bevonódás, a megérintettség hiánya a válaszadók részéről. Ezzel szemben, a fogyatékossgal élő ember társadalmi kontextusba helyezésekor, amikor a társadalomban betöltött helyzetéről, szerepéről kérdeztük a pedagógusokat, markánsabban jelent meg az eltávolító, kirekesztő, megkülönböztető attitűd, már direkt módon a hasonlatok szintjén is, nem csak közvetve a magyarázatokban. A fogyatékossgal élő emberek társadalmi szerepére, helyzetére alkotott metaforákban megjelenik a marginalitás, a mellőzöttség, a társadalmi peremhelyzetben lévő ember képe is. A fogyatékossgal élő em-



berek társadalmi szerepére utaló metaforák „aktívabbak”, de negatívabb jelentéstartalmakat hordoznak, megjelenik bennük a kilátástalan küzdelem, az akadályoztatás, vagy akár az emberi értékek megmérettetése is.

Ez a kettősség tükröződik napjainkban a társadalmi hozzáállásban is. A befogadó attitűdöt testesíti meg az inklúziót támogató politikai diskurzus és sok esetben a társadalom, (jelen esetben) a pedagógusok véleménye, amelyek azonban nagyrészt az elméleti kereteket adják a befogadáshoz. Magyarország az elmúlt 30 évben jelentős jogalkotási lépéseket tett a fogyatékossgal élő emberek életminőségének javítása, önálló életvitelének és társadalmi integrációjának elősegítése érdekében. E jogszabályok közül mindenekelőtt a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény, a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló – a 2007. évi XCII. törvénnyel ratifikált – ENSZ Egyezmény, illetve az Országos Fogyatékossgügyi Programok (OFP) emelhetők ki. Az 1998. évi XXVI. törvény célja „a fogyatékos személyek jogainak, a jogok érvényesítési eszközeinek meghatározása, továbbá a fogyatékos személyek számára nyújtandó komplex rehabilitáció szabályozása, és mindezek eredményeként a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, önálló életvitelének és a társadalmi életben való aktív részvételének biztosítása”. Az ENSZ Egyezmény átfogó módon gyűjti egybe a fogyatékossgal élő embereket érintő jogokat. A jelenleg hatályos OFP a 2015 és 2025 közötti időszak vonatkozásában határozza meg az állam és intézményrendszerének feladatait a fogyatékossgal élő emberek életkörülményeinek javítását, társadalmi befogadását és esélyegyenlőségük biztosítását célul kitűző stratégiát illetően.

Ezzel szemben a metaforák által leírt kirekesztés leginkább gyakorlati téren nyilvánul meg, jól tükröződik ez a pedagógusok által megfogalmazott magyarázatokban, amelyek az elfogadás és a lehetőségek hiányáról szólnak. A fogyatékossgal élő személyek életkörülményeire, társadalmi beilleszkedésére vonatkozó adatok is azt mutatják, hogy társadalmi részvételük igen korlátozott.

## *A kutatás korlátai és további lehetőségei*

A kutatás korlátai érintik a mintavételt, a minta nagyságát és az adatfelvételt. A vizsgálat egy pilot kutatás részeként kis elemszámmal dolgozott, azonban a tervezettnél is kevesebb hiánytalan kitöltést sikerült regisztrálnunk az online adatfelvétel során. Ebből kifolyólag a különböző háttérváltozók (például nem, életkor, pályán eltöltött évek száma) szerinti alminták elemszáma nem tette lehetővé statisztikailag szignifikáns összefüggések kimutatását a metaforacsoportok és a háttérváltozók viszonylatában, és eredményeink nem általánosíthatók.

A kutatás további lehetőségeit egyfelől a mintanagyság növelésében látjuk, ami alkalmat adna különböző háttérváltozók bevonására az elemzésekben, így segítve a differenciáltabb vizsgáldást. Érdeemes lenne továbbá Bernát és munkatársai (2022) attitűdkutatásához hasonlóan kitágítani a vizsgálat fókuszát, és a különböző fogyatékossgai csoportok szerint is vizsgálni a fogyatékossgal élő személyekkel és társadalmi helyzetükkel, szerepükkel kapcsolatos nézeteket.

## *Konklúzió*

A sikeres (iskolai) integráció mindenekelőtt a tanári nézeteken, attitűdökön múlik (Halász, 2004). A sikeres társadalmi integráció egyik alapfeltétele ezen az analógián alapulva tehát az, hogy a társadalom tagjai befogadó attitűddel rendelkezzenek a fogyatékossgal élő emberek iránt. Az oktatási intézmények szerves részét képezik a társadalomnak, megtalálhatók bennük a társadalom különféle rétegei, korcsoportjai, hatnak rájuk a gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyok, működésüket befolyásolják a politikai és a jogszabályi környezet változásai. Emellett a társadalmi viszonyok újratermelődésének is helyszínt adnak, tehát egyfajta társadalmi közös

erőtérként funkcionálnak, mindezek alapvetően hatást gyakorolhatnak a tanulók iskolai és felnőttkori életútjára (Golnhofer, 2006). Az iskola tehát szervezett hatásrendszerének kiépítésével (tantervek, érték- és normarendszerek) befolyással lehet a következő nemzedékek értékválasztásaira. A szervezeti kereteken belül pedig kiemelkedő jelentősége van annak a nézetformálásnak, amely a mindennapi pedagógiai gyakorlat keretei között valósul meg. A pedagógusok tehát sokat tehetnek az attitűdök, nézetek formálása terén a közoktatási intézményi keretek között, szociális érzékenységre, empátiára, az eltérések elfogadására, a különbségek kezelésének képességére nevelve a felnövekvő új generációt (Halász, 2004). Ehhez azonban az is kell, hogy a pedagógusok tisztában legyenek saját nézeteikkel, legyen lehetőségük arra, hogy ezeket felülvizsgálhassák és újragondolhassák, és lehetőség szerint reális képet közvetítsenek a tanulók felé a fogyatékossgal élő személyekről és társadalmi helyzetükről.

## Irodalom

1. Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In Kuhl, J. & Beckman, J. (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Springer.
2. Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. Falmer Press.
3. Bernát, A., Petri, G., Vajda, D., & Kozma, Á. (2022). A fogyatékossgal élő emberek jogaival és társadalmi részvételével kapcsolatos lakossági attitűdök. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Ríport 2022* (pp. 493–506). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet.
4. Beyerbach, B. (1998). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339–347.
5. Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978.
6. Buehl, M., & Beck, J. (2014). *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
7. Bullough, R. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/002248719104200107>
8. Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.), *Handbook of research on educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan.
9. Daane, C., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331–338.
10. Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teachers in student- and teacher-centered contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 281–300. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.16>
11. Fábián, G. (2015). A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása a pedagógiai nézetek vizsgálata során. In Antalné, S. & Major, É. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása* (pp. 233–248). ELTE Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok.
12. Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
13. Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359–374.
14. Fang, Z. (1996). A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38, 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
15. Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.

16. Ferretti, F., Santi, G., Del Zozzo, A., Garzetti, M., & Bolondi, G. (2021). Assessment Practices and Beliefs: Teachers' Perspectives on Assessment during Long Distance Learning. *Education Sciences*, 11(6), 264–281.
17. Gao, Y. & Zhou, Y. (2021). Exploring Language Teachers' Beliefs About the Medium of Instruction and Actual Practices Using Complex Dynamic System Theory. *Frontiers in Education*, 6, o.n. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.708031>
18. Glenn, C. V. (2018). The Measurement of Teacher's Beliefs About Ability: Development of the Beliefs About Learning and Teaching Questionnaire. *Exceptionality Education International*, 28(3), 51–66. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7771>
19. Golnhofer, E. (Ed., 2006). *Az iskolák belső világa*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet.
20. Golnhofer, E. & Nahalka, I. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
21. Gordon Győri, J., Fehérvári, A., Kiss, E., & Raátz, J. (2021). Biztosítókötél nélkül – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról. In Balogh-Molnár, A. & Vakula, T. (Eds.), *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata: Diszciplínák tanítása, a tanítás diszciplínái* (pp. 26–62). ELTE.
22. Halász, G. (2004). A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(2), 28–37.
23. Hahir, T. (2003). Beyond inclusion. *School Administrator*, 60(3), 36–39.
24. Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–382. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
25. Horváth, D., & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó.
26. Iuga-Gombos, M. (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, 17(1), 3–15.
27. Jászi, É. (2013). *Az együttnevelés kihívásai a pedagógusképzésben. Fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények jellemzőinek vizsgálata. Doktori értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
28. Johnson, A. (2020). *The Limits of Inclusion: Teacher beliefs and Experience with Inclusion of Students with Learning Disabilities*. LMU/LLS Theses and Dissertations. 932. <https://digitalcommons.lmu.edu/etd/932>
29. Jordan, A. & McGhie-Richmond, D. (2014). Identifying Effective Teaching Practices in Inclusive Classrooms. *Measuring Inclusive Education: International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 133–162. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003023>
30. Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. [Online], 3. Retrieved from <http://www.nasen.org.uk>
31. Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2–3), 25–46.
32. Kerber, Z. (2002). A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(12), 3–15.
33. Kojanitz, L. (2019). Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(7–8), 20–45.
34. Kotschy, B. (Ed., 2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola.
35. Kovács, E. & Bihari, Zs. (2019). Pedagógushallgatók fogyatékkal élők együttneveléséről alkotott véleményei. *Educatio*, 28(4), 819–828. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.12>
36. Könczei, G., & Hernádi, I. (2011). A fogyatékossgtudomány főfogalma és annak változásai. In Nagy, Z. (Ed.), *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon* (pp. 7–28). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

37. Minor, L., Onwuegbuzie, A., & Witcher, A. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
38. Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3–15.
39. Nagybányai Nagy, O. (2013). *A választílus jellemzők hatása az önkitöltős tesztelési eljárások mérési eredményességére*. Doktori értekezés.
40. Nettle, E. (1998). Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193–204.
41. Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
42. Péntes, É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 228–238.
43. Pogorzelska, M. (2016). Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 5, 28–38. <https://doi.org/10.5604/23920890.1215486>
44. Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102–119). MacMillan.
45. Salisbury-Glennon, J. & Stevens, R. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741–752.
46. Sántha, K. (2016). Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter*, XIV(2), 4–11.
47. Szabó, D. (2016). Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36.
48. Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó.
49. Vámos, Á. (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–108.
50. Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
51. Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, B. (2019). Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043–1061. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
52. Wubbels, T. (1992). Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137–149.
53. Zászkaliczky, P. (1999). Fogyatékoság, normalizáció, integráció. In Maléth, A., Pordán, Á. & Végh, K. (Eds.), *Kézikönyv az értelmi fogyatékos emberek lakóotthonaiban dolgozó segítők részére* (pp. 31–47). Kézenfogva Alapítvány.

### Hivatkozott jogszabályok

1. 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.
2. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
3. 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
4. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
5. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). UNESCO.
6. Országos Fogyatékosügyi Program 2015–2025 (2015). Budapest.

## *Teachers' beliefs about people with disabilities and their social situation and role*

---

A major barrier to the social inclusion of people with disabilities is the lack of relevant information about disability in mainstream society. Since promoting the social inclusion of people with disabilities is an educational goal in Hungarian public education, as seen in the National Curriculum and in the teacher competencies that define successful teaching, the content related to people with disabilities is included in the everyday educational system. In examining the process of professionalization of teaching, particular attention is paid to views. Teachers' views of people with disabilities can determine their attitudes towards inclusion in schools, their behaviour and the effectiveness of teaching about disability, which in turn can influence students' views and behaviour towards people with disabilities. Our research, therefore, aimed to explore teachers' views on people with disabilities and their social situations, using metaphor analysis. Our results show that the majority of teachers in the survey see people with disabilities as people who need to be cared for and for whom they feel a sense of responsibility. However, teachers' views of the social situation of people with disabilities tend to reflect exclusion, vulnerability and marginality. Thus, teachers' views of people with disabilities are inclusive at the individual level, but they perceive that inclusion of people with disabilities is not achieved at the societal level.

**Keywords:** teacher beliefs, disability, metaphor research

# Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében

Kocsis Zsófia\* és Hrabéczy Anett\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.3

A felsőoktatásban végbemenő változások a tömegesedés következtében új kihívások és szerepek elé állították az oktatókat. A korábbi kutatások egyetértenek abban, hogy a felsőoktatási intézmények eredményessége nagy mértékben múlik az oktatók teljesítményén, azonban az ezt elősegítő, jóllétet támogató tényezők vizsgálata eddig kevés figyelmet kapott a szakirodalomban. Kutatásunk célja, hogy megismerjük az oktatók testi-lelki, érzelmi és szociális jólétének dimenzióit, és feltárjuk azon tényezőket, melyek kihívásként, rizikófaktoroként jelennek meg az oktatói munka során. Ennek vizsgálatára félig strukturált fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat végeztünk, 11 kelet-magyarországi egyetemi oktatót kérdeztünk meg. Legfontosabb eredményeink között említhető, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói szerepértelmezése, a munkahelyi jóllét, valamint az egyes szerepekhez kötődő kihívások jelentős tényezőként jelennek meg az oktatók narratíváiban. Eredményeink segítséget jelenthetnek az oktatáspolitikai és intézményi döntéshozóknak abban, hogy megfelelő döntésekkel támogathassák az oktatók jóllétének javítását, ezzel közvetetten elősegítve az oktatói és intézményi kiválóság elérését.

**Kulcsszavak:** egyetemi oktatók, jóllét, munka-magánélet egyensúlya, felsőoktatás-pedagógia

## Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatás átalakulásának lehetünk tanúi mind nemzetközi, mind magyarországi viszonylatban. A felsőoktatásban végbemenő változásokat olyan tényezők idézik elő, mint a globalizáció, a tudásalapú társadalom kialakulása, és a felsőoktatás tömegesedése. Mindezek következtében az intézményekben megjelentek az életkoruk, foglalkozásuk, földrajzi és társadalmi hátterük szerint heterogén hallgatói csoportok. A kilencvenes évektől az egyetemeknek új kihívásokkal kell szembenéznük, az intézmények feladata nemcsak az elméleti ismeretek átadása, a klasszikus értelmiség nevelése, hanem meg kell felelniük egy sokkal szélesebb gazdasági és társadalmi elvárásnak, így akadémiai szerepük mellett gazdasági szerepet is vállalnak (Hurtado, 2007; Teichler, 2011; Elliott, 2017).

A magyarországi felsőoktatás képzési szerkezete a bologna-folyamat révén jelentősen átalakult, így igyekeznek megfelelni a megváltozott igényeknek. A végbemenő változások, az átalakult követelmények, a heterogén hallgatói csoportok megjelenése magával hozza, hogy a felsőoktatásban zajló pedagógiai munkának is át kell alakulnia, s meg kell újulnia (Sárdi, 2012).

Az expanzióval párhuzamosan, az állami szerepvállalás átértelmezése nyomán az utóbbi évtizedben világszerte gyors ütemben tört be a felsőoktatásba a neoliberalis közpolitikai koncepcióban gyökerező üzleti szemlélet és a költséghatékonyságot erősítő gyakorlat, amely az intézményt bevételnövelésért küzdő, versengő

\* Tanársegéd, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, MTA-DE-CSATOKK, kocsis.zsofia@arts.unideb.hu

\*\* Tanársegéd, PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, MTA-DE-CSATOKK, hrabeczy.anett@arts.unideb.hu

piaci szereplőként, az oktatókat mennyiségi teljesítménymutatókkal leírható munkásként, a hallgatókat pedig fogyasztóként vagy termékként értelmezik (Neave, 1998; Amaral, 2008 idézi Kovács et al., 2019). Mivel a nemzetközi kutatások szerint a felsőoktatási intézmények sikere elsősorban az oktatóknak köszönhető, nagyon fontos megismernünk az oktatók testi-lelki, szociális és érzelmi jóllétének mint az egészség dimenzióinak, munkakörülményeiknek és eredményességüknek jellemzőit és hátterét. A felsőoktatás a munkaerőt intenzíven igénylő szektor, mely a megfelelő minőséget azáltal tudja biztosítani, hogy az alkalmazottak képességeire támaszkodik. Ehhez pedig elengedhetetlen az oktatók jólléte és egészsége, ugyanis ha az oktatók alulmotiváltak, magas a stressz szintjük, nem érzik jó magukat, akkor az intézmény sem tud hatékonyan működni (Bell et al., 2012). Az általunk vizsgálni kívánt kutatási terület, az oktatók jólléte egyéni és intézményi szinten is fontos. A nemzetközi szakirodalomban már több olyan kutatás is megjelent, amelynek fókuszában az oktatók állnak, ezek a kutatások az oktatói identitás és szakmai fejlődés kérdéskörével foglalkoznak.

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk az oktatók által észlelt stresszfaktorokat és erőforrásokat, amelyek a felsőoktatási munkájukhoz kapcsolódnak. Jelen kutatásunkban magyarországi intézmények oktatóival készítettünk fókuszcsoporthoz interjút, amelynek keretében információt gyűjtöttünk a felsőoktatásban megjelenő kihívásokról, továbbá mértük az oktatók jóllétének különböző tényezőit. Cikkünkben e két kérdéskör változó kapcsolatrendszerét tárjuk fel. Az elméleti áttekintés után röviden bemutatjuk kutatásunk módszertani jellemzőit, majd az eredményeket ismertetjük.

## *Elméleti áttekintés*

A felsőoktatás egyre gyorsabban bővül, diverzifikálódik, és egyre több különböző háttérrel rendelkező hallgatót vonz (Lewis, 2017). Az expanzió révén a felsőoktatásba bejutott heterogén hallgatói csoportok miatt bővült az intézmények feladatköre, ugyanis kezelniük, s lehetőség szerint kompenzálniuk kell az objektív eredetű hátrányokból fakadó egyenlőtlenségeket. A nemzetköziesedés révén a felsőoktatás további alapvető feladata és érdeke, hogy ne csak a különböző társadalmi, gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók esélyeit növeljék, hanem a sikeres nemzetközi együttműködés révén vonzóvá tegyék a felsőoktatási intézményüket a külföldi hallgatók számára is (Török, 2017). A felgyorsult információs forradalom és tudományos fejlődés miatt módosulnak a felsőoktatási képzések során megszerezhető ismeretek. A változás megköveteli, hogy az elméleti ismeretek mellett a gyakorlati tudás átadását is megvalósítsák. Ehhez szükséges a munkaerő-piaci igények ismerete, így az intézményeknek az akadémiai szerepük mellett gazdasági szerepet is kell vállalniuk, s feladatuk a munkaerőpiaci szereplőkkel való partneri kapcsolat fejlesztése. Kiemelten fontos, hogy az oktatóknak is legyenek információik az elvárásokról, s ezáltal is igazodjanak a tudásalapú gazdaság szükségleteihez (Teichler, 2011; Elliott, 2017). A képzések tartalmi korszerűsítése magával vonja a pedagógiai, módszertani kultúra fejlesztésének igényét. Az intézményekkel szemben támasztott követelmény, hogy növeljék az oktatás hatékonyságát azáltal, hogy fejlesztik felsőoktatás-pedagógiai és ismeretközvetítési módszereiket, az oktatásszervezést, s törekszenek a tudásmegosztás új megoldásainak széles körű használatra, az aktív tanulási környezet és a munkaerőpiacon elvárt és hasznosítható gyakorlati tudás és kompetenciák kialakítására (Hurtado, 2007; Teichler, 2011; Török, 2017). Harrison (2017) szerint a változó világ közkeletű érdeklődési téma a felsőoktatásban, számos kutatás elemzi a változásokat, tanítanak a változásokról, és a felsőoktatásban dolgozók arra törekszenek, hogy a hallgatókat is felkészítsék a változásokra, a munkaadók mégis egyre gyakrabban adnak olyan visszajelzést, hogy a végzett hallgatók nem készültek fel megfelelően a változó világra, ugyanis a munka világa is jelentősen átalakult (Harrison, 2017). A végzett hallgatókkal szemben támasztott követelmények változását szintén a nemzetköziesedés és a globalizáció folyamata miatt változnak (Kivinen & Nurmi, 2003; Teichler, 2011). A felső-

oktatási intézmények már nem rendelkeznek az oktatási szolgáltatások monopóliumával, hiszen új versenyhelyzet alakult ki a tanuló társadalomban, az egész életen át tartó tanulás szinte mindenki számára életen át tartó szükségletté vált. Ez a fajta szükséglet folyamatos rugalmasságot és gyors reagálást kíván a felsőoktatási intézményektől. Ebben az állandó változásban az oktatási szolgáltatók szerepei egyre inkább összerosódnak, ugyanis a felsőoktatásban már nem jelenik meg sem az oktatók, sem a hallgatók teljes munkaidős elkötelezettsége. Ahhoz pedig, hogy a felsőoktatás képes legyen a tanulók befogadására és a tanuló társadalom hosszú távú szükségleteinek kielégítésére, változásra van szükség a tanítási és tanulási módszerekben (Cross, 1987). A tanulásközpontú tanítás hatékonyságának, eredményességének vizsgálata szorosan összefonódik az oktatók tanítási nézeteivel, az ilyen jellegű kutatások a kilencvenes években kerültek az oktatáskutatás homlokterébe. Nemzetközi szinten egyre inkább felértékelődik a tanítás-tanulás funkciója, az oktatás minőségének javítása a felsőoktatásban, melynek kulcsszereplői az oktatók, azonban magyarországi viszonylatban kevés kutatás foglalkozik az oktatói identitással, gondolkodásmóddal (Kálmán, 2019, 2021). Ehhez a megújuláshoz pedig elengedhetetlen az oktatók munkája és szerepvállalása, s ezzel összefüggően a jóllétük. A nemzetközi szakirodalom is kiemeli, hogy a felsőoktatást érintő változások megváltoztatták az oktatók helyzetét, a felsőoktatási intézményt mint munkahelyet. Kinman (2014) szerint korábban a felsőoktatás rugalmas, biztos, nyugodt és társadalmilag elismert munkahelynek számított, s ezek a tényezők megvédték az egyetemi dolgozókat, oktatókat a munkahelyi stressztől. A felsőoktatás expanziója után ez már kevésbé mondható el. A felsőoktatás tömegesedése, diverzifikálódása, nemzetköziesedése és szolgáltató irányba történő elmozdulása miatt az oktatói feladatok és szerepek is kiszélesedtek, s ezáltal az elvárások is növekedtek. Az igények és a követelmények komoly stresszfaktorként jelennek meg, amelyek negatívan befolyásolják az oktatók jóllétét (Bell et al., 2012; Kinman, 2014; Malik et al., 2017).

## *A jóllét meghatározása*

Seligman jóllét-elmélete a pozitív érzelmekre összpontosít, amelyek szélesítik az egyének személyes lehetőségeit és fejlesztik készségeiket és kompetenciákat (Seligman, 2002, 2011). Úgy véli, hogy a jóllét bizonyos elemek konstrukciója, azaz a pozitív érzelmek, az elkötelezettség, a kapcsolatok, a jelentés és a teljesítménye egye (PERMA – positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment). A pozitív érzelem magában foglalja az élvezetet, a melegséget és a kényelmet, míg az elköteleződés arra az állapotra, azaz a flow-élményre utal, amikor az ember elmerül abban, amit csinál. A pozitív kapcsolatok alatt érti azokat a kapcsolatokat, amelyek az életnek célt és értelmet adnak. A jelentés (meaning) jelzi, hogy az egyénnek van olyan életcélja, amely túlmutat önmagán, míg a teljesítmény arra utal, hogy képesnek érzi magát a céljai elérésére (Seligman, 2011). Falout és Murphey (2018) szerint a jóllét egyik elsődleges eleme a jelentés. Azok a tanárok érzékelik az általános jóllétet, akik érzik, hogy az életük – különösen a munkájuk, munkahelyük – jelentőségteljes, energiáikat értékes célok elérésébe fektethetik. Eredményeik szerint az általuk vizsgált nyelvtanárok aktívan teszik értelmesebbé munkájukat a munka kidolgozásának folyamatán keresztül, amely magába foglalja a munkához fűződő feladatokkal, kapcsolatokkal és szerepekkel kapcsolatos változásokat. Azzal érvelnek, hogy a tanárok képesek irányítani a saját jóllétüket, hogy megbirkózzanak a szakma kihívásaival, s úgy tűnik, hogy az akadályokkal való megbirkózás összefügg az érzelmi akarattal.

A szakirodalom szerint a munkahelyi jóllét magába foglalja a munkavállaló munkához kapcsolódó elégedettségét (Akram, 2019). A JD-R theory – munkakövetelmények és erőforrások elmélete (job demands-resources modell) – segít megérteni a munkahelyhez kapcsolódó tényezők és a jóllét közötti összefüggéseket. A fenti elméleti koncepció két kategóriába sorolja azokat a faktorokat, amelyek egymással negatívan korrelálnak. Első-



ként a munkához kapcsolódó erőforrások és a munkakörülmények kerülnek említésre, amelyek közvetlenül hatnak a munkavállalók stressz-szintjére és az egészségükre. A munkahelyi erőforrások (motiváció, elkötelezettség, munka öröme) olyan munkahelyi jellemzők, amelyek rendkívül fontosak a munkacélok megvalósításához, míg a munkakövetelményekhez kapcsolódó faktorok alatt olyan jellemzőket értünk, mint az intenzív kognitív, érzelmi, illetve fizikai és/vagy pszichés terhek, amelyek jelentős erőfeszítést igényelnek a feladatok elvégzéséhez (Bakker & Demerouti, 2014). Ahogyan Bell és munkatársai (2012) is rávilágítanak, az oktatók jólléte nem csak egyéni, de szervezeti szinten is rendkívül fontos, hiszen a munkavállalók magas stressz-szintje, alacsony jólléte a szervezet működését is negatívan befolyásolhatja, ha az oktatók alulmotiváltak, fáradtak vagy nem érzik jól magukat.

## *A stressz észlelése*

Számos tanulmány megállapította, hogy a foglalkozási stressz jelentős befolyásoló tényező a tanárok jóllétében. A hosszú távú munkahelyi stressz kiégéshez vezethet (Jepson & Forrest, 2006). Alqarni (2021) nyelvtanárookra fókuszáló kutatásában összesített több olyan kutatási eredményt, amely a tanárok jóllétével foglalkozik. Ezek a korábbi kutatások kiemelték, hogy a sikeres szakmai teljesítményhez kapcsolódó magas elvárások és a valóság közötti szakadék kiégést eredményez, továbbá megjelenhet az érzelmi kimerültség, az elszemélytelenedés és a személyes teljesítmény csökkenése. A magas szintű stressz fiziológiai betegségekhez vagy pszichoszomatikus tünetekhez vezethet, illetve mentális betegségekhez, melyek negatívan befolyásolhatják a munkával való elégedettséget. A stresszt kiváltó tényezők származhatnak munkával kapcsolatos tényezőkből, mint a kezdeményezés, a túlterhelésből, a célorientált kultúrából, a tanulók viselkedéséből és magas elvárásaiból. Továbbá a negatív környezeti és foglalkozási jellemzők is negatív hatással vannak a jóllétre (szerepkonfliktusok, nézeteltérések, nagy munkaterhelés vagy hosszú munkaidő, inkonzisztens munkaterhelések és az értékeléstől való félelem). Ilyi és munkatársai (2020) megkülönböztetik azokat a stresszfaktorokat, amelyek a munkahelyi követelményekhez kapcsolódnak, s azokat, amelyek a hatékonyságot korlátozzák. A munkahelyi követelmények sorába tartoznak az olyan tényezők, mint a hosszú munkaidő, az olykor kezelhetetlen mennyiségű e-mail és adminisztrációs teher, a publikációs nyomás. Míg a rossz kommunikáció, az intenzív munkatempó, a technikai támogatás hiánya a hatékonyságot akadályozó tényezőkhez tartoznak. Mindemellett kiemeli azokat az egyéb stresszforrásokat, amelyek megléte szintén jelentős, mint a munkahelyi bizonytalanság, a tisztelet hiánya, a személyes konfliktusok vagy a zaklatás. Eredményei szerint a munkaterhelés befolyásolja az oktatók egészségét, s gyakran depressziós tünetek, halogatás és türelmetlenség formájában jelenik meg.

A fenti tényeket az utóbbi években végzett kutatások is megerősítették. A fenti kutatások kiemelték, hogy a hosszú munkaidő, a megnövekedett hallgatói létszám, a munka és a magánélet egyensúlyának felborulása, a különböző forrásokért való verseny és a növekvő munkahelyi elvárások stresszforrásokként azonosíthatóak. Ezek egyaránt hatással vannak a fizikai és a pszichés jóllétre (Alqarni, 2021; Fetherston et al., 2021).

## *Erőforrások*

A szakirodalom egyaránt kiemeli a stresszfaktorok mellett azokat az erőforrásokat, amelyek hozzájárulnak a magasabb jólléthez. A JD-R modell szerint a munkakövetelmények negatív hatással vannak az egészségre, a teljesítményre, a jóllétre. A magas elvárások kimerítik a munkavállalót mind fizikai, mind pszichés szempontból, továbbá jelentős fáradtságot okozhatnak, amelyek érzelmi kimerüléshez, kiégéshez vezethetnek (Bakker & Demerouti, 2014). Mindemellett a fenti tényezők csökkenthetik a munkával való elégedettséget és a munka iránti

elköteleződést (Han et al., 2020). Alqarni (2021) szerint a jó egészség és az alacsony stressz-szint a jóllét előrejelzői. Han és munkatársai (2020) a munkaerőforrások jelentőségét hangsúlyozzák. Úgy vélik, hogy ezek az erőforrások intrinzik motivációként a személyes fejlődést támogatják, míg extrinzik motivációként intézményi szinten járulnak hozzá a célok megvalósításához. Több kutatás is kiemeli, hogy a menedzsment rendkívül fontos, ugyanis a támogatás, a bátorítás és a visszacsatolás hiánya egyaránt stresszfaktorként értelmezhető, ami érzelmileg is megterhelővé teszi a munkát. A kollégák támogatásának hiánya, a feladatok tisztázása, a szerepkonfliktusok, illetve a munkahelyi bizonytalanság szintén csökkentik a jóllétet (Kinman, 2014; Iyaji et al. 2020). Hasonló megállapításra jutott Weiland (2021), hogy a jó közérzet, a pozitív érzelmek megélése és a kollégák szociális támogatása erőforrásként funkcionál. A szociális és a kulturális tényezők mellett az egyéni pszichológiai tulajdonságok is hozzájárulhatnak a tanárok jóllétéhez. A tanulmányok arról számoltak be, hogy a magas szintű önhatékonyság, az optimizmus, az önbecsülés és a rugalmasság pozitívan befolyásolja a tanárok jóllétét. Továbbá ezen túlmenően a pozitív kilátások és a hála érzése, az optimizmus és a pozitív érzelmek megélése segít a tanároknak magasabb szintű jóllét elérésében, az egészségesebb munkahelyi kapcsolatok kiépítésében és a stresszel való megbirkózásban (MacIntyre et al., 2019; Jin et al., 2021). A szakirodalom alapján azt látjuk, hogy a fenti stresszfaktorok ellen erőforrásként funkcionál a támogató intézményi légkör és a kollégák, valamint az oktatáshoz szükséges megfelelő feltételek. Azok az oktatók, akik nagymértékben hozzáférnek ezekhez az erőforrásokhoz, sokkal jobban élvezik a munkájukat, elkötelezettebbek és lelkesebbek (Han et al., 2020).

Hazai viszonylatban néhány éve lezajlott egy kutatás, amely a fiatal kutatók helyzetére fókuszált. A kutatás a fiatal kutatók alacsony jövedeleméről és a kutatási források, illetve a pályázati transzparencia hiányáról számolt be, valamint a szakmai karrier bizonytalanságáról. Az utóbbihoz hozzájárulnak a merev és hierarchikus intézményi jellemzők, de jelentősek az infrastrukturális problémák és a kutatási támogatórendszer hiányosságai. Nagy gondot jelentettek a nők és a családok kutatók karrierjét érintő akadályok (Alpár et al., 2018).

A fenti felmérés is azzal a céllal született meg, hogy feltérképezzék a magyarországi felsőoktatás tudományos utánpótlásának a helyzetét. A korábbi kutatások hangsúlyozták, hogy az intézmények vezetőinek fel kell ismerniük az oktatókban rejlő lehetőségeket, hiszen ők az oktatás alappillérei. Fontos szerepük van a döntéshozatalban, az intézmény hatékonyságában és az innovációban, ebből kifolyólag az oktatók jólléte kulcsfontosságú. A magyarországi oktatókat nem vizsgálták alaposabban a fenti témában, jelen tanulmányunk ezzel a kérdéssel kíván foglalkozni. Az ehhez hasonló, az oktatók jóllétével kapcsolatos vizsgálatok segíthetnek meghatározni, hogyan érhetik el az oktatók a saját jóllétüket, s az intézmény milyen módon támogatja őket.

## *Az oktatói munka és a stresszfaktorok összefüggései*

Jepson és Forrest (2006) szerint nagyon fontos a negatív tényezők hatásának a megértése, hiszen a tanárok is ki vannak téve hasonló stressznek, azonban a reakciók eltérőek lehetnek. Befolyásoló tényezők lehetnek az egyéni különbségek, mint a nem, az életkor, a kulturális különbségek és a tanítási tapasztalat. A korábbi kutatási eredmények szerint a nők nagyobb kockázatnak vannak kitéve, különösen a nagy munkaterhelés és a hosszú munkaidő tekintetében (Sak, 2018), azonban mások nem találtak nemi különbséget a stressz-szintet illetően (Jepson & Forrest, 2006). A tanítási tapasztalattal kapcsolatban kimutatták, hogy a jelentős tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok ügyesebben alkalmazzák a megküzdési stratégiákat, és arra a következtetésre jutottak, hogy a munkahelyi stresszorok negatív hatással vannak azokra a tanárookra, akik magas szintű teljesítményre törekednek (Jepson & Forrest, 2006). Herman és munkatársai (2018) is azt találták, hogy a stressz inkább sújtja a kezdő tanárokat, mint tapasztaltabb kollégáikat. A tudományos munka megterhelővé válhat, ami súlyos következményekkel járhat mind az egyén, tehát a munkaerő, mind a felsőoktatás szempontjából. Kinman és

Jones (2004) kutatásai alapján elmondható, hogy a munkahelyi igények és a pszichés stressz magas lett, az esti és hétvégi munka pedig mindennaposá vált a dolgozók körében. Az akademikusok többsége közepesen elégedett a munkájával, de általánosságban rossznak ítélték a munka és a magánélet egyensúlyát, ezáltal a munka és az otthoni élet elkülönülését kívánták. További eredmények is kiemelték, hogy a munkahely-család közötti konfliktus/egyensúly felborulása növelte pszichés megterhelés és a fizikai tünetek megjelenését. Az elemzések során ezek az eredmények a munkahelyi igények és a kontroll figyelembevétel után is fennálltak (Winefield et al., 2014).

A felsőoktatás tömegesedése és diverzifikálódása, s az egyre erősödő szolgáltatói funkciója miatt az oktatóknak egyre több feladatnak és egyre több szerepnek kell megfelelniük. A szakirodalom szerint az oktatóknak egyaránt be kell tölteniük oktatói és kutatói szerepeket, de gyakori, hogy mentori vagy lelkesítő szerepekkel azonosulniuk kell (Bell et al., 2012; Kinman, 2014). A fenti feladatoknak és szerepeknek való megfelelés, illetve az ezekkel való azonosulás komoly nyomást helyezhet az oktatókra, melyek szintén stressz-faktorként értelmezhetőek (Kinman, 2014). Az egyetemi dolgozókat vizsgáló kutatás eredményei szerint az oktatók magas munkahelyi stresszt tapasztaltak a növekvő hallgatói létszám és az adminisztratív munka, a kisebb autonómia és a tisztázatlan szerepek miatt (Hegney et al., 2020). Az adatokból láthatjuk, hogy a felsőoktatási intézményeknek aktívan kell reagálniuk a dolgozók, hallgatók jóllétével kapcsolatos kérdésekre, s a hatékony akadémiai környezet kialakítására kell törekedniük (Brewster et al., 2022).

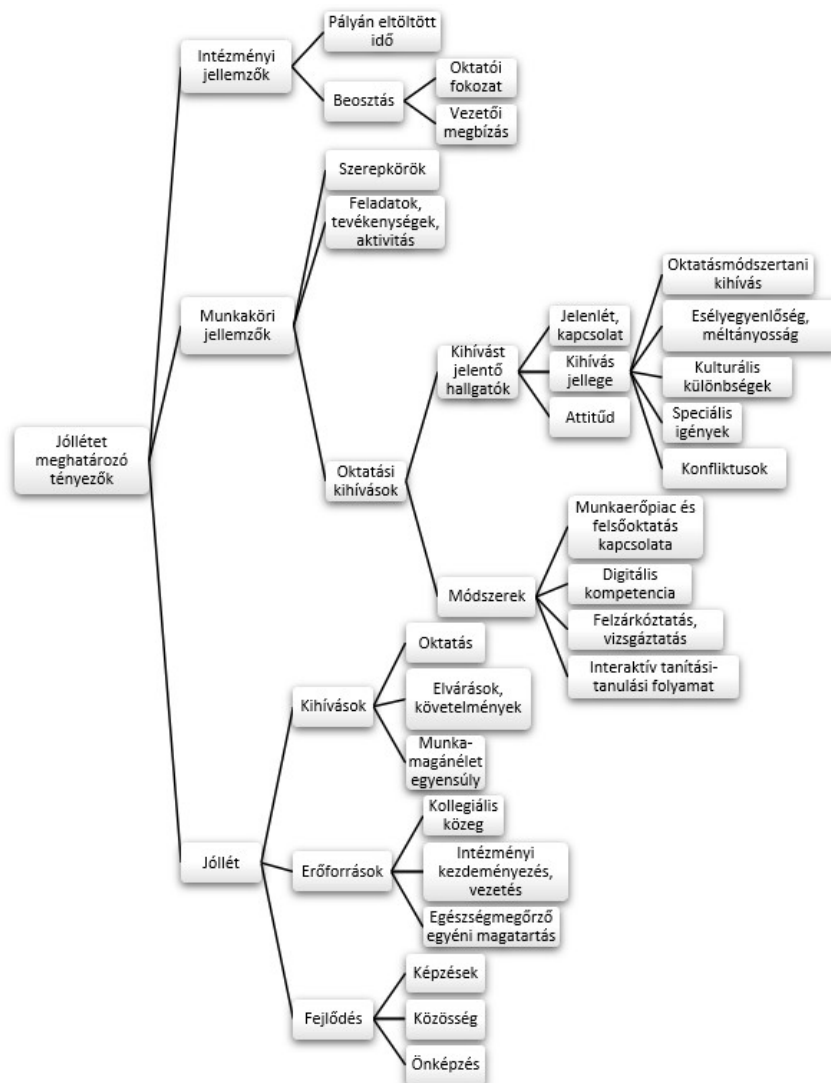
## *Módszer, mintavétel*

A jelenlegi elemzés „A munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában szerepet játszó sport és testedzés kérdéseinek vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomért (multi-diszciplináris kutatási ernyőprogram)” című projekt keretein belül készült. A kutatás az oktatók jóllétét, egészségét, eredményességét és ezek hátterét vizsgálja, többek között a szabadidő, kultúrafogyasztás és a felsőoktatás-pedagógia különböző aspektusaiból az észak-kelet-magyarországi régióban és mind a négy határon túli térségben. Az alkalmazott módszertan lehetővé teszi, hogy feltárássra kerüljenek az érintettek tapasztalatai, s ezáltal „első kézből”, valid módon ismerjük meg a felsőoktatási oktatók munkahelyi jellemzőit. Az említett kutatás során több határon túli felsőoktatási intézmény oktatójával is készült interjú, azonban a jelenlegi tanulmányunk célja nem a nemzetközi összehasonlítás volt. Fő célunk az volt, hogy bemutassuk, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben dolgozók milyen kihívásokkal szembesülnek, s ezáltal felhívjuk a figyelmet a téma fontosságára, valamint rávilágítsunk arra, hogy ezek a kihívások más hazai egyetemeken is megjelenhetnek. A kutatás feltáró jellege mellett tehát az elemzés egyik limitációjaként említendő, hogy csupán egy komplex, átfogó kutatás részeredményeit mutatja be, s az általunk felvetett szempontok e témakör aldimenzióiként jelennek meg. A korábbi, nemzetközi kutatások elsősorban a pszichológia irányából közelítették meg a témát, azonban a jelenlegi feltáró kutatásunkban a felsőoktatás szemszögéből tárjuk fel az oktatói munkát gátló és támogató tényezőket. Hazai viszonylatban az utóbbi években a fiatal kutatók is az oktatáskutatás homlokterébe kerültek (Alpár et al. 2018), a vizsgált két populáció mégsem tekinthető egyformának.

A fenti nagy kutatás egyik aldimenziójaként vizsgáltuk az egyetemi oktatók jóllétével és a kihívásokkal összefüggő tényezőket egy adott felsőoktatási intézményben. Kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében kvalitatív kutatási módszert alkalmaztunk, s félig strukturált fókuszcsoportos interjúkat végeztünk egyetemi oktatók körében. A jelenlegi elemzés során 11 oktatóval készített fókuszcsoportos interjú adatait dolgoztuk fel. Egyrészt Hennink & Kaiser (2022) kutatása alapján úgy véltük, hogy általában 9 és 17 interjú között már kialakulhat a telítettség, különösen igaz ez egy viszonylag homogén vizsgálati populációra és a szűken

meghatározott célkitűzésekre. Emiatt nem emeltünk be több interjút az elemzésbe. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk mintavétele Babbie (2001) szerint nem valószínűségi és nem reprezentatív, ebből kifolyólag feltáró kutatások elvégzését teszi lehetővé. Annak érdekében, hogy elkerüljük, hogy a minta a tipikustól túlzottan eltérő legyen, több fókuszcsoporthoz is megkérdezésre került kutatásunk során, jelen elemzés ezek közül kettő adatait dolgozza fel. Krueger (1988) szerint a fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok egyik előnye, hogy társas környezetben képes megragadni a valós életbeli tapasztalatokat. Jelen vizsgálat során a válaszadók mindennapi élethelyzete, munkahelyi kihívásai álltak a középpontban, ezért előnyös helyzetet teremtett, hogy a válaszadók egymás tapasztalatait, élethelyzetét is hallva olyan mellékbeszélgetéseket és vitás helyzeteket kezdeményeztek, melyek ráirányították a kutatói figyelmet előzetesen figyelembe nem vett problémákra és tényezőkre. Creswell (2012) alapján az volt a célunk, hogy közel kerüljünk az adatokhoz. Ennek megfelelően a kézi kódolást választottuk, mely lehetővé teszi, hogy megismerjük az interjúk egészét. Annak ellenére, hogy 11 fővel készítettünk interjút, a szöveg terjedelme nem vált kezelhetetlenné. A kapott adatok elemzéséhez elsőként kézi kódolást végeztünk, melynek során kevert kódolási paradigmát követtünk. Az interjúelemzés során a JD-R elméleti modellhez kapcsolódóan deduktív és induktív kódolást végeztünk, hiszen elemeztük a munkahelyhez és a munkakörhöz kapcsolódó kihívásokat és erőforrásokat, amelyek mint deduktív kódok jelentek meg, s az egyéb akadályozó és támogató faktorokat induktív kódokként kezeltük. Az interjúvázlat és az előbbieken felvázolt szakirodalom alapján létrehozott kódháló segítségével a priori történt a deduktív kódolás, majd ezt követte az interjú félig strukturált jellegéből adódóan a további kódok adatvezérelt létrehozása a szövegszegmensek további alegységekre bontásán keresztül. A szöveg olvasása során kódokkal láttuk el az adott szövegrészt (Creswell, 2012). Az interjúvázlat alapján létrehozott főbb tartalmi csomópontok egyszerűsített ágrajzát az 1. ábra szemlélteti.

A kódolás megbízhatóságának biztosítása érdekében a személyi trianguláció elveit érvényesítve interkódolást végeztünk, melynek során két fő vett részt az interjúk kódolásában. Annak érdekében, hogy megbizonyosodjunk a kódolás és a személyi trianguláció megbízhatóságának kapcsolatáról, elvégeztük a megbízhatósági mutató kiszámítását ( $k=0,87$ ).



1. ábra. Az elemzéshez használt legfőbb dimenziók

Kutatásunk során két fókuszcsoporthoz tartozó interjúk keresztül 11 olyan egyetemi oktatót kérdeztünk meg, akik Kelet-Magyarország egyik vidéki tudományegyetemén látnak el oktatói feladatokat. Az említett felsőoktatási intézmény a régió gazdasági és társadalmi életének fejlesztésében aktív szerepet vállaló, szolgáltatóként funkcionáló egyetem, amely széles képzési vertikummal rendelkezik. A jelenlegi kvalitatív kutatás feltáró jellegű, egy nagymintás kérdőíves adatfelvétel előkészítését alapozta meg, ebből kifolyólag az volt a célunk, hogy minél szélesebb körben szerezzünk információt a felsőoktatásban megjelenő kihívásokról és az oktatói jóllétről, amihez elengedhetetlen volt, hogy egyaránt megkérdezzük a pályakezdő fiatal oktatókat és a tapasztalattal rendelkező, akár vezető beosztású oktatókat. Tudományterület, életkor, a pályán eltöltött évek száma, valamint beosztás szerint heterogén fókuszcsoporthoz alakítottunk ki annak érdekében, hogy minél szélesebb körű betekintést nyerhessünk a vizsgált kérdéssel kapcsolatos oktatói tapasztalatokba. A beosztásokat tekintve az óraadó PhD-hallgatótól kezdve a professzorig minden szintről voltak résztvevők, emellett többen vezető beosztásban is dolgoznak (tanszék-, intézetvezető, doktori program elnöke, dékán, dékánhelyettes, rektorhelyettes).

Alany	Fókuszcsoport	Nem	Tudományterület	Beosztás
1A alany	1.	Férfi	Művészeti	Docens
1B alany	1.	Férfi	Műszaki	Egyetemi tanár, dékánhelyettes, tanszékvezető
1C alany	1.	Férfi	Társadalomtudomány/ Egészségtudomány	Docens
1D alany	1.	Nő	Orvostudomány	Adjunktus
1E alany	1.	Férfi	Művészeti	Tanársegéd
1F alany	1.	Nő	Informatika	Adjunktus
2A alany	2.	Férfi	Egészségtudomány	Mesteroktató
2B alany	2.	Férfi	Természettudomány	Docens
2C alany	2.	Nő	Gazdaságtudomány	PhD hallgató
2D alany	2.	Nő	Bölcészettudomány	Tanársegéd
2E alany	2.	Férfi	Pedagógusképzés	Docens

1. táblázat: Az interjúalanyok bemutatása (N=11)

## Eredmények

Az elemzés első részében a munkaköri jellemzők kódcsoporton belül vizsgáltuk az oktatók szemléletének kérdéskörét, valamint azt, hogy milyen szerepköröket társítanak a felsőoktatási munkájukhoz. A szemlélettel kapcsolatban elmondható, hogy a művészetközvetítés oktatója leginkább a mester és tanítványa szemléletet hangsúlyozta, amelyet egyébként két másik tanárképhez, a középiskolai tanár és a szülői szerepkörhöz kötött. Úgy vélte, hogy a betöltött szerepek és a tanárképek sokszínűsége teszi lehetővé, hogy kialakuljon a mester és tanítványa viszony, ami gyakran kollegiális kapcsolattá alakul. Míg a mesteroktató „a klasszikus universitas” szemléletet tartja fontosnak, amely szerint a munkája nemcsak a tananyag leadására korlátozódik, hanem lehetőséget ad az értékátadásra, a fejlődésre, az építő kritikák megfogalmazására és a közvetlenebb hallgató-oktató kapcsolat kialakítására.

Az oktatói munka szerepköreinek vizsgálata során elkülönítettük azokat a válaszokat a munkaköri jellemzők főkategórián belül, amikor az interjúalanyok konkrét szerepeket neveztek meg, s amikor feladatokat soroltak fel, amelyek a mindennapi munkájukhoz köthetők. Az elemzés első lépéseként deduktív (elméletvezérelt) kategóriákat alkottunk a szerepkörökre vonatkozóan (lásd: Bell et al., 2012; Kinman, 2014), amelyek a következők voltak: oktató, kutató, mentor és adminisztrátor. Az oktatói szerepkört öt válaszadó nevezte meg, az orvosi- és egészségtudományi terület két oktatója, a művészetközvetítés két oktatója és egy bölcészettudományi oktató. A kutatói szerepkört szintén az előbb említett oktatók nevezték meg, de a kutatói irányvonal erősödéséről számolt be a műszaki és a természettudományi terület két oktatója is. Az adminisztrátori szerepet csak a természettudományi képzési terület oktatója említette meg, s meglátása szerint ez a szerepkör tartalmazza az intézeti feladatok ellátását (órarend, Neptun-rendszer stb.), de az oktatási és a specializációkkal kapcsolatos felelősséget is. Mindemellett a mentori szerep jelentőségét is hangsúlyozta, de ennek a szerepkörnek erősödését a sporttudományi terület fiatal oktatója is kiemelte.

Ezt követően induktív (adatvezérelt) alkategóriákat alkottunk, s ahogyan a szemléletek esetében is, a felsőoktatási munkához kapcsolódó szerepkörök esetében is hangsúlyos volt a kapcsolatteremtés. A műszaki, az orvos- és egészségtudományi, valamint a művészetközvetítés terület oktatói a középiskolai tanár szerepkör megjelenéséről számoltak be, ami gyakran az alkalmazott módszerekben és a hallgatókkal való viszonyban nyilvánul meg. Ugyanebben a tekintetben a reprezentativitás hiánya és a feltáró jelleg miatt nem vonhatunk le általános érvényű következtetéseket, ezen eredmények ráirányították figyelmünket arra, hogy a kutatás későbbi kvantitatív szakaszában érdemes lehet megvizsgálni a képzésterületi sajátosságokat, különbségeket. A művészetközvetítés terület oktatója szerint ehhez a szerephez gyakran társul a szülői szerepkör, amelyet még jobban erősít a hallgatókkal kialakított szorosabb kapcsolat, míg a pedagógusképzés egyik oktatója a szülői szerepkör megjelenését abban látja, hogy gyakran az oktatókra hárul az értékek és a minták átadásának feladata is. Az orvos- és egészségtudományi, valamint a művészetközvetítés munkatársai a gyakorlati szakember szerepkörét is kiemelték, s ebben az esetben a hasznosítható tudás, a munkaerőpiaci elvárások átadásának a feladata domináns. Bizonyos esetekben az interjúalanyok nem konkrét szerepköröket, hanem tevékenységeket neveztek meg. Csak a műszaki és a természettudományi terület oktatói emelték ki jellemző feladatként a középiskolákkal és a munkaerőpiaci szereplőkkel való kapcsolattartást. A műszaki területen dolgozó interjúalany a tehetséggondozást és a felzárkóztatást is fontos aktivitásnak vélte, a lemorzsolódás csökkentésére irányuló feladatkör a művészeti területeken is megjelent. Az alapértékek közvetítése és a mintaadás, ahogy korábban említettük, egy esetben a szülői szerepkörhöz társult, de ezeknek a feladatoknak a dominanciáját nevezte még meg az egészségügyi képzések mesteroktatója és a sporttudományi terület fiatal oktatója. Az alábbi tevékenységek mellett néhány specifikusabb feladat is említésre került, azonban ezek vagy a képzések sajátosságai (előadóművészet mint feladat), vagy besorolhatóak egyéb szerepkörökbe (konferenciaszervezés, nemzetközi szakkonferenciák indítása).

Az oktatói feladatkörökkel és szemlélettel párhuzamosan a munkaköri jellemzők főkategórián belül az oktatási kihívások kategória részeként azt is vizsgáltuk, hogy az interjúalanyok milyen tevékenységeket végeznek, amelyekkel gazdagíthatják a saját szakmai hozzáértésüket és módszertani kultúrájukat, hogyan tudnak lépést tartani a felsőoktatásban tapasztalható kihívásokkal. Az oktatók egy része a továbbképzésekről tett említést, de többségük (7 fő) az önképzésről számolt be, ami a frissebb hazai és nemzetközi szakirodalom olvasásában, a TEDx-videók elemzésében jelenik meg, de az önképzés ezen fajtái olykor szorosan kapcsolódnak a gyakorlati közösségekhez is. A gyakorlatközösségekről leginkább a művészetközvetítés, az egészségügyi és informatikai területek oktatói tettek említést: *„Éppen emiatt próbáltam fölkeresni azokat a kollégákat, vagy tankönyvszerzőket, akik ezzel a témával foglalkoznak, és magánórák keretében, vagy magánkonzultáció keretében, hogyha egy technikai problémába beleütközöm, akkor fölkeresem azt az illetékes kollégát, akiről úgy gondolom, hogy tud nekem segíteni, és akkor eszmét cserélünk.”* (1E alany).

A fejlődés célját tekintve azt tapasztaltuk, hogy az interjúalanyok többsége azért törekszik a fejlődésre, hogy az elsajátított új ismereteket az óráin is fel tudja használni, ezáltal elősegítve az oktatás hatékonyságát és a hallgatók fejlődését. Az orvos- és egészségtudományi képzésterület egy oktatója és a művészetközvetítés képzésterület két oktatója tett említést arról, hogy fejlődésük a presztízsük miatt is fontos, nem csak az oktatás miatt. Az utóbbi két interjúalany a kihívások sorában a megbecsültség hiányát is megnevezte, így esetükben a továbbképzésnek egyértelműen van személyes vonulata is.

Az oktatás során alkalmazott módszereket tekintve azt látjuk, hogy a gyakorlatorientált, aktív tanulási környezet kialakítására való törekvés főként azokon a képzési területeken jelenik meg, amelyek egyébként is jobban összefonódnak a munkaerőpiaccal (informatika, természettudomány), vagy konkrét hivatásra készítik fel a

hallgatókat (orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés), de említésre került a művészetközvetítés oktatói által is. A digitális eszközök alkalmazását tekintve az interjúalanyok többsége fontosnak tartja, hogy lépést tartsanak a digitális fejlődéssel, és rendszerint alkalmazzák is az óráikon. A művészeti területen dolgozók úgy vélik, hogy az arany középút megtalálása továbbra is fontos, az óráikon nem feltétlenül használják, de egyébként érzik a szükségességét és a hasznát.

## *Munkahelyi jóllét*

Az interjúalanyok által megnevezett szerepkörök és feladatok viszonylag széles spektrumon mozognak, ahogy néhány oktató is fogalmazta, *„talán több dolog is beletartozik ebbe a körbe, mint amennyi kellene.”* (2D alany).

*„Másképp pedig az, hogy bennem van egy folyamatos elégedetlenség saját magammal, a saját munkámmal kapcsolatban. Ugyanis ez a tevékenység, ez annyira leszívja az ember erejét, hogy nem marad idő olyan tevékenységekre, mint a kutatás. S ha nincs kutatás, akkor pedig nem lesz publikáció a jövőben. Tehát, egyik oldalról magunk alatt vágjuk a fát, azt érzem ilyen helyzetekben, és ez nem... tehát egy ilyen kellemetlen feszültséget kelt bennem. Úgyhogy ezzel sokat foglalkozom mostanság, hogy hogyan lehetne ebből a burokból kilépni valamilyen módon.”* (1C alany).

A fent említett problémák miatt szükségesnek tartottuk annak vizsgálatát, hogy az interjúalanyok milyen kihívásokat érzékelnek az oktatói munka során, s ez milyen összefüggésben van a jóllétükkel. Előzetesen négy alkategóriát határoztunk meg: az oktatással, a hallgatókkal, a követelményekkel valamint a munka és a magánélet egyensúlyával kapcsolatos kihívásokat. Az oktatáshoz kapcsolódó kihívásokon belül olyan akadályokat említettek az oktatók, mint a váratlan feladatok, az aránytalan óraelosztás, valamint az oktatói sikerek miatti további túlterhelés: *„...és tényleg az szokott lenni erre a feedback, vagy a dicséret, hogy na, hát akkor tartson még több órát, hiszen olyan ügyesen megoldotta ezt is. Ami – nem nehéz végiggondolni – egy idő után már az oktatás minőségének rovására fog menni...”* (2A alany). Továbbá: *„...a szabadság az nem szabadság, hanem egy másik munka-tevékenységgel töltjük.”* (2D alany).

A természettudományi, az orvos- és egészségtudományi és művészetközvetítés területek oktatói az idegennyelvi képzésekkel összefüggő kihívásokról tettek említést, míg a műszaki területen a képzések „eladhatóságának” kérdésköre is az oktatókat sújtja. Míg két oktató a kollégák passzivitásáról (2B alany), valamint a kollégák elvárásainak nyomásáról számolt be, akik az állandó elérést és kommunikációt szorgalmazzák (1E alany). Ez az állandó készenlét több interjúalany számára is megterhelő, akik a munka és a magánélet egyensúlyának felbomlásáról nyilatkoztak. Ez kezdetben a Covid-19 alatt volt érzékelhető, azonban az online oktatás megszűnése után sem tűnt el (orvos- és egészségtudományi, művészetközvetítés, bölcsészettudomány): *„...Problémát okoz sokszor megtalálni azt az egyensúlyt, hogy vége van a munkaidőnek, és mostantól valami mást csinállok, ami a magánéletem és kikapcsolódom, de ami mondjuk egy teljesen más szakmában kicsit könnyebb, ha az ember bezárja a boltajtót és hazamegy, és onnantól kezdve kevésbé foglalkozik azzal, hogy mi történik. Tehát nekem például ez az, ami nehézséget okoz.”* (1D alany).

Az oktatói szerepkör és a feladatok bővülése, az oktatókkal szemben támasztott elvárások, annak az igénye, hogy az oktatók folyamatosan szinten tartsák a szakmai tudásukat, feszültséget kelt az oktatókban. Az interjúalanyok fele úgy érzi, hogy az emberekkel való munka, az állandó kommunikáció rendkívül megterhelő. Ahogyan egyikük fogalmazott: az *„egyik legstresszesebb hivatás a miénk, mert folyamatosan más emberekkel kell kommunikálni. És ezért én azt gondolom, hogy minden olyan munka, de ez az összes oktatói munkára, az összes ügyfélszolgálat, tehát mindenhol, ahol igazodni kell más emberek elvárásaihoz, értékrendjéhez, véleményéhez, és meg kell találni folyamatosan valahogy a közös kompromisszumos megoldást, én emiatt kifejezetten stresszesnek érzem, és*



*tartom a hivatásunkat.*" (2A alany). A elvárásoknak való folyamatos megfelelés és a növekvő munkaterhek miatt az oktatók úgy érzik, „nincs idejük élni”, állandó elégedetlenséget éreznek magukkal szemben.

A kihívások összegzése mellett a rendelkezésre álló erőforrások összegyűjtésére is törekedtünk. Szinte minden képzési terület oktatója említést tett az intézmény által kínált lehetőségekről (a sportrendezvényekről és a mentálhigiénés szolgáltatásokról), azonban ezekkel ritkán élnek az interjúalanyok. A megkérdezettek inkább arról számoltak be, hogy ők milyen módon próbálnak megküzdeni a stresszel és a kihívásokkal, a leggyakrabban a sportolást, kirándulásokat és egyéb közösségi tevékenységeket említették (művészetközvetítés, informatika, sporttudomány, pedagógusképzés, orvos- és egészségügy). A sporttudományi és az egészségügyi mesteroktató a munkatársak, a vezetőség támogatását hangsúlyozta. Az oktatók többsége erőforrásként érzékeli, ha a kollégák elismerik a sikereiket, mi több, pozitívan hat rájuk, ha szélesebb körben is közzéteszik az egyes oktatói sikereket, legyen az akár egy hallgató sikere, vagy egy nemzetközi konferencián való részvétel. Továbbá támogató faktort jelent számukra, ha a hallgatóktól is pozitív visszajelzést kapnak. A hallgatók mellett természetesen a család támogatása is fontos támogatást jelent az oktatóknak, azonban egyes interjúalanyok arra hívták fel a figyelmet, hogy a szabadság, az oktatói munkakör rugalmassága és az oktatókba vetett bizalom olyan erőforrásként szolgál, amely olykor komoly védőfaktoroként funkcionál: *„És az a fajta szabadság, hogy hogy szervezem meg azt, amikor mondjuk tényleg betegség miatt nem tudtam megtartani az órát, hanem az az alapfel-tételezés, hogy be fogja pótolni, meg fogja oldani. Ez a fajta bizalom szerintem nagyon-nagyon sok stresszt le tud venni. [...] És ez szerintem egy nagyon fontos stresszlevezető eszköz – vagy nem is tudom. Tehát ez a fajta bizalom.”* (2A alany).

## *A hallgatókkal kapcsolatos kihívások*

Az oktatáshoz, a munka és a magánélet egyensúlyához kapcsolódó kihívások esetében nem tapasztaltunk éles különbségeket a válaszadók között, azonban a hallgatókkal kapcsolatos kihívásokról leginkább a kemény tudományterületek oktatói számoltak be, a puha tudományterületek oktatói elvértve nyilatkoztak hallgatókkal összefüggő akadályokról. A hallgatókkal kapcsolatos kihívások három típusát tudtuk a válaszok alapján alkategóriákként megkülönböztetni. Elsőként a hallgatók felkészültségét, bemeneti tudását említették a válaszadók. E jelenségnek a kihívásként való negatív értelmezése a STEM területek oktatói, valamint a pedagógusképzők esetében jelentek meg kifejezetten, s ez volt az a problémakör, amelyről a legtöbb válaszadó említést tett. A második típusba sorolható a kiemelkedően teljesítő – magasabb szintű tudással, tapasztalattal vagy képességekkel rendelkező – hallgatók igényeinek való megfelelés, ami azonban az oktatók értelmezése szerint pozitív kihívásként jelenik meg az oktatói munka során. Jellemzően az informatika területén dolgozó oktató tett ezen pozitív kihívásról említést (a felzárkóztatás mellett), miszerint *„kihívást jelent oktatóként megfelelni a tényleg nagyon jó képességű hallgatók elvárásainak”* (1F alany), valamint a társadalomtudomány területén oktató válaszadó emelte ki a felnőtt hallgatók oktatásában rejlő kihívásokat. Ennek kapcsán kiemelte annak jelentőségét, hogy ezen hallgatóknak a saját mindennapokban végzett szakmájukról kell új információt átadniuk. Harmadik kihívásként jelent meg az, hogy hallgatói összetétel megváltozott, miközben lényegesen több hallgató került a felsőoktatási intézményekbe. E témán belül a társadalomtudományi és az orvostudományi képzési terület oktatója a hallgatói létszámcsökkenést, valamint a nemzetköziesedést emelte ki. Több oktató is beszámolt egyéb elvárásról, amelyek egyrészt a munkaerőpiachoz (műszaki), másrészt a teljesítményértékeléshez, valamint az értékelési szempontok meghatározásának nehézségéhez kapcsolódnak. *„Ki az eredményesebb tanár, akinek a tanítványa nemzetközi versenyt nyer, vagy aki egy sokkal szerényebb képességű hallgatót átsegít egy vizsgán, és a legtöbbet ki tudja belőle hozni. Vagy mint egy harmadik lehetőség, egyszerűen egy kollégám kapott egy fényképet, ő kö-*

zépiskolában tanított, és a fényképen azt írta a gyerek, ugye az érettségiről van szó, hogy »Köszönöm, hogy tanár úr akkor is hitt bennem, amikor már én sem hittem magamban.« (1A alany).

Kiemelten a nemzetköziesedés mint felmerülő kihívás kapcsán több nehézséget is megemlítettek az interjúalanyok. A válaszadók többsége (műszaki, informatikai, orvos- és egészségügyi tudományi, természettudományi képzési terület oktatói) arról számolt be, hogy nagylétszámú külföldi hallgatóval találkoznak munkájuk során. A társadalomtudományi, bölcsészettudományi és művészeti képzésterület oktatói azonban arról számolnak be, hogy náluk kevés külföldi hallgató tanul, valamint arról, hogy a nemzetköziesedés folyamatának elején jár a képzésük. A válaszadók egy része először pozitívan nyilatkozik a külföldi hallgatók oktatásáról, azonban ezeknek a válaszadóknak az esetében is hangsúlyosabban jelennek meg a negatív válaszok. A kihívások között a következőket emelik ki: a nyelvhasználat esetében megjelenik a válaszok között az angol nyelven történő órátartás, a felkészülésre szánt többletmunka és idő, valamint a hallgatók nyelvtudásbeli hiányosságai bizonyos népcsoportok esetében. Rávilágítanak azonban a szokás- és attitűdbeli különbségekre is. E téren a legnagyobb kihívásként a hallgatók csalásra való hajlandóságát emeli ki a műszaki képzésterület oktatója: *„Nagyon sok rossz tapasztalatunk van csalások tekintetében. Erről nyilván most nem beszélünk részleteiben, de elég... tehát bizonyos esetekben szisztematikusan kihasználják azokat a lehetőségeket, amit ők felfedeznek, és mi még nem fedeztünk fel, tehát rá kell állnunk arra, konkrét ügyek miatt, hogy ellenőrizni kell, hogy az a hallgató ül le ott a dolgozatírásán, akinek a nevét ráírta a papírra. Sajnos az utóbbi évben ez nagyon rossz irányba ment el.”* (1B alany). A hallgatói hozzáállás és reakciók egyes kirívó esetekben az oktatók jóllétét és biztonságérzetét közvetlenül is veszélyeztethetik. Erre példa az orvostudományi képzési terület oktatójának tapasztalata, amikor az egyik hallgató fenyegető megjegyzéseket tett az oktatónak sikertelen vizsgája miatt. A kulturális különbségek problematikája az orvostudományi képzési terület oktatójának válaszaiban arra mutat rá, hogy a hazai és a külföldi kultúra, illetve szokásrendszer eltérései mellett az etnikailag heterogén hallgatói csoportokban a hallgatók közötti kulturális különbségek is kihívást jelenthetnek az oktatóknak. Tapasztalata alapján vannak olyan népcsoportok, melyeknek tagjai esetében ellehetetlenül az egymással való együttműködés, ami az óraszervezés szempontjából jelenthet nehézségeket: *„Ami nálunk még tapasztalat, hogy vannak olyan különböző országból érkező hallgatók, akik például nem hajlandók együtt dolgozni egy páros vagy egy csoportos gyakorlatban, mert olyan mélyen gyökereznek azok az ellentétek a két népcsoport között, hogy ők ezt nem tudják itt levedleni.”* (1D alany). A „puha tudományterületek” oktatói (pedagógusképzés, művészetközvetítés) inkább arról tettek említést, hogy a hallgatóknak számos alapértéket meg kell tanítani, valamint a hallgatók elvárják az oktatók gyors visszajelzéseit és a tananyagok gyors, online elérését is.

A szakirodalom alapján ugyan nem tradicionális hallgatónak tekinthetők az alacsony státusú családból származó hallgatók, az első generációs diplomászerzők, a kisgyermeket nevelők, a kisebbségi etnikai, vallási, felekezeti csoportokhoz tartozó hallgatók, a tanulmányaikat a megszokottnál idősebb korban elkezdők, a családfenntartók, a munka mellett tanulók, valamint a fogyatékossgal élő hallgatók (Attewell et al., 2007; Harper & Quaye, 2009; Pusztai, 2011; Pusztai & Szabó, 2014; Fenyves et al., 2017), az általunk megkérdezett válaszadók csupán a külföldi hallgatók és a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásával kapcsolatos kihívásokról tettek említést. A nem tradicionális hallgatók oktatásával kapcsolatban rákérdeztünk tehát a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásával kapcsolatos tapasztalatokra is. Ebben a tekintetben a műszaki, az informatikai és a társadalomtudományi képzési terület oktatói számolnak be nagyobb számú tapasztalatról, míg az orvostudományi, a művészeti és a pedagógus képzési terület oktatói nem, vagy csupán évekre visszamenően számolnak be egy-egy régebbi tapasztalatról. Válaszaikban azonban nem jelenik meg utalás arra vonatkozóan, hogy e hallgatók oktatása kihívást, nehézséget jelent az oktatók számára. A válaszokban ezen hallgatók segítése kerül fő-

kuszba. Megjelenik egyfelől a tanításban és a számonkérésben való alkalmazkodás a hallgatók igényeihez, másfelől pedig az esélyegyenlőség biztosíthatóságának intézményi szintű törekvései. Erről a legpontosabb leírást a társadalomtudományi képzési terület oktatója adja, felvázolva a fogyatékkal élő hallgatók támogatásának intézményi lehetőségeit. Kritikus szemlélet jelenik meg az orvosi- és egészségtudományi képzési területek oktatói részéről, akik épületeik akadálymentességének hiányát egyfajta ironikus helyzetként írják le.

## *Diszkusszió*

---

Kutatásunkban a felsőoktatásban tapasztalható kihívások és az oktatói jóllét kapcsolatát vizsgáltuk oktatókkal készített fókuszcsoportos interjúk segítségével. Az expanzió révén megváltozott a felsőoktatási hallgatók összetétele mind társadalmi, mind gazdasági, mind kulturális szempontból, de a felsőoktatás által betöltött szerepek közül egyre hangsúlyosabbá vált a fogyasztó-orientált és a munkaerőpiac igényeit megfelelően kielégítő funkció. Ezek az átalakulások az oktatói munkában is változást idéztek elő, az oktatókkal szemben támasztott követelmények egyre szélesebb körben fednek le bizonyos tevékenységeket az oktatói, kutatói, mentori feladatoktól kezdve a szervezői és marketing feladatokig, a sokszínű hallgatói csoportokkal történő kommunikációtól a digitális oktatásban való jártasság megszerzéséig. Az oktatói és az akadémiai munkában tapasztalt követelmények pedig komoly stresszforrást jelentenek, nyomást helyeznek az oktatókra, ez megváltoztatta a korábban kiszámíthatónak, nyugodtnak tekinthető oktatói munkakört (Kinman et al., 2006; Kinman, 2014). Mindezek alapján azt feltételeztük, hogy a felsőoktatásban jelentkező speciális kihívások és az oktatók jólléte között erős összefüggés húzódik.

Az oktatók szerepkörét vizsgálva azt találtuk, hogy az esetek többségében a szakirodalomban tapasztalt mechanizmusok érvényesülnek: az oktatói, a kutatói, a mentori és az adminisztrátori szerepköröket nevezték meg (Bell et al., 2012; Kinman, 2014). Az interjúk során azonban másik három szerepkör rajzolódott ki. A szülői szerepkörrel a pedagógusképzés és a művészetközvetítés képzési terület oktatói tettek említést. Ez a szerep nagy valószínűséggel összefüggésben van a puha tudományterületek egyéb jellemzőivel. Míg a művészetközvetítési területen a többi területhez képest viszonylag alacsonyabb hallgatói létszámmal találkozunk, ami magyarázat lehet az oktatói szerepkör bővülésére, addig a pedagógusképzésben ez a szerep leginkább a képzés sajátosságaiban gyökerezik: a gyakorlatok megléte, kisebb létszámú csoportok, a tanári attitűdök, és a bizalmasabb tanár-diák viszony miatt erőteljesebben megjelenhet a szülői szerepkör. A gyakorlati szakember szerepköre szintén szakspecifikus, két olyan képzési területen került megnevezésre, ahol a gyakorlatnak, a hivatástudatnak nagy jelentősége van, így ez a szerepkör is az oktatói munka szerves részévé vált a művészetközvetítés és az orvosi- és egészségtudományi területeken. Érdekes módon a felsőoktatásba visszakerült a középiskolai tanár szerepköre, három különböző terület oktatója is megemlítette. Míg a művészetközvetítés terület oktatója ezt a középiskolai tanári szerepet összekötötte a szülői szereppel, kihangsúlyozva mindkét esetben a személyes kapcsolat meglétét, addig a műszaki és az egészségügyi területeken ez a tanárszerep a módszertannal áll összefüggésben, ugyanis az oktatók úgy érzik, hogy szinte úgy kell az alaptárgyakat oktatni, mintha a középiskolában lennének.

Az fenti eredmények is alátámasztják, hogy az oktatóknak számos szerepben kell helytállniuk, többféle szerepben több emberrel kell kommunikálniuk, és ebből kifolyólag a feladataik mértéke is gyarapszik. (Ezt a jelenséget korábban be is mutattuk.) Kutatásunk szempontjából azonban lényeges kérdés, hogy milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatók, s ezek milyen reakciót váltanak ki belőlük. Az elemzés során elkülönítettük az oktatóhoz, illetve a hallgatókhoz, valamint a munka-magánélet egyensúlyához köthető kihívásokat. A kihívások esetében azt tapasztaltuk, hogy a kemény tudományterületek esetében a felzárkóztatás, a hallgatók kompe-

tenciakészletében megjelenő hiány, az idegennyelvű képzések és ezzel kapcsolatosan a külföldi hallgatókkal folytatott munka, illetve kommunikáció jelenti a legfőbb kihívást. Ezek a kihívások a szerepkörök és feladatok bővülésével járnak együtt. A „puha tudományterület” esetében a leggyakrabban arra tértek ki az oktatók, hogy nehézséget okoz, hogy a hallgatók nem rendelkeznek megfelelő alapértékekkel, a kollégáik és a hallgatók részéről érzékelnek olykor sürgetést, nyomást, ami a munkavégzés, az információ átadásának gyorsaságára, az oktatók elérésére vonatkozott. Továbbá a művészetközvetítés oktatói érzékelik leginkább a teljesítményértékelésből fakadó legújabb kihívásokat. A kihívások egy részét az interjú során az oktatók az elvárásokat az intézményben nemrégiben bevezetett teljesítményértékeléssel hozták összefüggésbe, ám a teljesítményértékelés problémaköre mint stresszfactor és kihívás önálló elemzést igényelne, így jelen esetben ezt a jelenséget nem elemeztük mélyebben.

Ahogy korábban is említettük az oktatók jólléte nem csak egyéni, de szervezeti szinten is rendkívül fontos, ugyanis a felsőoktatási intézmények nagymértékben támaszkodnak a dolgozóik képességeire, munkájára és hozzáállására, hiszen ezzel tudják biztosítani a megfelelő színvonalat. Ha az oktatók jólléte, egészségi állapota kedvezőtlen, ha a fokozott elvárások miatt a dolgozók között széthúzás, elszigetelődés alakul ki, akkor ez az oktatók elköteleződésének csökkenéséhez vezethet, ami hatással van a felsőoktatási intézmény működésére és hírnevére. Ha elvonatkoztatunk a felsőoktatás fogyasztóorientált szerepétől, és a klasszikus értelmiségképző, nevelő funkcióját és az oktatói jóllét kapcsolatát vizsgáljuk, a kutatás ebben a tekintetben is jelentős. Hiszen a felsőoktatás célja a tudásátadás mellett a személyiségfejlesztés és az értékek átadása, kérdés azonban, hogy vajon hogyan képes az iránymutatásra az az oktató, aki magas fokú stresszel, fáradtsággal és kimerültséggel küzd, illetve jellemezhető.

Az eredményeink alapján elmondható, hogy a kihívások kezelésének, s ezáltal a jóllét megőrzésének egyik legfontosabb módja, ha az oktatóknak minél több lehetőségük van hozzáférni a munkahelyi erőforrásokhoz. A kollégáktól, vezetőktől, hallgatóktól kapott pozitív visszajelzések, az elismerések, a megbecsültség érzése és a munkatársak egymásba vetett bizalma elengedhetetlen erőforrásnak bizonyult.

A hallgatók oktatását érintő kihívások esetében előzetes felvetésünk volt, hogy a nem tradicionális hallgatói csoportok oktatása jelent kihívást az oktatóknak a tradicionális hallgatói csoportok oktatásával szemben. Az eredmények azonban ráirányították a figyelmünket arra, hogy e hallgatók oktatása gyakorta olyan kihívások elé állítja az oktatókat, amelyek mellett az egyéb kérdéskörök kikerülnek a látóterükből, így e terület későbbi vizsgálatok tárgyát képezheti. Erre enged következtetni, hogy az oktatói szerepekkel kapcsolatos kérdésre adott válaszában a műszaki és az informatikai képzési terület oktatója hangsúlyosan kitért a hallgatók képességeivel kapcsolatos problémákra, a pedagógusképzés területén oktató válaszába pedig a kérdésre való adekvát válaszadás helyett kizárólag a hallgatói kompetenciák alacsony szintjét tárgyalta, s ugyanezt tette az oktatói teljesítménnyel kapcsolatos kérdés esetén is. A többi válaszában ezen válaszok nem tereltek el a kérdések tematikájától, így feltételezhetően náluk vagy kisebb problémát jelent a hallgatók képességbeli elmaradása, vagy kevésbé van fókuszban ezen problémakör a mindennapok során.

A külföldi hallgatók oktatásával kapcsolatos kihívások esetében megfigyelhető, hogy a válaszok mentesek az előítéletektől. Erre utal, hogy a problémák esetén nem népcsoportokat, hanem konkrét eseteket neveztek meg, a problémákra, a válaszok alapján, intézményi szinten, az oktatás és a számonkérés hatékonyabbá tételén keresztül igyekeznek reagálni, valamint az, hogy a velük kapcsolatos válaszok esetében jelent meg leggyakrabban a „kihívás” kifejezés pozitív értelmezése.

A fogyatékossgal élő hallgatók megközelítése a válaszadók irányából válaszaik alapján segítségfókuszú. A tapasztalatok megléte és hiánya részben összefüggést mutat a statisztikai adatokkal, melyek szerint a műszaki,

az informatikai és a társadalomtudományi képzési területen felülreprezentált e hallgatók aránya, azonban az orvos- és egészségtudomány, valamint a pedagógusképzés területén alulreprezentáltak jelennek meg a fogyatékossgal élő hallgatók (Hrabéczy & Pusztai, 2020). Emellett azonban a magyarországi felsőoktatásban napjainkban minden évfolyamon és minden képzésterületen jelen vannak fogyatékossgal élő hallgatók, így azokon a területeken is, melyek esetében a válaszadók csak kevés és elavult tapasztalatról számoltak be. Ez felhívja a figyelmet azon problémára, mely szerint a fogyatékossgal élő hallgatók gyakran nem jelzik oktatóiknak egyéni szükségleteiket, s fogyatékossguk meglétét. A pozitív attitűdre és a segítő szándékra utaló válaszok összhangban állnak a szakirodalom állításaival, mely alapján az oktatók saját bevallásuk szerint pozitív attitűddel élnek a fogyatékossgal élő hallgatók irányában, és törekszenek is arra, hogy tájékozódjanak arról, mi a felelősségük a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásában és támogatásában (Salzberg et al., 2002; Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008).

### *Limitációk és konklúzió*

Kutatásunk fókuszában a felsőoktatásban végbemenő változások következményei álltak, amelyek átalakították az oktatók társadalmát. A korábbi kutatások szerint a felsőoktatási intézmények sikeréhez nagymértékben hozzájárul az oktatók teljesítménye és munkája, így különösen fontos az oktatók munkakörülményeinek, eredményességének és testi-lelki jellemzőinek vizsgálata. Tanulmányunk legfontosabb tézise, hogy az oktatók szerepértelmezéséhez számos kihívást jelentő tényező és rizikófaktor kapcsolódik, amelyek erősen összefonódnak a jólléttel. Ezeknek a veszélyeztető komponenseknek a nyomon követése, és az erőforrások bővítése szükséges az oktatói jóllét támogatásához, amelyek közvetve, de elősegítik az intézmények hatékonyságát is.

Kutatásunk eredményei bizonyos limitációk figyelembevételével értelmezhetők. Hangsúlyoznunk kell, hogy jelenlegi kutatásunk feltáró jellegű, a mintavétel nem reprezentatív. Az alacsony elemszám miatt nem vonhatunk le egyértelmű és széleskörű következtetéseket. A jövőbeli kutatások lehetőségei közé tartozik a képzési területek között megmutatkozó eltérések vizsgálata, így célszerű lenne a nagymintás, több képzésterületet összehasonlító vizsgálatok mellett olyan kutatások lebonyolítása is, amelyek szélesebb körben egy adott képzési terület, kar oktatóinak percepcióit tárják fel. A jövőbeni tanulmányoknak figyelembe kell venniük a fókusz-csoportos interjúkból fakadó hátrányokat, így érdemes lenne megfontolni a mélyinterjúk készítését, így kimutathatóak lehetnek a mélyebb összefüggések és egyéb mechanizmusok. Összességében úgy véljük, hogy a döntéshozás szempontjából átgondolásra alkalmas eredményeket kaptunk, amelyek jó alapot biztosítanak a jövőbeli kutatások lebonyolításához, valamint közvetve támogatják mind az oktatói jóllét, mind az intézményi kiválóság elérését.

### *Köszönetnyilvánítás*

A publikáció megjelenését "A munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában szerepet játszó sport és testedzés kérdéseinek vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomért (multidiszciplináris kutatási ernyőprogram)" projekt támogatta. A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-4-I-DE-303 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült."

## Irodalom

---

1. Akram, M. (2019). Psychological Wellbeing of University Teachers in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 235–253. <https://doi.org/10.22555/joeeed.v6i2.2473>
2. Alpár, D., Barnaföldi, G. G., Dékány, É., Kubinyi, E., Máté, Á., Munkácsy, B., Neumann, E., Solymosi, K., & Toldi, G. (2018). *Fiatal kutatók Magyarországon. Felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről*. Kutatási jelentés. [https://mta.hu/data/dokumentumok/fiatal\\_kutato\\_k\\_helyzete\\_felmeres\\_eredmeny.pdf](https://mta.hu/data/dokumentumok/fiatal_kutato_k_helyzete_felmeres_eredmeny.pdf)
3. Alqarni, N. A. (2021). Well-being and the Perception of Stress among EFL University Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language and Education*, 7(3), 8–22. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
4. Attewell, P., Lavin, D., Thurston, D., & Levey, T. (2007). *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?* Russell Sage Foundation.
5. Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
6. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In Chen, P. Y. & Cooper, C. L. (Eds.), *Work and wellbeing: A Complete Reference Guide* (pp. 1–28). John Wiley & Sons.
7. Bell, A. S., Rajendran, D., & Theiler, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25–37. <https://doi.org/10.7790/ejap.v8i1.320>
8. Brewster, L., Jones, E., Priestley, M., Wilbraham, S. J., Spanner, L., & Hughes, G. (2022). Look after the staff and they would look after the students' cultures of wellbeing and mental health in the university setting. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 548–560. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986473>
9. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Pearson.
10. Cross, P. K. (1987). The Changing Role of Higher Education in the United States. *Higher Education Research & Development*, 6(2), 99–108. <https://doi.org/10.1080/0729436870060202>
11. Debrand, C., & Salzberg, C. (2005). A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in higher education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49–61.
12. Elliott, G. (2017). Introduction to the special issue on 'Learning for Work'. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(1), 1–6.
13. Falout, J., & Murphey, T. (2018). 13 teachers crafting job crafting. In Mercer, S. & Kostoulas, A. (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 211–230). Multilingual Matters.
14. Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, Cs., Máté, E., & Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 5(3), 5–14. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1>
15. Fetherston, C., Fetherston, A., Batt, S., Sully, M., & Wei, R. (2021). Wellbeing and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46, 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
16. Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40, 318–335.
17. Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009). *Student Engagement in Higher Education*. Routledge.
18. Harrison, D. F. (2017). *The Role of Higher Education in the Changing World of Work*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2017/10/the-role-of-higher-education-in-the-changing-world-of-work> (2022. 12. 28.)
19. Hegney, D., Tsai, L., Craigie, M., Crawford, C., Jay, S., & Rees, C. (2021). Experiences of university employees of the impact of a mindful self-care and resiliency program on their well-being. *Higher*

- Education Research & Development*, 40(3), 524–537.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1764508>
20. Hrabéczy, A., & Pusztai, G. (2020). Fogycatékossággal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3–23.  
<http://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.3>
  21. Hurtado, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumpert, P. J. (Eds.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts* (pp. 94–113). Johns Hopkins University Press.
  22. Iyaji, T. O., Eyam, S. O., & Agashi, V. A. (2020). An Assessment Of Some Stress Factors In Academic Profession And Their Health Implications Among Academics In Tertiary Institutions In Cross River State Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7, 53–59.
  23. Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183–197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
  24. Jin, J., Mercer, S., Babic, S., & Mairitsch, A. (2021). 'You just appreciate every little kindness': Chinese language teachers' wellbeing in the UK. *System*, 96, 102400.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102400>
  25. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
  26. Kálmán, O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó.
  27. Kinman, G., & Jones, F. (2008). A Life Beyond Work? Job Demands, Work-Life Balance, and Wellbeing in UK Academics. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(1–2), 41–60.  
<https://doi.org/10.1080/10911350802165478>
  28. Kinman, G. (2014). Doing More with Less? Work and Wellbeing in Academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <http://dx.doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
  29. Kivinen, O., & Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: A comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1)  
<https://doi.org/10.1080/03050060302563>
  30. Kovács, K. (Et al. Eds., 2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
  31. Krueger, R. A. (1988). *Focus Groups*. Sage.
  32. Lewis, S. G. (n.d.). *The changing role of higher education*. Retrieved from <https://www.iiep.unesco.org/en/changing-role-higher-education> (2022. 12. 28.)
  33. MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
  34. Malik, N. A. A., Björkqvist, K., & Österman, K. (2017). Factors associated with occupational stress among university teachers in Pakistan and Finland. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v6i2.7047>
  35. Murray, C., Flannery, B., & Wren, C. (2008). University staff members' attitudes and knowledge about learning disabilities and disability support services. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73–90.
  36. Pusztai, G. (2011). A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. *Tanulói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum.
  37. Pusztai, G. & Szabó, D. (2014). Felsőoktatási hallgatók és fogyatékossággal élő társaik. *Kapocs*, 13(4), 23–36.
  38. Ramaley, J. (2014). The Changing Role of Higher Education: Learning to Deal with Wicked Problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 7–22.

39. Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643–653.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0895-9>
40. Salzberg, C., Peterson, L., Debrand, C., Blair, R., Carsey, A., & Johnson, A. (2002). Opinions of disability service directors on faculty training: The need, content, issues, formats, media, and activities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 101–114.
41. Sárdi, Cs. (Ed., 2012). *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Problémák és megoldási javaslatok*. Eötvös József Könyvkiadó.
42. Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfillment*. Atria Paperback.
43. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.
44. Teichler, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In Teichler, U. (Eds.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education* (pp. 177–197). Springer.
45. Török, I. (2017). Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Gazdaság és Jog*, 9, 18–26.  
<https://jogkodex.hu/doc/3717364>
46. Walsh, J. (2018). The Transformation of Higher Education. In Walsh, J. (Ed.), *Higher Education in Ireland, 1922–2016. Politics, Policy and Power – A History of Higher Education in the Irish State* (pp. 233–327). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-44673-2\\_7](https://doi.org/10.1057/978-1-137-44673-2_7)
47. Weiland, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103250.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250>
48. Winefield, H. R., Boyd, C., & Winefield, A. H. (2014). Work-Family Conflict and Well-Being in University Employees. *The Journal of Psychology*, 148(6), 683–697.  
<https://doi.org/10.1080/00223980.2013.822343>

## *The Relationship between the Pedagogical Challenges of Higher Education and the Well-being of University Instructors: A qualitative exploratory study*

The changes in higher education as a result of the massification of higher education presented the society of educators with new challenges and roles. Previous research agrees that the effectiveness of higher education institutions depends to a large extent on the performance of the instructors, however, the examination of the factors that facilitate this and support well-being has received little attention in the literature so far. The aim of our research is therefore to explore the dimensions of the physical, mental, emotional and social well-being of instructors, and to reveal the factors that appear as challenges and risk factors during the work of teachers. To investigate this, we conducted a semi-structured focus group interview research, during which we interviewed 11 university instructors from Eastern Hungary. Among our most important results, it can be mentioned that the interpretation of the role as instructors at institutions of higher education, well-being at work, and the challenges associated with each role appear as significant factors in the narrative of the instructors. Our results can help educational policymakers and institutional decision-makers support the promotion of the well-being of educators with appropriate decisions, thereby indirectly promoting the achievement of educational and institutional excellence.

**Keywords:** university employees, well-being, work-life balance, higher education pedagogy



# A budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási, B-listázási és népbíróági eljárások.

## I. rész „A Padányi-Frank-ügy”

Donáth Péter\*

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.4

A magyarországi radikális rendszerváltozások során 1919-1921-ben majd 1945-1948-ban sokszor előfordult, hogy az előző rezsimben prominens, vezető állású pedagógusokat igazolási eljárások, B-listázások, büntető bírósági eljárások során megbélyegezték, pályájukról eltávolították. Ez részben az új hatalom, részben az illető kollégáinak kezdeményezésére történt. A Neveléstudomány két egymást követő számában közlésre kerülő dokumentatív elbeszélés a budai képző tanárai és tanítói ellen 1945-1946-ban folytatott eljárásokat tekinti át. Az első részben Padányi-Frank Antal budai tanítóképző igazgatónak, a képzős tanárok szakmai szervezete elnökének eltávolítását, megveretését, fogságait, elítélésének folyamatát idézi fel. Az első rész az előzmények ismertetése mellett az igazolási eljárás, rendőrségi feljelentés, a fizikai bántalmazás és fogságba vetés a népbíróági eljárás dokumentumaival, a vád is védelem által felsorakoztatott tanúk állításaival, a vád bizonyítékaival foglalkozik. Mindkét rész nagy figyelmet szentel a folyamat mechanizmusaira, s a benne részt vevő pedagógusok, diákok szerepére, s a régi rendszer kedvéből meghurcolt vádlottá lett igazgató úr drámájára.

**Kulcsszavak:** Budai tanítóképző tanárai, Padányi-Frank Antal, TITOE, igazolások, népbíróági eljárások, 1945–1948.

A 20. században radikális rendszerváltozások sorát megélt magyar pedagógus társadalom a politikai irányváltásoknak rendkívül kitett csoportja: a tanítóképző tanárság 1918-1919-ben, majd 1945-1948-ban szembesült azzal, hogy a korábbi korszakok reprezentatív egyesületi vezetőit, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének (TITOE) irányítóit fegyelmi/adminisztratív/bírói eszközökkel, rendőri erőszakkal, fizikai bántalmazással eltávolították posztjukról – esetenként pályájukról is<sup>1</sup> (Országos, 1919, pp. 70-77; Donáth 2007, 2020).

A tömegmédiá széleskörű elterjedése előtt ugyanis az egymást váltó politikai rendszerek a tanítóktól várták, hogy – nemre való tekintet nélkül – világnézeti, politikai elvárásaiknak megfelelően neveljék, szocializálják a gyermekeket, s így már korán elindítsák őket az államhoz, a rendszerhez lojálissá válás útján. Képletesen szólva: a tanítókat tekintették a jövő nemzedék „programozóinak”, az őket képző intézetek tanárait pedig a „programozók programozóinak”. Ezért a tanítóképzőktől minden rendszer az egyéb közép- és középfokú iskoláknál szigorúbban követelte az éppen uralkodó kurzus elvárásainak való megfelelést. Ennek érdekében a mindenkori oktatásirányítás – anyagi áldozatok árán, pénzbeli támogatással – szoros együttműködést alakított ki a Tanító-

\* DSc, professor emeritus, ELTE TÓK, Társadalomtudományi Tanszék, donath.peter@tok.elte.hu

1. Az 1919-ben a budai képzőben történelekről, Lechnitzky Gyula eltávolításáról írtam a „Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószelemben” című 2020-ban megjelent kötetemben (Donáth, 2020).

képző Intézeti Tanárok Országos Egyesületével (TITOE) s annak irányítóival.<sup>2</sup> Nagyon ügyelt a képzők igazgatóinak és tanárainak a kiválasztására, rendszerváltozások esetén lusztrációjára is.

Az állami tanítóképzés létrejötté, 1869 óta a budai állami tanítóképző töltötte be az intézménytípus „zászlóshajójának, mintaképezdéjének” szerepét. Igazgatói Gyertyánffy Istvántól Padányi-Frank Antalig kiemelkedő szerepet játszottak e képzési forma alakulásában, alakításában, s gyakran felléptek anyagi, gazdasági, presztízs érdekeikért is. Az első világháború utáni időszak túlnyomó részében Baló József, Quint József és Padányi-Frank Antal budai igazgatók töltötték be a TITOE elnöki tisztét, tanárainak jelentős része egyetemi doktorátussal, vagy anélkül a maga területén – szakfelügyelőként, országos bizottságok tagjaként, publikáló kutatóként stb. – szintén viszonylag jelentős szerepet játszott az akkori szakmai közéletben.

Ezért nem meglepő, hogy az 1945. évi hatalomváltást követően ilyen-olyan okból felhívták magukra az igazoló bizottságok, B-lista bizottságok, sőt, a népbíróságok figyelmét. Ennek tudható be, hogy az akkoriban 28-30 fős tantestület 6 aktív és 1 korábbi, de a képző igazgatására 1945-ben pályázó tagját és egy altisztjét különböző retorziókkal sújtották. Tanulmányunkban ezeket az eljárásokat tárjuk olvasóink elé személyenként, majd néhány általános megfigyelést ajánlunk figyelmükbe.

## *Padányi-Frank Antal igazgató története*

### *Az előzményekről röviden*

Tanulmányunk első felében Padányi-Frank Antal igazgató a többiekénél komplikáltabb történetét foglaljuk össze. Az 1945-1946-ban lezajlott események megértéséhez az előzmények rövid felidézése szükséges.

Említettük, hogy Quint József volt a budai képző Padányi-Frankot megelőző igazgatója. Ő nyíltan vállalt ideológiai-politikai szerepet. 1919-ben de facto ő vonta vissza a VKM nevében a Tanácsköztársaság tanítóképzésre vonatkozó rendeleteit. A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus nyitónapján 1928. július 3-án, a Vigadó nagytermében a plenáris ülésen József főherceg, Serédi Jusztinián bíboros, hercegprímás beszédeit, gróf Klebelsberg Kuno miniszter felszólalását és a főváros képviselőinek köszöntését követően a TITOE akkori elnökeként elsőként tartott előadást „A nevelés alapja és végcélja a nemzeti kultúra” címmel, melyben harcosan állást foglalt amellett, hogy „egyed szóljon csak a harsona”. Senki se hirdesse a világbéke szerinte hamis jelszavát, az emberi egyenlőség eszméjét, a társadalmi rend felforgatását, „az általános emberihez való zarándokolást”, a tudományos szemlélet túlhangsúlyozását a gyermekek felé. A valláserkölcsi és nemzeti szemléletű nevelésnek van csak helye közöttünk, aki mást akar, elhallgattatjuk – fejtegette (A Harmadik Egyetemes, 1928, pp. 92-95). A VKM-ben is többször segédkezett igazgató úr rövidesen, 1929-ben elhunyt.

A budai állami tanítóképző igazgatását, s hamarosan a TITOE elnökségét is – az 1934-ben Padányi előnevet felvett – Frank Antal vette át. Ő – Quint Józsefhez hasonlóan – az ellenforradalmi rendszer egészéhez mindvégig messzemenően lojális volt, oktatáspolitikájával is csak a tanítóképzés továbbfejlesztésének kérdéseiben és a képzős tanárok, s diákjaik jövőbeli sorsa, a néptanítóóság akkor is sanyarú helyzete kapcsán szállt konkrét témákban óvatos vitába. Elődjétől eltérően kevésbé kereste a VKM-ben munkálkodás lehetőségét, s a demonstratív politikai állásfoglalásokat. Ellenben hangsúlyozottabban vallásos, katolikus pedagógusként lépett fel. Vallásos, magyar nemzeti nevelést szorgalmazott, az alacsonyabb néposztályok gyermekeit nevelő képzős taná-

2. Változnak az idők: megnyerésüknek ma már kisebb jelentőséget tulajdonítanak a magyar belügyminisztériumi potentátok. Elegendőnek látják a pedagógusok „kordában tartását”, adminisztratív kényszerítését, a normális iskolai működés látszatának, a gyermekfelügyelet gyakorlatának fenntartását (Kende & Knausz, 2023).

rokra jellemző szociális érzékenységgel.<sup>3</sup> Az internacionalista, ateista, szocialista, osztályharcos tanítást, a marxizmust bírálta, s a bolsevizmust elvetette (Réthy, 1998).

A felsőség iránt mindig készséges, előzékeny (időnként szinte stréber) magatartása egyetlen egyszer tört meg: 1939 őszén a VKM nevében felkérték őt, hogy legyen a magyar intézet mellett, szintén a Fery Oszkár utcai (ma Kiss János altábornagy utcai) épületben elhelyezni szándékozott – a keresztény magyar államiság, a Szent István-i gondolat jegyében és szellemében létrehozott – németnyelvű líceum és tanítóképző tagozat igazgatója is, a közös internátus irányítása mellett. Felsőbbsége számára meglepetésként a felvidéki német származású, neofita magyar öntudatú Padányi-Frank Antal kifejtette, hogy nem ért egyet a német anyanyelvű állami képzés elindításával. Véleménye szerint a magyar államhoz lojális német nemzetiségű magyar állampolgár – hozzá hasonlóan – magyarosodik. Inkább nyugdíjba megy idő előtt, de ezt nem vállalja, mondta, s tiltakozott az új intézetnek a budai képző épületében való elhelyezése ellen. Néhány heti huzavona után kompromisszum született: a németnyelvű képző jogilag önálló intézményként került a Fery Oszkár utcai épületbe Lux Gyula igazgatása mellett. Padányi-Frankot pedig kötelezték a közös internátus igazgatására (Donáth, 1997, 41-42 és 136-146). Egyéb ügyekben az igazgató úr a VKM-hez, a tankerületi főigazgatósághoz készséges és lojális volt, mint addig.

Életének, energiájának nagy részét az intézet diákjainak megismerésére, s az általa helyesnek ítélt nevelési elveknek, eljárásoknak az érvényesítésére fordította.<sup>4</sup> Ilyen munkát, elvei követését várta el a tanári kar tagjaitól is. Elképzeléseiről, nevelési módszereiről s a képzés gyakorlati vonatkozásairól publikált leginkább a Magyar Tanítóképzőben és a Néptanítók Lapjában.<sup>5</sup> Szorgalma, tekintélytisztelete, előzékenysége meghozta eredményét: tanügyi főtanácsosi címet nyert, bevásztották a Szent István Akadémiába, az Országos Közoktatási Tanácsba és a Katolikus Tanügyi Tanácsba. Tagja volt a Magyar Pedagógiai Társaságnak, a Gyermektanulmányi Társaságnak, az Aquinói Szent Tamás Társaságnak s a Felső-Krisztinavárosi Római Katolikus Egyházközség képviselő-testületének. Így a Horthy-korszak utolsó éveire szinte mindent elért, amit a gyakorlati oktató-nevelő munkánál megmaradt vezető pedagógus Magyarországon akkoriban elérhetett (Padányi, 1987).

Sikeresen látszó hosszú vezetői pályája magabiztossá tette. Egyre inkább úgy vélte: „a célok önálló megglátása, feladataim önálló megoldása az értékelés szempontjából a következő határozott felfogáshoz vezetett: számomra egészen közömbös, hogy bárkinek mi a véleménye az én munkámról, a mi munkánkról. Egyetlen bíráram a lelkiismeretem.” (Padányi-Frank 1944a, pp. 138-139). Elvárta, hogy ily módon született döntéseit, eljárásait, intencióit növendékei és kollégái tiszteljék, kövessék – vagy legalább tegyenek úgy, mintha azt tennék. Aki erre nem volt kapható, számíthatott rosszallására, jóindulatának elvesztésére. Amíg országos befolyással rendelkező igazgatóként hatalma teljében volt, az érintettek ezzel kapcsolatos ellenszenvé, indulataik javarészt rejtve maradtak. Ám a körülmények, a hatalmi viszonyok gyökeres változása nyomán ezek felszínre törtek, s nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy Padányi-Frank Antal pályája szomorú véget érjen.

Ahogy a magyar társadalom többségét, úgy igazgató urat is súlyos megpróbáltatások érték 1944-1945-ben. Szeretett műegyetemista ikerfiai – annak elkerülésére, hogy Németországba kelljen kimenniük – 1944. december 8-tól karpaszományos honvédként a Magyar Királyi I. Honvéd Egyetemi Rohamzászlóaljba vonultak be. Padányi Máriusz 1945. január 24-én egy összecsapás során bal karján, kezén súlyosan megsebesült, amiből

3. Például: BFL VIII. 130. a. 26. az 1943. november 13-i nevelési értekezlet jegyzőkönyvében (Réthy, 1998).

4. „Az én világom a növendékek nevelésével kezdődött és végződött. Ezt csináltam délelőtt, délután, este. Nem jártam kávéházba, kocsmába, vendéglőbe – keveset jártam színházba és moziba. Egyetlen szenvedélyem volt az ifjúság nevelése” – vallotta a tényeknek megfelelően az igazgató úr 1945-46-ban (BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 93-94. Padányi-Frank Antal kézzel írt szövege).

5. A fontosabbak felsorolását lásd az irodalomjegyzékben.

a későbbiekben sem tudott felépülni, így 60%-os rokkanttá nyilvánították. A másnapi, január 25-i harcok során a Csatárka közben másik fia, Padányi Imre hősi halált halt.<sup>6</sup>

A képző épületét magyar és német hadikórház, katonai egységek foglalták le, s vonták be a Budán folyó harcokba, melyek során az épület száz súlyos belövést kapott. Nehezen élhette meg az igazgató úr azt is, hogy az általa elvetett, rettegett bolsevizmust képviselő szovjet katonák – minden reménykedése ellenére – elfoglalták Budapestet, s rövidesen az ország egészét. Véget vetettek az általa hűségesen szolgált ellenforradalmi rendszernek, s egy számára nem sok jót ígérő új történelmi korszak kezdődött (Molnár, 1945; Palasik, 2000a; Rainer & Standeisky, 2005; Standeisky, 2015; Feitl & Ignác, 2018).

Mindazonáltal, fegyelmezett köztisztviselőként erőt vett fájaldalmán, s már a harcok elültét követő napon az előjárósághoz fordult: kérte az épületben lévő halottak és lovak eltávolítását, a helyreállításhoz szükséges anyagok és anyagi eszközök biztosítását. Az ostrom után visszatért tanárokkal és diákokkal megszervezte a romeltakarítást, az épület és a helyiségek helyreállítását, és 1945. április 3-tól a tanítás újraindítását is. Nem sejthette, hogy a megkezdett munkák irányítására neki már csak alig több, mint két hét áll majd rendelkezésére.

### *Felfüggesztése igazgatói és tanári állásából*

Az első fenyegető jellel 1945. április 12-én találkozhatott, amikor a Darvas József, Kállai Gyula és Zilahy Lajos szerkesztette Szabadság című „demokratikus napilap” aznapi 3. oldalán egy Padányi-Frankot támadó anonim írást közöltek.

„Dr. Padányi-Frank Antal tanügyi főtanácsos, a Fery Oszkár utcai tanítóképző igazgatója közismerten és veszélyesen németbarát, reakciós nevelői tevékenységet fejtett ki másfél évtizeden át. Minden iskolai és társadalmi megnyilatkozása a német szellem és a reakció szolgálatában állott. A múlt év március 19-e különösen megerősítette őt ebben az érzésvilágában. Azt a kijelentést tette, amit már a bécsi döntéskor is megkockáztatott, hogy »aki mától fogva nem németbarát, az hazaáruló«, és azt hangoztatta, hogy »minden német katonának kezét kellene csókolni, mert március 19-e a bolsevizmustól mentette meg hazánkat«. Környezetéből mindenkit mellőzött és rossz szemmel nézett, aki nem élt az ő németbarát gondolatvilágában. Buda ostromakor még az utolsó pillanatban is hirdette a németek végső győzelmét. Ez a magatartása különösen a háború elejétől kezdve mindenki előtt köztudomású volt, aki ismerte őt. [...] *Lélekrontó munkásságával [...] nemcsak azt érdemelte ki, hogy az igazoló eljárás során állását veszítse, hanem – tekintettel arra, hogy egész tanítónemzedék vezetése, irányítása függött tőle – a sok éven át folytatott lélekrombolásért feltétlenül népbíróság elé kell állítani*”<sup>7</sup> – olvashatjuk az anonim formában megjelent, ám – a későbbiek fényében – nagy valószínűséggel dr. Wágner Ferenc<sup>8</sup> budai képzős tanár által írt/sugallt szövegben. Nem tudni, hogy vajon milyen hatással volt ez az 1945. április 19-én történetekre.

Akkor ugyanis Szombatfalvy György tankerületi főigazgató 49.biz./1944-45. számú felterjesztésében a miniszterhez közölte: „A mai napon tudomásomra jutott, hogy dr. PADÁNYI-FRANK ANTAL tanügyi főtanácsos, a budapesti XII. ker. Fery Oszkár-utcai állami tanítóképző-intézet igazgatója 1944-ben családjával együtt Németországba készült távozni s csak az útközben felmerült nehézségek miatt tért vissza. Abban a meggyőződésben,

6. 203/2/1987/Rné számú igazolás a Magyar Néphadsereg Központi Irattárából (Józsa, 1999, p. 328.; Bús & Szabó (Eds.), 2001, p. 127, p. 834). A későbbiekben a Magyar Hadirokkantak, Hadiözvegyek és Hadiárvak Nemzeti Szövetségének elnökévé választott Padányi Máriusz 2003. január 24-i kézzel írt levele jelen sorok írójához.

7. Szabadság, 1945. április 12. 3. (Kiemelés tőlem – D. P.)

8. Az akkor már fizetés nélküli szabadságon lévő, áthelyezésre került dr. Wagner Ferenc r. tanár 1936. február 1-jétől kezdte fizetés szempontjából figyelembe vehető tanári pályáját. Wágner 1945. november 1-je óta külügyi szolgálatban állt. 1946 márciusában tartós szabadságot kért a VKM-től. 1946. április 17-én Wagnert a VKM 42.786/1946. V. ü. o. sz. rendeletével „a külügyminisztérium szolgálatába engedte át.” (BTF irattár, 150/1946., 24/946., 110/1946., 124./946., 188/946.)

hogy ilyen tisztviselő nemcsak az ország első tanítóképző-intézetének élén, hanem még aktív tanári működésben sem maradhat meg, őt a mai napon az intézet vezetése alól felmentve utasítottam, hogy iskoláját adja át dr. Csada Imre tanítóképző-intézeti c. igazgatónak.

*Dr. Padányi-Frank Antal erős német érzületéről személyesen is alkalmam volt meggyőződést szerezni. Egész lényét német szellemiség hatja át s ilyen szellemet terjeszt maga körül, ami a magyar tanítók nevelő-intézményében valóban tűrhetetlen. Kicsérelését a rövidesen várható igazoltatásokkal kapcsolatban küszöbönállónak tekintettem, ezért nem tettem eddig előterjesztést. A mai napon szerzett értesülés azonban azonnali eltávolítását tette szükségessé...”*<sup>9</sup>

A döntésről az igazgató urat telefonon értesítették anélkül, hogy felfüggesztésének okát vele közölték volna. Az igazgatói szék jogi szempontból ideiglenes megüresedése napokon belül arra ösztönözte – az 1919-től 1942-ig, a főigazgatóságra kerüléséig az intézetben tanító – Mesterházy Jenőt, hogy a főigazgatónál és a VKM-ben is jelezze: megpályázza Padányi-Frank megüresedő helyét. Néhány nappal később a rehabilitációját intéző, akkor már 65 éves Lechnitzky Gyula is jelezte a VKM-ben az igazgatói székre vonatkozó igényét. S akkor még nem is említettük a főigazgató által proponált Lázár Károlyt és Szabó Bélát, aki a kommunista befolyás alatt álló pedagógus szakszervezet – a kényszerűen feloszlatott TITOE helyére lépő tanítóképző intézeti szakosztályának elnökségét vállalta, s ezzel – külön bejelentkezés nélkül is – e verseny győztese lett. De ne szaladjunk előre.

1945. május 14-én a minisztérium felszólítására jegyzőkönyvet vettek fel „Padányi-Frank Antal tanítóképző intézeti igazgató hazafiatlan magatartásáról”. A főigazgatóság munkatársai felidéztek, kitől vették az értesülést, hogy az igazgató családotul Németországba kíván távozni. Kiderült, hogy valamennyien Mesterházy Jenőtől hallottak erről, aki maga is csak a képzőben elterjedt nézetéről tudósított. Rozsondai Zoltán, a szabadságolási ügyek előadója közölte: Padányi-Frank a Komárom megyei Alistál községbe kérte eltávozási engedélyét, s hogy januárban maga említette, hogy Hegyeshalomnál megpróbált átmenni a határon, de a németek nem engedték át.

Szombatfalvy főigazgató jegyzőkönyvbe mondta, amit kérdésére Csada Imre megbízott igazgatótól Padányiról hallott: „Padányi-Frankot, aki hiszékeny ember, esesebb és ravaszabb diákjai kihasználták és megtévesztették. Kegyencei visszaéltek gyengéjével. Azokkal szemben, akik nem tartoztak e hízelgő csoportba, elenséges volt, sőt bosszúálló. Így 1942 tavaszán egy Bujáki nevű V. éves [valójában Bulyáki IV. éves volt – D. P.] tőzsgyökeres magyar diák, kiváló előmenetelű, jellemű, önálló gondolkozású tanuló ellen eljárást indított s az ország összes tanítóképző-intézetéből való kizárással tett hivatalos előterjesztést, azért, mert az iskola által megtekintett antibolszevista kiállításról írt dolgozatában neki nem tetsző megállapításokat tett. Fraknóy főigazgató a tanuló megintésére enyhítette a meglepően szigorúnak javasolt büntetést.”<sup>10</sup> Ezzel a németbarátság mellett újabb vádpont született Padányi-Frank ellen.

A jegyzőkönyv kézhezvétele után Bassola Zoltán miniszteri tanácsos május 30-ára behívatta magához Padányi-Frank Antalt, aki ekkor hallhatta hivatalos formában először, hogy Németországba távozás szándékával vádolják. Az igazgató úr még aznap hosszú feljegyzésben, tárgyi bizonyítékokkal igazolta: ahogy évente mindig, az anyósához ment a számukra részesedésként hízalt disznóért és lisztért Alistálba. Rövid látogatásra át szeretett volna menni Ausztria közeli községébe menekült hűgához, de nem engedték át. A Vörös Hadsereg közeledtének hírére visszatért Budapestre. Családjá az alig kétnapos távolléte alatt, mindvégig Budapesten volt. Az, hogy műegyetemista fiai nem a Németországba távozást választották, egyértelművé teszi: hozzájuk szeretettel ragaszkodó apjuk sem kívánt Németországba távozni. Feljegyzését így zárta: „kérem Miniszter urat, kegyesked-

9. MNL OL XIX-I-1-f-1-P-876/6-1945. 99. d. (Kiemelés részben tőlem – D. P.)

10. MNL OL XIX-I-1-f-1-P-876/6-1945. 99. d.

jék a főigazgatóság 49. biz./1944-45. sz. rendeletét, amely a Fery Oszkár-utcai líceum és tanítóképző intézet vezetése alól felmentett, hatályon kívül helyezni. Minthogy 35 éves szolgálati időmet 1945. szeptember 1-jén érem el, az a tervem, hogy Miniszter úr kedvező döntése után az iskolai év befejezéséig szolgálatot teljesítek, július 15-től szeptember 1-ig szabadságot kérek, szeptember 1-től kezdve pedig a nyugdíjazásomat kérem. Mély tisztelettel kérem Miniszter urat, kegyeskedjék kérésem teljesítésével lehetővé tenni, hogy 35 éves – kemény munkával töltött – szolgálat után becsülettel mehessek nyugdíjba.”<sup>11</sup>

Az ügyet kezelő VKM tisztviselők azt jegyezték az iratra, hogy mivel Padányi-Frank igazolási ügye folyamatban van, kérését az igazoló bizottság politikai döntésének ismeretében fogják érdemben elbírálni, addig felfüggesztése érvényben marad.<sup>12</sup>

### *Padányi-Frank Antal ügye két igazoló bizottság előtt*

Valóban: az igazgató urat – tévedésből – már május 23-ára beidéztek a Zeneművészeti Főiskola igazoló bizottsága elé. Ám ő levélben közölte velük: ügye a VKM bizottsága elé tartozik, ott fogják elbírálni. Mindazonáltal az ottani igazoló bizottság a megjelent tanúkkal jegyzőkönyveket vett fel Padányi-Frank Antal magatartásáról. Kollégái: dr. Wágner Ferenc, dr. Prochaska Ferenc, Szabó Béla és Mesterházy Jenő valamennyien terhelő vallo-mást tettek igazgatójukra. Legrészletesebben Wágner nyilatkozott, kiszínezve a Szabadság című lapban megjelent állításait, melyeket kiegészített azzal, hogy az igazgató úr meghívta a „háborús bűnös Páger Antalt és Kerecsendi Kiss Mártont” az intézetbe, ahol az előbbi a Harmincadik című filmben nyújtott alakításáért tiszteletbeli tanítónak avatta. Az igazgatóságra nem apelláló dr. Prochaska Ferenc úgy vélte: „Padányi Frank Antal testestől-lelkestől németbarát és szovjetellenes volt. Ezt számtalan alkalommal tett kijelentéseivel és viselkedésével tanúsította.” A többiek Wágner és Prochaska véleményét visszhangozták, melyet Mesterházy Jenő kiegészített azzal, hogy az igazgató úr díszmagyarban jelent meg a főigazgatóságon a Szállásra teendő igazgatói esküre.<sup>13</sup>

A VKM I. számú Igazoló Bizottságának június 12-19-ig megszakításokkal tartott üléseiről csak néhány növendéktől felvett, Padányi-Frankra terhelő nyilatkozatokat találtunk, melyekben különböző személyes emlékekkel támasztották alá a tanárok által az igazgatóra tett terhelő állításokat, kiegészítve azzal, hogy a diákokat a bolsevizmus elleni harcra buzdította, s bevonulásra ösztönözte. Úgy vélte: a kormányzótól árulás volt az október 15-i felhívása, hiszen „inkább háború, mint bolsevizált béke.”<sup>14</sup> Ezzel a Padányi-Frankra terhelő vádpontok lényegében összeálltak.

Padányi-Frank maga is 31 tanú és 10 növendék meghallgatását kérte a VKM I. sz. Igazoló Bizottságtól.<sup>15</sup> Tárgyalási jegyzőkönyv hiányában nem tudhatjuk: valójában kinek meghallgatására került sor.

Csak a bizottság határozatának szövege áll rendelkezésünkre: „A Budapesti Nemzeti Bizottság vallás- és közoktatásügyi minisztériumban működő I. sz. igazoló bizottsága f. évi június hó 19-én hozott 269/I. ig. biz. sz. határozatával az 1080/1845. M. E. sz. rendelet 20. §-ának (2) bekezdése értelmében dr. Padányi-Frank Antal tanügyi főtanácsos, tanítóképző intézeti igazgató nyugdíjazását (szabályszerű elbánás alá vonását) rendelte el, mert megállapította, hogy antidemokratikus és németbarát régi korszellemtől áthatva szóval, jobboldali emberek dicsőítésével, valamint egész nevelési módszerével a háború folytatása s a németek támogatása mellett foglalt állást.

11. MNL OL XIX-I-1-f-1-P-876/6-1945. 99. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)

12. MNL OL XIX-I-1-f-1-P-876/6-1945. 99. d. 6656. eln./1945.

13. BFL XVII. 1518. az 1945. május 23-i jegyzőkönyvekben.

14. BFL XVII. 1518. az 1945. június 12-én felvett tanúvallomások.

15. BFL XVII. 1518. Padányi-Frank Antal 1945. június 7-i kérése.

Míthogy dr. Padányi-Frank Antal az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 20. §-ában biztosított fellebbezési jogával élni nem kívánt s a behívott bizottsági tagok az ítélet ellen nem jelentettek be fellebbezést, az jogerőssé vált.

A bizottság fenti határozatáról az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 23. §-ának (3) bekezdése értelmében Miniszter Urat szíves további eljárás megtétele végett tisztelettel értesítem.”<sup>16</sup>

Az igazgató úr az addig történetek során tapasztaltak alapján nem élt fellebbezési jogával, hiszen joggal tartott attól, hogy a népbíróságon ügye számára még kedvezőtlenebb döntéshez vezethet. Az igazoló bizottságnak is jogában állt volna Padányi-Frank Antal ellen feljelentést tenni, de ezt nem tették, ahogy a főigazgató-ság és a VKM vezetői sem. Ők is belenyugodtak abba, hogy Padányi-Frank Antal néhány hónappal korábban vonult nyugdíjba, mint ahogy szabályszerű lett volna, s ahogy az igazgató úr korábban kérte. Az ügy ezzel nyugvópontra juthatott volna – mégsem így történt.

### *Feljelentése, megveretése, rendőrségi vizsgálatai*

Az igazoló bizottság döntésének másnapján, június 20-án Wágner Ferenc – aki már a Szabadság idézett cikkében is az igazgató népbíróság általi elítélését követelte – most egy kézzel írt szöveggel, büntetőjogi felelőssége teljes tudatában állította, hogy „Dr. Padányi-Frank Antal t. ü. főtanácsos, tanítóképző-intézeti igazgató (Bp. XII. Fery O. u. 40.) erősen németbarát beállítottságú ember, aki ezt a felfogását főként 1944. márc. 19. óta az ifjúság nevelésében is érvényesítette...” Ezt követően újra felsorolta az általa addig hangoztatott vádak, melyeket kiegészített ezzel: „Több növendék vallomása szerint a Hunyadi SS-légióba<sup>17</sup> való belépésre is készítette az ifjúságot, különben az intézet tanulóifjúsága feltűnően nagy számban önként jelentkezett katonának. A IV. évfolyam nagyrésze pl.”<sup>18</sup> Szövegét, Prochaska Ferenc, Szabó Béla, Mesterházy Jenő tanárok és Drozdy Kálmánné irodai alkalmazott, Kovács Zoltán, Braunitzer Rezső és Mihók Antal tanulók Padányi-Frankra terhelő szövegeihez hasonlóan átadta a képzőben 1936-ban (!) végzett Barotányi Ferencnek, aki június 21-én egy ezeket is összefoglaló hosszúságú feljelentést tett a már nyugdíjazott igazgató és az igazoló bizottság döntése ellen. A hosszú feljelentés lényegében összegezte a korábban általunk már ismertetett vádak új kontextusba helyezve azokat.

„Feljelentést teszek Dr. Padányi-Frank Antal tanügyi főtanácsos, volt tanítóképző intézeti igazgató ellen az alábbiakban:

Június hó 19-én be voltam idézve a Kultuszminisztérium I. sz. igazoló bizottságába, mint tanú Dr. Padányi-Frank ügyében. A vád ellene az volt, hogy erős német és nyilasbarátságáról több ízben tett tanúságot. Németbarátságát még a nevelésére rábízott tanítóképzős növendékek előtt is hangoztatta. Nyomást gyakorolt tanítványaira, hogy lépjenek be katonának, és a Hunyadi SS légióba stb.

Mint tanú megjelentem, de a kihallgatásomra nem került sor, mert az igazolóbizottság meghallgatásom nélkül már határozatra is ült össze és Padányi-Frankot mindössze nyugdíjazásra ítélte. Ez az ítélet felháborodással tölt el, a következők miatt:

16. MNL OL XIX-I-1-f-1-P-876/6-1945. 99. d. a bizottság 1945. június 19-i határozata. (Kiemelés tőlem – D. P.)

17. A 25. magyar Waffen SS páncélos hadosztályt 1944 novemberében hozták létre – miután a németek megdöntötték Horthy Miklós kormányzó hatalmát –, döntően a Magyar Királyi Honvédség 13. honvéd gyaloghadosztálya állományából és nyilaskezes önkénteseiből. A hadosztályt a németek nem képezték ki, és nem szerelték fel rendszeren. Kiképzőtáborából az előrenyomuló szovjet Vörös Hadsereg elől visszavonulva, 1945 májusában megadta magát az amerikai csapatoknak. Lásd: [https://hu.wikipedia.org/wiki/25.\\_Waffen-SS\\_Gr%C3%A1n%C3%A1tos\\_Hadoszt%C3%A1ly\\_%27%27Hunyadi%27%27\\_\(1.\\_magyar\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/25._Waffen-SS_Gr%C3%A1n%C3%A1tos_Hadoszt%C3%A1ly_%27%27Hunyadi%27%27_(1._magyar))

18. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. Barotányi Ferenc június 21-i feljelentésének mellékletében.

1. Padányi-Franknak ez tulajdonképpen nem büntetés, mert működési ideje 1945 szeptemberében lejár és mint ilyen különben is nyugdíjba ment volna.
2. Az ítélet megokolásában a bizottság elnöke a következőket mondta: Padányi-Frank elismerte azt, hogy erősen németbarát és szovjetellenes volt. Ezt a felfogását hangoztatta is. Ilyen irányú előadásokat tartott diákjai előtt is. Hatással volt diákjaira, hogy lépjenek be a harcoló – a németek mellett, az oroszok elleni – katonai alakulatokba, és a Hunyadi SS légióba. Ez ugyan hibájául róvándó fel, de viszont mentésére lehet felhozni – folytatta tovább az elnök –, hogy ez a ténykedése nem tudatos, hanem inkább érzelmi volt. Engedte magát sodortatni a politikai áramlással, amely németbarát volt. Mentésére lehet még felhozni, hogy több évtizedig hasznos és értékes pedagógiai működést fejtett ki. stb. – Megjegyzem ez nem szó szerinti idézet, hanem a szó szerinti idézetet erősen megközelítő pontos tartalmi idézet.

Az igazolóbizottság elnökének megállapítására szabad legyen a következőket megjegyezni: Padányi-Frank pedagógiai felfogását, az elnöknél és az igazolóbizottságnál én jobban ismerem, mert hiszen öt évig voltam tanítványa 1931-1936. Már ekkor egy esetben tanújelét adta annak, hogy lelki ügye a sváb kisebbség. Egy magyar dolgozatomban erősen kikeltem a hazai svábság ellen, amiért két évig a legkomiszabb végzésnek voltam kitéve.

Az igazolóbizottság nem annyira politikai, mint inkább pedagógiai szempontból vizsgálta az ügyet. Szerintem pedagógiai működése, pláne (az) 1944. március 19-e utáni időkben erősen németbarát volt, mint a mellékelten csatolt nyilatkozatok is bizonyítják. Az volt a meggyőződésem, mintha a bizottság nem fektetett volna elég súlyt politikai szereplésére.<sup>19</sup> Nem ártana a fentnevezett igazoló bizottság működését – melynek elnöke Dollai (azelőtt Dobler) Antal testnevelési tanár, jelenleg a testnevelési főiskola igazgatója – szigorúan ellenőrizni! Az összes okmányok, melyek a Padányi-Frank elleni vádakot tartalmazzák, a fentnevezett igazolóbizottságnál vannak” – írta, majd hosszasan összefoglalta a csatolt nyilatkozatokban szereplő – általunk korábban már megismert – vádakot. Szövegét a következőkkel zárta: „[A] felsorolt vádpontok súlyosságára való tekintettel az igazolóbizottság ítéletét túl enyhének – sőt, szinte jutalomnak – tartom, ezúton megteszem feljelentésemet Padányi-Frank ellen, mint a demokratikus Magyarországra nézve veszedelmes tevékenységet a közelmúltban kifejtett személy ellen.

Padányi-Frankot nem sújtotta különösen az igazolóbizottság ítélete tekintettel arra, hogy szép vagyonnal is rendelkezik. Így villája van Budán, kb. 40 hold földje Nagykátán, birtokrésze Bácskában és Csallóközben. Nála tartózkodik bátyja Dr. Frank János (a) szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanára, tudomásom szerint nem mer visszamenni Szegedre, mert erős és kimondott németbarátsága miatt a szegedi rendőrség keresi. Padányi-Frank két fia az »Egyetemi rohamzászlóaljban« önkéntes szolgálatot teljesített.

Budapest, 1945. június hó 21-én.”<sup>20</sup>

A még aznap a II. kerületi rendőrkapitányságra benyújtott feljelentés olvasása közben óhatatlanul felmerül: vajon milyen évtizedek alatt felgyülemlett feszültségek vezethettek oda a budai képző felsorolt polgáiraiban, hogy további, „igazi büntetést” követeljenek a kényszer nyugdíjazott Padányi-Frank ellen? Arra talán ők sem gondolhattak, ami már másnap bekövetkezett. A politikai osztály nyomozói őrizetbe vették az idős igazgatót, s mivel kihallgatása során tagadta az ellene felhozott vádakot, a bűnösségét, súlyosan bántalmazták, s másnap június 23-án eszméletlen állapotban Budapest Székesfőváros Közkórházai Új Szent János Kórházába szállították. Az ottani osztályos orvos utóbb, szeptember 13-án írt orvosi igazolásában olvashatjuk:

19. Barotányi Ferenc akkor már 9 éve elhagyta a budai képzőt, így személyes élményei erről nem lehettek.

20. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. Barotányi Ferenc június 21-i feljelentésében.



„Igazolom, hogy Padányi-Frank Antalt 1945. június 23-án mentők (?) hozták osztályunkra. Nevezetnél commotio cerebris [agyrázkódás] volt megállapítható, minek következtében öntudatlan állapotban volt. Mindkét keze, csuklója duzzadt, heamatomával borított volt, s a kézfejek mozgathatósága erősen korlátozott. Nevezett jelenleg kórházi ápolás alatt áll”.<sup>21</sup> Padányi-Frank Antal súlyos szívbántalmai miatt 1945. október 6-ig állt kórházi kezelés alatt, mikor – a kórházi helyek szűkössége folytán – orvosi felügyelet melletti otthoni ápolásra hazabocsátották. Alig négy napig tartózkodhatott otthon.

A rendőrség már október 3-ától jegyzőkönyvet vett fel a feljelentéshez csatlakozott tanúktól.<sup>22</sup> Majd október 10-én az igazgató urat újra őrizetbe vették, s már másnap, 11-én gyanúsítottként hallgatták ki. Sajnos csak hiányos jegyzőkönyv áll erről rendelkezésünkre. Közölték vele a gyanúsítást. Ő dr. Erdélyi Endrét választotta védőjének. A jegyzőkönyv eleje hiányzik.

Ami megmaradt Padányi-Frank Antal vallomásából: „a német hadüzenetet csapásnak tartottam az egész emberiségre nézve. Tagadom azt, hogy erősen jobboldali beállítottságú lettem volna, mert minden egyes esetben a felsőbb utasításokat hajtottam végre. Ettől sem jobbra, sem balra nem tértem el. Ha el is tértem, ezen eltérés csak népi irányban történt. Azt szerettem volna megvalósítani, hogy végre egyszer a magyar tanító abban a szellemben legyen nevelve, melynek majd később az lesz a feladata, hogy a magyarságot nevelje és hogy megismerje a magyarság életét. Ebben az irányban igyekeztem munkásságomat kifejtetni, mert engem mindig csak az vezérelt, hogy magyar tanítókat neveljünk; olyanokat, akik hivatva lesznek a magyarságot felvilágosítani, hogy végre egyszer emberek is legyenek.

Beismerem azt, hogy az oroszoktól félttem, mert a sajtó állandóan azt hangoztatta, hogy ők csak pusztulást és romlást hoznak ránk és ha netán bejőnnének Magyarországra úgy mi az éhínségnek és a pusztulásnak lennénk kitéve. Annak ellenére, hogy félttem az orosz megszállástól, soha nem tettem olyan kijelentéseket, amivel esetleg az orosz népet, vagy akár az orosz vezetőséget gyaláztam volna.

Beismerem, hogy több esetben beszéltem a diákság előtt, de minden esetben kapott utasítás szerint jártam el. Amit nekem előírtak, hogy el kell mondani a diákság előtt, azt elmondtam. Soha nem tettem hozzá és nem igyekeztem feldicsőíteni ezen beszédeim alkalmával a németeket. Tagadom azt, hogy a diákság előtt ezen beszédek alkalmával német propaganda jellegű kifejezéseket használtam volna. Arra vonatkozólag, hogy a diákságot felszólítottam volna beszédeim alkalmával, hogy önként jelentkezzenek katonának, nem fedti a valóságot. Soha nem tettem a tanulók előtt olyan kijelentéseket, hogy: »Azért jelentkeztek fiúk most önként katonának, mert jelen pillanatban minden magyarnak a védőbástyára kell állni, és meg kell menteni a hazát a bolsevizmustól«.

1942-ben szintén felsőbb rendeletre meg kellett nézni a diákságnak az antibolsevista kiállítását, és utána fel dolgozni az ott látott anyagot. Az egyik diákunk, név szerint Bujáki Lajos a dolgozatában kritizálta a kiállítást, és a dolgozatában megírta azt, hogy nemcsak az oroszok kegyetlenkedtek, hanem a németek is. Ezen dolgozatáért és egyéb fegyelmeztelenségeiért összehívtam egy szűkebb körű tanári bizottságot, ahol előadtam a vádpontokat és azt tanácsoltam, hogy ezen cselekedeteiért a fiút a következő iskolaévben tanulóink sorából zárjuk ki. Ez meg is történt. Minthogy másutt nem vették fel, a következő évben újra felvettük intézetünkbe. Ezt a tanévet ez a növendék fegyelmezetten töltötte el, mint az előzőket.

1944-ben, amikor a németek bevonultak Magyarországra, 3 napig nem látogattam meg az internátust. Március 22-én, este 8-9 óra között felmentem az internátusba rendes ellenőrző körútra. Ekkor az egyik diák kérdezte, hogyan áll a kormányválság. Erre azt feleltem: A rádió szerint Sztójai [Sztójay Döme] alakított kormányt. Ezen kívül még egy-két miniszter nevét említettem. Tagadom azt, hogy a kormány tagjainak életrajzát ismertettem volna.

21. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. a Szent János Kórház osztályos orvosának igazolása.

22. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 1694/1945. sz. az október 3-i kihallgatási jegyzőkönyvekben.

Egyáltalán nem felel meg a valóságnak az, hogy örültem akkor, amikor a németek bevonultak és ilyen irányban beszéltem volna előttük. Az sem igaz, hogy a tanárok előtt az irodában azt a kijelentést tettem volna, hogy minden német katonának kezet kell csókolni, mert március 19-e mentette meg az országot a bolsevizmustól.

1943-ban meghívtam az intézetbe Páger-t és Kerecsendi Kiss Mártont. Előzőleg a diáksággal megnéztem Kerecsendi »Harmincadik« c. színdarabját [valójában a darab nyomán készült filmet – D. P.] és az arról írt dolgozatokból vett részleteket ismertettem... [itt a jegyzőkönyv részei hiányoznak] ... Üdvözöltem a darab íróját és Páger-t a tanító megszemélyesítőjét, ... nem a politikust néztem... [Itt megint hosszabb kimaradás van]<sup>23</sup> [...]

Annak igazolására, hogy nem voltam németbarát, felhozom még a következőket: 1939-ben meg akartak bízni a németnyelvű áll. tanítóképző lyceum igazgatásával. Megmondottam nekik, hogy inkább nyugdíjba megyek, csakhogy ezt a lelkületemmel ellenkező feladatot elkerülhessem. Tiltakoztam az ellen, hogy ezt a németnyelvű intézetet a vezetésem alatt álló intézet épületében helyezték el.<sup>24</sup> Tiltakoztam továbbá az ellen, hogy a német intézet növendékei nagyobb segélyben részesüljenek, mint a magyar intézet növendékei. Egyebet az ügyben mondani nem tudok, vallomásomat az igazságnak megfelelően, a legjobb tudásom és minden kényszer nélkül tettem meg. Felolvasás után helybenhagyólag aláíratott. Mérő Lajos dtv. dr. Padányi Frank Antal gyanúsított, Kovács Miklós csop. vez.»<sup>25</sup>

A felvett jegyzőkönyveket a rendőrség azzal az összefoglalóval adta át a népügyészségnek, hogy „a tanúk vallomásából, a gyanúsított tagadásával szemben, megállapítottam, hogy nevezett erősen jobboldali beállítottságú és németbarát volt az utolsó percig. Feltehető az, amit a tanúk állítanak róla. Ha az ügy menete megkívánja, a diákság köréből többen tudnak terhelő vallomást tenni».<sup>26</sup>

A továbbra is őrizetben tartott igazgató urat 1945. október 25-én hallgatta ki dr. Szekeres Károly népügyész. Az 1945. Nü. 12159/1. számon felvett jegyzőkönyvből már határozottan érezhető a profi jogász védő útmutatásainak hatása: „A rendőrségen tett vallomásomat lényegében fenntartom, azzal a különbséggel, hogy én Bulyáki Lajosnak az intézetből való kizárását nem javasoltam a tanítóképző intézeti konferencián, hanem csak csendes eltávolítását, ami annyit jelentett, hogy ő más tanintézetben helyezkedhetett el, és esetleg visszavehető volt.

Németbarát voltam abban az értelemben, hogy a németek használhatnak nekünk, de nem voltam abban az értelemben, ha a németek nem használhatnak.

Szemem előtt a népi gondolat, a nép megsegítése lebegett. [...] a magyar tanítóság megbecsüléséért folytatott munkám egyik megnyilatkozása volt a Páger-eset is. Én Páger Antalban nem a szélsőjobboldali színészt, hanem a magyar tanító igen jó megjelenítőjét láttam és így a nehezményezett Páger-féle szereplésben semmiféle politikai tendencia nem nyilvánult meg. Hirdettem, hogy minden ember értékének fokmérője az általa végzett munka. Hirdettem, hogy aki dolgozni nem szeret, nem érdemel kenyeret. Hirdettem a testi munka megbecsülését. Sokra becsültem az emberi méltóságot, növendékekben, altisztekben egyformán az embert láttam.<sup>27</sup> Elsősorban a szegény és elhagyott gyermekeket és ifjakat karoltam fel.

23. A Magyar Tanítóképzőben megjelent az igazgató úr köszöntőjének szövege, s néhány diák reflexiója a filmről. Padányi-Frank szövegében semmilyen utalást nem találunk a Harmincadik című film visszafogott, szóban ki sem mondott, képi eszközökkel és dramaturgiával megjelenített, óvatos antiszemizmusára vagy Páger Antal politikai szerepére. Ez tárgyi bizonyíték az igazgató úr értelmezése mellett, melyet ő be is nyújtott a népbíróság számára a tárgyalásra. Ugyanakkor egy-két diák a filmről s Páger szerepéről benne azt emelte ki, hogy végre egy igazi magyar film és egy igazi magyar színész... (Padányi-Frank, 1942, pp. 329–332).

24. Többször is kifogásolta a németnyelvű líceum növendékeinek jelenlétét a Fery Oszkár utcai épületben (BFL VIII. 130. a. egyéb iratok; BFL VIII. 130. a. 1/a. 1943-1944. vegyes iratok).

25. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 1694/1945. sz.

26. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 1694/1945. sz.

A zsidókkal szemben semmiféle averziót nem éreztem. Ellenkezőleg, rokonszenvvel viseltetem velük szemben. Az összes tanítóképző intézeti tanárok egyesületének én voltam az elnöke és ebben a minőségemben a zsidótörvénynek az igazoltatásokra vonatkozó részét kifejezett utasítás ellenére sem hajtottam végre.<sup>28</sup> Zsidó kartársakkal és orvosokkal baráti viszonyt tartottam fenn, sőt, dr. Neményi Imre ny. államtitkár temetésén<sup>29</sup> a papon kívül egyedül én tartottam emlékbeszédet, holott sok területen igen értékes munkásságot fejtett ki, és mások is tarthattak volna beszédet. Ezt azonban nem tették zsidó származása miatt.

Még csak annyit, hogy mindig a humanisztikus gondolat képviselőjének tartottam magamat. Ezt fejtettem ki az előadásaimban, cikkeimben és a Nevelés módszere c. könyvemben is. Egy cél vezetett mindig, hogy tanítványaimból az örök emberit hozzam ki. [...] Soha, senkinek nem mondtam azt, hogy lépjen be katonának, sem a honvédséghez, még kevésbé a nem magyar alakulathoz”.<sup>30</sup>

Ezekből a jegyzőkönyvekből feltárul Padányi-Frank Antal védekezésének iránya. A későbbiekben még további részletekkel egészítette ki vallomásait, de érdemi újdonsággal nem szolgált.

1945. november 2. előtt – ügyvédje útján – szabadlára helyezését kérte. „...62 esztendő betege ember vagyok, amit a mellékelt orvosi bizonyítványok tanúsítanak. A Bp. 141. §-ának esetei előzetes letartóztatás és vizsgálati fogságra vonatkozólag különben sem állnak fenn, mert nyugdíjas állami tanítóképző intézeti igazgató vagyok és állásomnál, koromnál, valamint egészségi állapotomnál fogva nem kell attól tartani, hogy a főtárgyaláson a Népbíróság előtt ne jelenjek meg. De nem teszi ezt indokolttá a büntetés előrelátható súlyossága sem. A terhemre rótt bűncselekmény, amelyet mindvégig tagadok, még valóság esetén sem von olyan súlyos büntetést maga után, hogy előzetes letartóztatásom indokolt volna.

A [...] további fogvatartás számomra súlyos következményekkel járhat, sőt valószínűleg életveszélyes lesz. A fogságban állapotom jelentékenyen rosszabbodik, annál is inkább, mert az ápolást és orvosi kezelést nélkülözöm és ha így folytatódik tovább, úgy minden valószínűség szerint, a főtárgyalást már nem élem meg. Fentiek alapján, hogy súlyos egészségi állapotom(ra) és magas koromra való tekintettel méltóztassék szabadlára való helyezésemet és szabadlában való védekezésemet elrendelni.”<sup>31</sup>

A szinte könyörgéssel felérő kérvény hatására – nem tudni mikor – szabadlára helyezték az igazgató urat, így a vádirat kézhezvétele után szabadon munkálkodhatott a saját védelmének kidolgozásán, a történetek általa interpretált értelmezésének alátámasztására tanúk mozgósításán.

### *Vádirat, népbírósági tárgyalás, ítélet, közkegyelem*

1945. december 17-én elkészült a vele szemben megfogalmazott vádirat:

27. Csikós Nagy Lajos, a budai képző rangidős altisztje 1945.február 20-i nyilatkozatában megerősítette ezt: „Dr Padányi-Frank Antal igazgató az intézet altisztjeivel és takarítóival olyan barátságosan beszélt, mint tanártársaival. Becsülte bennünk a rendszeren dolgozó testi munkást” (BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 108/b).
28. Mesterházy Jenő TITOE főtitkár 1946 végi, 1947 eleji jelentésében is szólt erről. Azt válaszolták a felsőbb hatóság kérdésére: végrehajtották-e a zsidó vagy annak minősülő tanárok kizárását a szervezetből: hogy „folyamatban”, de valójában ez ügyben nem tettek semmit (ELTE TÓK Könyvtára, Mesterházy Jenő hagyatéka VI. 4. Kézirat).
29. Neményi Imre 1859. augusztus 21-én zsidó családba született, de áttért a keresztény hitre. 1942. május 2-án halt meg. Özvegye 1946. március 9-i nyilatkozatában kifejtette, hogy a TITOE elnökeként Padányi-Frank Antal rendszeresen felkereste nyugdíjazott férjét, így tett a zsidó törvények elfogadása után is. A nyugalmazott államtitkár az igazgató úrral folytatott beszélgetéséről feleségének azt mondta, hogy Padányi-Frank Antal „jó magyar szellemben és humánus meggyőződésben nyilatkozott meg, olyan embernek mutatva magát, akit nem mérgezett meg a náci szellem mákonya.” Majd Neményi Imréné sorait a következőkkel zárta: „1942.V. hó 12-én temettük el az uramat. A temetésen Padányi Frank igazgató úr teljes elismerését kifejező, őszinte ragaszkodását becsületesen megvalló emlékbeszédet tartott” (BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 143).
30. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. az 1945. október 23-i kihallgatási jegyzőkönyvben.
31. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. Az 1945. november 2-án a népbünyészségen iktatott kérvényben.

„A Budapesti Népügyészségtől 1945.Nü.12159/1. A rendőrség száma:1694/1945. A Budapesti Népbíróságnak. A nyomozás lezárultával a következő vádirat benyújtásával küldöm át a szabadlábbon lévő Dr. Padányi Frank Antal ...terheltet vádolom azzal, hogy 1945. VII. tc. által törvényerőre emelt Nbr 17. §-ának 4. és 5. pontjába ütköző népellenes büntettet elkövette,<sup>32</sup> mert

1./ 1942-ben az antibolsevista kiállítás megtekintése után a tanítóképző intézeti igazgató diákjaival dolgozatot íratott a kiállításról és ez alkalommal Bujáki nevű diákját, aki a kiállításon látottakat túlzó propagandának bélyegezte ki akarta csapatni Magyarország iskoláiból. 1943-ban szereplésre hívta a jobboldali és németbarát propaganda szolgálatában álló Páger Antal filmszínészt és Kerecsendi Kis Márton filmrendező, s a Harmincadik c. filmről dolgozatának részleteit ismertette a hallgatóság előtt. A szélsőjobboldali Páger Antalt az iránta érzett tiszteletből megválasztatta tiszteletbeli tanítónak. Terhelt ezzel a cselekményével tehát *a nép- és demokrácia ellenes hírverés szolgálatába szegődött.*

2./ Terhelt Magyarországnak a németek által történt megszállása után a következő kijelentést tette: kezdet kell csókolnunk a németeknek, mert megmentenek minket a bolsevista rémuralomtól. Ugyanő felszólította az internátusban lévő diákságot, hogy önként jelentkezzenek katonának, mert minden magyar embernek fegyvert kell fogni. Tanítványai a diákság körében állandóan hirdette a németek győzelmét és buzdító beszédeinek hatása alatt sokan jelentkeztek katonának, sőt egyesek a Hungarista légióba is beléptek. Terhelt tehát ezen cselekményeivel *háborúellenes vélemény nyilvánítását akadályozta.*

Vád tekintetében a Nbr. 20.§-a és a Bp. 16.§ának 1. bekezdése értelmében a Budapesti Népbíróság bír hatáskörrel és illetékességgel. A megidézendők jegyzékét a vádirat végén közlöm.

### Indokolás

A kihallgatott tanúk vallomásaiból és a nyomozás egyéb adataiból kétséget kizáróan megállapítható, hogy terhelt a vádirat indítványi részében meghatározott bűncselekményt elkövette. Cselekménye annál súlyosabban esik latba, mert azt, mint az ifjúság irányításával megbízott tanítóképzőintézeti igazgató követte el. Akkor, amikor a németek veresége már kikerülhetetlen volt, és minden józan ember látta, hogy a német hadigépezet veresége csak rövid idő kérdése, terhelt a németek győzelmét hirdette és a hitlerista háború folytatására buzdította a vezetése alatt álló ifjúságot. Neki *kötelessége lett volna az ifjú életüket lehetőséghez mérten oltalmazni és mindent megtenni abban az irányban, hogy a tapasztalatlan és félrevezetett fiatalok ne induljanak a biztos halálba, ehelyett ő a tanítói székből egyenesen uszította a fiatalságot arra, hogy önként jelentkezzenek katonának és szolgálja a németeket.*

A kihallgatott tanúk vallomásából bebizonyosodott az is, hogy terhelt szélsőjobboldali gondolkozású ember volt és megnyilatkozásai arra vallottak, hogy ő *a demokrácia esküdt ellensége.* Erre vall az a körülmény is, hogy Magyarország leggyászosabb korszakában 1944. március 19. után látható örömmel fogadta a Sztójay-kormány megalkulását. Kijelentéseinek és beszédeinek romboló hatása abban jelentkezett, hogy a vezetése alatt álló ifjak kö-

32. A hivatkozott jogszabály: „17. § Népellenes büntettségben bűnös az is: [...]

4. aki kényszerű szükség nélkül a nép- vagy demokráciaellenes hírverés szolgálatába szegődött;

5. aki magatartásával fasiszta- (nyilas-, német-, háború-) ellenes vélemény nyilvánítását akadályozta”

zül sokan jelentkeztek katonának, sőt egyesek beléptek a Hunyadi SS légióba is. Terhelt által elkövetett cselekmények tehát a vádiratom indítványi részében körülírt tényállást valószínűsítik meg és így a vádemelés indokolt.

Budapest, 1945. december 17. dr. Csillag sk. vezető népügyész h., dr. Szekeres sk. népügyész.

A tárgyalásra idézendők: 1. dr. Padányi Frank Antal [...], 2. dr. Wagner Ferenc [...], 3. Mesterházy Jenő [...], 4. Mihók Antal [...], 5. Prohászka Ferenc [...], 6. Drozdi Kálmánné [...], 7. Szabó Béla [...]<sup>33</sup>

Padányi-Frank Antal a vádirat ismeretében szisztematikusan készült annak cáfolatára. Több védekező iratot is benyújtott a bíróságra, és tanúk sorának az ő védekezését támogató nyilatkozatát gyűjtötte össze, és nyújtotta be a népbíróságnak. Ezek lényegi tartalma feltárul az igazgató úrnak a tárgyaláson előadott védekezésében, ezért terjedelem hiányában csak azt közöljük.

1946. április 25-én került sor a népbírósági tárgyalásra, a Dr. Tutsek Gusztáv (Vazul) tanácsvezető bíró vezette, a koalíciós kormányban helyet foglaló pártok és a szakszervezeti tanács laikus delegáltjaiból álló politikai ítélő testület, a népügyész, a védők és a tanúk részvételével. A tárgyaláson szokásos formalitások után ismertették a vádiratot, és a vádlott véleményét kérték az elhangzottakról.

*„A vádat megértettem, a terhemre rótt bűncselekmények egyikében sem érzem magam bűnösnek.*

Ami a Bujáki nevű növendékem eltávolítását illeti, annak semmiféle politikai vonatkozása nem volt, az tisztára nevelési ügy volt. Bujákival szemben mindig a legnagyobb jóindulatot tanúsítottam, bár a szabályzat szerint tanítóképző intézetbe csak 16 éven aluli fiút lehet felvenni, én Bujáki felvételét kiharcoltam, annak dacára, hogy 18 éves már elmúlt. Nagyon szegény szülők gyermeke volt és ezért kieszközöltem neki a Horthy ösztöndíjat, melyet mindvégig élvezett. Harmadéves korában pedig megszereztem neki a legmagasabb intézeti ösztöndíjat. Ennek dacára, bár tanulmányi téren kiváló eredményeket mutatott fel, ellenszegülő természetű, közösségellenes magatartást tanúsított állandóan. A felügyelőknek sohasem engedelmeskedett, mindenről külön véleménye volt.

Egy alkalommal is, valami fegyelmezetlenség miatt intézeti fogságban volt. Kérte Garamvölgyi Ervin felügyelőt, hogy oldja fel fogságát, mert valami elintézni való ügye volt a városban. A felügyelő a kérését elutasította, mire Bujáki kijelentette, hogy akkor is kimegy.<sup>34</sup> Ezt meg is tette. Garamvölgyi nálam panaszt tett. Ez az eset alapul szolgált arra, hogy elrendeljem ellene a fegyelmi eljárást fegyelmezetlen magatartása miatt. Összehívtam a tanári konferenciát, mely olyan értelmű határozatot hozott, hogy Bujákit az intézetből eltávolítjuk, arról nem volt szó, hogy Magyarország összes iskolájából kitiltjuk. Azonban azt az ígéretet tettem neki, hogy ezt az évet nálunk befejezheti, s amennyiben más iskolába nem veszik fel, én visszaveszem az intézetbe s az 5. évet is nálunk járhatja. Ez a konferencia néhány hónappal volt az antibolsevista kiállításról megírt dolgozat után, amelyben Bujáki a kiállításon látottakat propagandának bélyegezte. Ez a dolgozat azonban csak az egyik vádpont volt Bujáki ellen, nem ez volt a tulajdonképpeni oka, hanem mint említettem, ellenszegülő és közösségellenes magatartása. Az ügy iratait a konferencia után felterjesztettük a főigazgatósághoz. Bujáki később megpróbálkozott más intézetekben is felvétellel, s amikor ez sehol sem sikerült, visszavettem az intézetbe.

Ötödéves korában 1943-ban egy önvallomást írt, melyben beismerte, hogy mindig konok, mindennel ellenkező magatartást tanúsított, s ha más rendszer lett volna, azzal is ellenkezett volna, mert természetében van az

33. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 1945.Nü.12159/1. számú vádirat. (Kiemelések tőlem – D. P.)

34. Bujáki Lajos akkor már 22 éves, tehát nagykorú volt. Egy ilyen korú embert az internátusba bezárni mai szemmel különösnek tűnik, ahogy az is, hogy szabad véleménynyilvánításra szólítják fel a diákokat egy dolgozatban, majd megtorló lépéseket tesznek a véleménye miatt.

ellenszegülés.<sup>35</sup> Ez az önvallomása igazolja az én felfogásomat és bizonyítja, hogy helyesen ítélem meg Bujáki jellemét.

Hogy eltávolításában semmiféle politikai vonatkozás nem volt, igazolja az, hogy voltak olyan növendékeim, akik kommunista érzelműek voltak, s ezeket is, ismerve politikai felfogásukat, mindig támogattam. Ilyen növendékem volt Sziklai Béla is.<sup>36</sup>

1943-ban megnéztem a Harmincadik c. filmet. A film megnyerte a tetszésemet, mert a tanítónak a nép érdekében folytatott küzdelmét láttam benne kidomborítva. Politikát nem találtam benne. Kiragadtam belőle néhány részletet és a tanítóképző intézeti tanárok egyesületében előadást tartottam, melyre meghívtam Kerecsendi Kiss Márton szerzőt és Páger Antalt a film főszereplőjét. Ez a meghívás azonban nem a két jobboldali világnézetű politikusnak szólt, hanem egyrészt a filmbeli tanító személyét kiválóan alakító színésznek, és a tanító foglalkozású Kerecsendinek. Az intézetben nemcsak jobboldali beállítottságú művészek és írók szerepeltek, meghívtam Rózsahegyi Kálmánt, Gobbi Hildát, és dr. Ortutay Gyulát is, akik már akkor is a baloldalon állottak.<sup>37</sup> Sohasem azt néztem, hogy a meghívott művész milyen politikai beállítottságú, hanem az volt a célom, hogy a növendékek nevelését előbbre vigyem. Ezen a gyűlésen megválasztottuk Páger Antalt tiszteletbeli tanítótá, ismét hangsúlyozom azonban, hogy ez nem a jobboldali politikusnak, hanem a tanító szerepét kítűnően alakító színésznek szólt.

Tagadom, hogy a német megszállás után azt a kijelentést tettem: »Kezet kell csókolni minden németnek, mert megmentenek minket a bolsevista rémuralomtól«.

Mindig németellenes beállítottságú voltam. Bár hangsúlyoztam az Ausztriával való barátságot, többször kifejezésre juttattam abbéli félelmemet, hogy a németek elnyelnek bennünket. Magyarország hadba lépését helytelennek, a Volskbund működését pedig veszedelmesnek tartottam.<sup>38</sup> Erről tanítványaim is tudtak. Sohasem idegen nagyságokat, hanem a magyar nép nagyjait állítottam növendékeim elé követendő példa gyanánt. Mindig tiltakoztam az ellen, hogy a német származású diákok több segílyt kapjanak, mint a magyarok.<sup>39</sup> Mikor 1939-ben egy németnyelvű líceum vezetését akarták reám bízni azt nem vállaltam el.

Aut(h) Márton nevű, német származású tanítványom levelet intézett hozzám, melyben arról panaszkodott, hogy SS katonának akarják besorozni. Ő azonban nem akar német katona lenni. Én az A/ alatti levelet írtam neki, ami szintén németellenes beállítottságomat bizonyítja.

Tanácsvezető bíró ismertette a becsatolt levelet.<sup>40</sup>

35. Bulyáki Lajos két önkritikus írását is mellékelte beadványához az igazgató, melyekben Bulyáki Lajos azzal magyarázta folyamatos ellentmondásait, az előírások bírálatát, hogy személyiségének belső bizonytalanságát leplezte a kifelé mutatott túlzott magabiztosság látszatával s környezete lekezelésével. (BFL XXV. 1. a.4881/1945. 186., 189.)

36. Frank Antal 1910-1914-ben a lévai állami tanítóképzőben osztályfőnöke volt Sziklai Bélának. „Összes tanítványai kivétel nélkül nagyra becsültük igaz magyarsága, demokratikus gondolkozása és végtelen jósága miatt” – írta 1945. június 12-én az igazgató bizottság számára az egykori tanítvány, akit az 1918-1919-es esztergomi katonatanács elnökként, direktórium tagként játszott szerepéért, s egy beszédéért egy év börtönre ítélték, s akivel kiszabadulása után kevesen tartották a kapcsolatot, köztük az igazgató úr is. „Esküre emelve a kezem, bátran kijelenthetem, hogy Padányi Frank Antal igazgató urat három évtizeden át ismerve a legönzertlenebb magyar, szabad gondolkozású, emberbaráti érzelmű, végtelen becsületes úrnak említhetem” (BFL XXV. 1.a. 4981/1945.103-104.).

37. Az 1941. június 20-i záróértekezleten Wagner Ferenc a kultúrestek rendezőjének beszámolója szerint abban a tanévben a kultúrestek során hat színművész, több zeneművész és énekes lépett fel (köztük Mészáros Ági, Anda Géza, Pécsi Sebestyén (BFL VIII. 130. a. 26.).

38. Különösen igaz volt ez a németnyelvű képzőben is megjelent Deutsche Jugend szervezetre, melynek egyenruháját is hordta hétvégeken a német képzősök jelentős része (Donáth, 1997).

39. A VKM. 113.103/1942. és a Főigt. 10860/1942-43. számú rendeletekkel javították a magyar képzők helyzetét is (BFL VIII. 130. a. 1/a. 612/943).

40. Hivatkozott levelében Padányi Frank Antal tényszerűen Auth Márton figyelmébe ajánlotta, hogy „a magyar és német kormány közti megállapodás értelmében, aki német katonai szolgálatba lép, az birodalmi állampolgár lesz, s így természetesen elveszti

Vádlott: Mikor a német katonaság el akarta foglalni az intézetet, ezt megakadályoztam. Mindig tiltakoztam a német mankó ellen. Mikor német tányérsapkát akartak a diákok részére bevezetni az ellen felszólaltam, s felszólalásom hatása alatt a magyar formájú sapka mellett döntöttek.

Tagadom, hogy az iskola növendékeit arra buzdítottam volna, hogy önként jelentkezzenek a frontra. Ezzel szemben mindig azt hirdettem, hogy a hazáért élni és dolgozni kell. A háború alatt pedig fokozottabb mértékben kell dolgozni. Ez szállóigévé vált az intézetben. Ha behívták valamelyik növendéket katonának, eljártam a bevonulás elhalasztása érdekében. 1944. október 2. hetéig az én intézetemből senki sem vonult be, ezzel szemben más intézetekben már tömeges bevonulások voltak. 1944. október 2. hetében az utolsó évfolyam növendékei és néhányan a többi osztályból bevonulási szándékuknak adtak kifejezést. Hogy ezt megakadályozzam, vagy legalább megfékezzem, szülői beleegyező nyilatkozatot kértem tőlük. Ennek eredménye az lett, hogy a 22 jelentkezőből mindössze 8-an vonultak be.

Urbán János előadta, hogy ő abban a tudatban, hogy mindenki menni fog, ő is jelentkezett bevonulásra, mivel azonban többen elálltak szándékuktól ő is szívesebben itthon maradna. Én ezt helyeseltem és eljárását követendő példa gyanánt állítottam növendékeim elé.

Az ellenem valló tanúk azt hiszem állásomra pályáznak, csak ezzel tudom magyarázni vallomásukat” – védekezett Padányi-Frank Antal.<sup>41</sup>

Rajta kívül a bíróság dr. Wagner Ferenc, Mihók Antal, dr. Prochaska Ferenc, Szabó Béla, Fraknói József, Balogh László tanúkat hallgatta meg. Mesterházy Jenő nem jelent meg a tárgyaláson, Drozdi Kálmánné beteget jelentett. A tanúk lényegében fenntartották korábbi vallomásukat, Fraknói József nyugalmazott főigazgató a Bulyáki-ügyben, és a hadseregbe való bevonulásra vonatkozó felszólítás ügyében az igazgató úr álláspontját támasztotta alá, ahogy Balogh László is nagyrészt.

A bizonyítási eljárás lezártakor a népügyész fenntartotta a vádat, a vádlott és védője felmentést kértek. A népbíróság tanácskozását követően kihirdette az alábbi ítéletet:

„Nb. XII. 4981./1945/3. A Magyar Köztársaság Nevében!

A budapesti Népbíróság népellenes büntettek miatt dr. Padányi Frank Antal ellen indított bűnügyben nyilvános tárgyalás alapján meghozta az alábbi ítéletet:

A szabadlábbon levő *Dr. Padányi Frank Antal vádlott*, aki 61 éves, őcsanádi születésű, budapesti (XII. Fürj u. 16. sz.) lakos, nős, 3 gyermek atyja, magyar anyanyelvű, nyug. tanítóképző intézeti igazgató foglalkozású, magyar állampolgár, vagyonos, katona volt bűnös az 1945. VII. tc-vel törvényerőre emelt Nbr 17.§ 5. pontjába ütköző egy rendbeli folytatólagosan elkövetett népellenes büntettségben.

*A népbíróság ezért Dr. Padányi Frank Antal vádlottat a Nbr. Nov. 13. §-a alapján; ugyanezen rendelet 2. § 6. bekezdésének alkalmazásával 1 (egy) évi börtönre, mint főbüntetésre, továbbá politikai jogai gyakorlásának 5 (öt) évi felfüggesztésére, mint mellékbüntetésre ítéli. A szabadságvesztés büntetést megkezdésének napjától, a politikai jogok felfüggesztését a szabadságvesztés büntetésnek, vagy a szabadságvesztés büntetés elévülésének befejezésétől kell számítani. A vádlott a Bp. 480. §-a alapján köteles az eddig felmerült, valamint az ezután felmerülő költségeket az államkincstárnak megtéríteni. ...*

## Indokolás

magyar állampolgárságát” (BFL XXV. 1.a. 4981/1945. 236.).

41. A tárgyalás anyagát lásd: BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 48-62. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)

A budapesti népbíróság a tárgyalás során kihallgatott Mihók Antal, dr. Prochaska Ferenc, dr. Wagner Ferenc, Fraknoi József, Balogh László tanúk vallomása, valamint a vádlottnak a tárgyalás során tett nyilatkozatai, részbeni ténybeli beismerő vallomása, továbbá a nyomozás egyéb adatai és a becsatolt okiratok alapján megállapította az alábbi tényállást:

## I.

A Fery Oszkár utcai tanítóképző intézet növendékei, melynek vádlott igazgatója volt, 1942. év őszén a főigazgatói rendelkezések értelmében megtekintették az antibolsevista kiállítást. Utóbb a vádlott utasítására az egyes évfolyamok szaktanárai a növendékekkel dolgozatot írtak a kiállításon szerzett benyomásaikról. Az iskola IV. évfolyamának egyik növendéke: Bulyáki Lajos, aki éles felfogású és önálló gondolkodású diák volt, s emiatt az iskolai fegyelem keretei közé nehezen tudott beilleszkedni, egyébként azonban az intézet legjelesebb növendékei közé tartozott, ebben a dolgozatban a többi diákétól eltérő egyéni felfogásának adott kifejezést hangsúlyozva, hogy a kiállításon látottakat *nem szabad az egyoldalú propaganda szemüvegén keresztül nézni, hanem arra is fel kell figyelni, hogy a magyar és német katonák is követtek el az oroszokéhoz hasonló kegyetlenségeket a háború folyamán*. A kérdés felett a dolgozatjavítás alkalmával élénk vita alakult ki, végül azonban nyugvópontra került a dolog. Vádlott az első félév végén szokásos dolgozatellenőrzés során azonban felfigyelt Bulyáki dolgozatára és mivel nevezett ellenfegyelmezetlen magtartása miatt egyébként is kifogásai voltak, az iskola néhány általa kijelölt tanárából egy ad hoc fegyelmi bizottságot alakított, amely elé azt az indítványt terjesztette, hogy Bulyákit távolítsák el az intézetből. A bizottság ilyen értelmű határozatát azonban a törvényes rendelkezések szerint jóváhagyás végett a tankerületi főigazgatóhoz kellett felterjeszteni, aki a határozatot azon az alapon, hogy a döntésben szabályellenesen nem vettek részt az iskola összes tanárai, megsemmisítette, majd magához hivatva a vádlottat közölte vele, hogy csekélyebb súlyú büntetést elegendőnek tart Bulyáki megfélemezésére arra való tekintettel is, hogy utolsó iskolai éve előtt áll, és rábízta nevezett megdorgálását. Bulyáki ezek után az intézetben maradt és ott is fejezte be tanulmányait.

Vádlott 1943-ban megtekintette »A harmincadik« című filmet, s mivel a benne szereplő tanító hősieles küzdelme megnyerte tetszését, kötelezővé tette az intézet növendékei számára annak megtekintését. Utóbb meghívta a film főszereplőjét: Páger Antalt és szerzőjét: Kerecsendi Kis Mártont a tanítóképző intézeti tanárok egyesületének ülésére. Ő fogadta a vendégeket, akik közül Páger Antalnak az egyik növendék virágcsokrot nyújtott át; a gyűlésen beszédet tartott, majd indítványt terjesztett elő Págernek tiszteletbeli tanítóvá megválasztása iránt, ami meg is történt, s ő volt az, aki az erre vonatkozó díszoklevelet beszéd kíséretében átadta Páger Antalnak.

1944 márciusában a német megszállás bekövetkezte után dr. Wagner Ferenc és Drozdy Kálmán tanárok előtt ezt a kijelentést tette: »Kezet kell csókolni minden németnek, mert megmentettek bennünket a bolsevista rémuralomtól«. 1944 karácsonyán pedig Mihók Antal és Furi Imre nevű növendékei, bátyja és két fia előtt kijelentette vacsora közben, hogy nem hiszi, hogy az oroszok Pestet elfoglalják, s a németek visszajövetelét pezsgős vacsorával fogják megünnepelni, továbbá, hogy a nyilasok rendes emberek, mert nem engedik Budapestet elfoglalni.

Nem tudott azonban a népbíróság megnyugtató módon tényállást megállapítani a vád ama állítása tekintetében, hogy vádlott intézetének növendékeit arra buzdította, hogy önként jelentkezzenek katonának, minek



folytán többen is bevonultak, sőt egyesek a Hungarista légióba léptek be. Vádlott e részbeni tagadásával szemben Mihók Antal vallomásával csak az nyert beigazolást, hogy az intézet Tényi Antal nevű növendékét, aki bevonulás után katonaruhában meglátogatta az intézetet, követendő példa gyanánt állította a növendékek elé, amiből azok azt a következtetést vonták le, hogy be kell vonulniuk katonának. Dr. Wagner Ferenc tanú pedig két növendéktől: Kalteneckertől és Mihók Antaltól hallotta, hogy előttük vádlott ilyen kijelentéseket tett. Eltekintve attól, hogy Mihók Antal maga cáfolta meg az utóbbi tanúvallomását, hogy ő nem vádlott biztatására jelentkezett katonának, hanem csupán azért, mert nem akart társaitól elmaradni, akik azonban szintén nem egyéni felbuzdulásból, hanem egy-két társuk kezdeményezésére jelentkeztek. A tárgyalás adatai alapján megállapítható volt, hogy vádlott azoktól, akik bevonulni szándékoztak, szülői beleegyező nyilatkozatot kért nyilván azon célból, hogy a tömeges bevonulásoknak gátat vessen, ami végeredményben sikerrel is járt, mert mindössze 8-an vonultak be az egész intézetből, ami összehasonlítva a többi középiskolák bevonulási arányszámával csekély szám. A népbíróság e tekintetben tehát arra a következtetésre jutott, hogy *vádlottat az önkéntes jelentkezés miatt felelősség nem terheli, a növendékek közül néhányan az akkori idők propagandájának hatása alatt [álltak] katonának, a többiek pedig el akarván kerülni a gyávaság látszatát, csatlakoztak, utóbb azonban felismervén cselekményük horderejét, legtöbben közülük visszaléptek.*

### III. [A kézzel írt változatban nincs II., a gépelten számozás sincs.]

Vádlottnak a fent az I. alatt körülírt cselekményei a Nbr. 17. § 5. pontjában meghatározott népellenes büntett tényálladási elemeit foglalják magukban,<sup>42</sup> mert egyrészt *a Bulyáki Lajossal szemben foganatosított intézkedésekkel nevezett, „A harmincadik” című filmről tartott előadásával és Páger Antalnak tiszteletbeli tanítóvá való megválasztásával, illetve a németek bevonulása után tett kijelentéseivel tanártársait és összes demokratikusan gondolkozó növendékeit az igazgatói tekintélyben rejlő hatalomnál fogva lelki kényszer alatt tartotta, s így megakadályozta, hogy azok háborúellenes véleményüknek szabad kifejezést adjanak.*

### IV.

Vádlott csupán a német megszállás bekövetkezte utáni s 1944 karácsonyán tett kijelentéseit tagadta, a kihallgatott tanúk vallomásával azonban a vád beigazolást nyert, egyebekben a fent megállapított tényeket beismerte, s beismerését a tárgyalás egyéb adatai is alátámasztották. Bulyáki Lajos esetével kapcsolatban arra hivatkozott, hogy renitens és fegyelmezetlen magatartása miatt akarta nevezett az intézetből eltávolítani, nem pedig a szovjetellenes kiállításról írt dolgozata miatt. Hivatkozott itt arra, hogy az eltávolítás és a dolgozat között okozati összefüggés már csak azért sem lehetséges, mert a kettő között több hónapnyi időbeli távolság van. A népbíróság nem fogadta el a vádlott védekezését, mert bár kétségtelen, hogy az eltávolítás indítványá-

42. Az ítélet értelmezéséhez a hivatkozott jogszabály megfelelő részei: „17. § Népellenes büntettségben bűnös az is: [...] 5. aki magatartásával fasiszta- (nyilas-, német-, háború-) ellenes vélemény nyilvánítását akadályozta” „18. § „Amennyiben más jogszabály a cselekményre súlyosabb büntetést nem rendel, a 17. § 1-7. pontjaiban felsorolt cselekményekre főbüntetésként két évtől öt évig terjedhető börtönbüntetést lehet kiszabni.”

ban nevezett fegyelmezetlen magatartása is szerepet játszott, a valódi ok azonban mégis a dolgozatban kifejezésre jutott politikai felfogása volt, mert Mihók Antal tanú vallomása szerint vádlott azt a kijelentést tette: »Ha Bulyákinak az oroszok tetszenek, akkor el kell hagynia az intézetet«. Ami pedig az időbeli távolságot illeti, vádlott a dolgozat tartalmáról csak a félévvégi ellenőrzés során szerzett tudomást, s nyomban ezután össze is hívta a fegyelmi bizottságot.

Páger Antal tiszteletbeli tanítónak való megválasztásával kapcsolatban pedig azzal védekezett, hogy a megválasztás nem a jobboldali politikus Págernek, hanem a tanító szerepét kitűnően alakító színésznek szólt. A népbíróság azonban ezt a védekezést sem tehette magáévá, mert »A harmincadik« című film egész hangja annyira antidemokratikus, másrészt pedig Páger szélsőjobboldali magatartása annyira közismert volt, hogy a neki bármilyen vonatkozásban juttatott elismerés a közvéleményben egyaránt politikai demonstráció jellegével bírt.

## V.

Vádlottal szemben a népbíróság beszámítást kizáró és büntethetőséget megszüntető okot nem észlelt, ezért a vádlottat bűnösnek mondta ki.

A büntetés kiszabásánál a vádlott büntetlen előéletét, magasabb korát, 3 gyermekes családos voltát, továbbá azt a körülményt, hogy mikor a tankerületi főigazgató Bulyákival szemben csekélyebb büntetés kiszabása iránt tett javaslatot, azt azonnal magáévá tette és nevezett kizárását tovább nem szorgalmazta, hanem vele szemben, mint korábban is, mikor különböző ösztöndíjakat juttatott neki, jóindulattal és szeretettel bánt, végül a növendékeivel szemben tanúsított nagyfokú szociális megértést és támogatást, mint enyhítő körülményeket mérlegelte.

S mivel súlyosbító körülményt nem észlelt a Nbr. Nov. 2.§ 6. bekezdésének alkalmazását<sup>43</sup> indokoltnak és a kiszabott büntetést a vádlott alanyi bűnösségi fokával és cselekményének tárgyi súlyával arányban állónak találta.

A bíróság a vád által indítványozott további tanúk kihallgatását azért mellőzte, mert a tényállást a már kihallgatott tanúkkal tisztázottnak találta. Az ítélet egyéb rendelkezései a felhívott törvényszakaszon alapulnak.

Budapest, 1946. április 25. napján

Hollai Károly, Sipos Sándor, Haász József, Molnár József, Székely Aladár, Faludi László kiküldött népbírák, Tutsek<sup>44</sup> sk. tan. vez. bíró<sup>45</sup>

Az akkori népbírósági szabályzat szerint ilyen büntetés esetében a vádlottnak és védőjének nem volt fellebbezési lehetősége, így kényszerűen tudomásul vették az ítéletet, s azt, hogy az alapesetben ilyen „bűncselekmény” esetén kiszabható 2-5 év szabadságvesztés helyett, a népbíróság 1 évre ítélte Padányi-Frank An-

43. Az „1440/1945. M. E. rendelet a népbírászkodásról szóló 81/1945. ME rendelet módosítása és kiegészítése tárgyában” szerint: „Az Ideiglenes Nemzetgyűlés által az 1944. évi december hó 22. napján adott felhatalmazás alapján a népbírászkodásról szóló 81/1945. ME rendelet módosítása és kiegészítése tárgyában az ideiglenes nemzeti kormány a következőket rendeli: 2. § A 81/1945. ME rendelet 5. §-a hatályát veszti és helyébe a következő rendelkezések lépnek. A büntetés kiszabása tekintetében az alábbi szabályok irányadók: [...] Ha az enyhítő körülmények annyira nyomatékosak vagy olyan nagy számmal forognak fenn, hogy a cselekményre meghatározott legenyhébb büntetési nemnek a cselekményre meghatározott legkisebb tartama is aránytalanul súlyos lenne, a cselekményre megállapított legenyhébb büntetési nemnek a Btk.-ban megállapított legkisebb tartama alkalmazható.”

44. Tutsek Gusztáv Vazul (1902-1972) akkoriban a Budapesti Népbíróságon tevékenykedett. (1956 után 15 perben 62 embert ítél halálra. Közülük például Mécs Imre és Wittner Mária másodfokon enyhébb büntetést kapott.)

45. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 4-19. (Kiemelések jórészt tőlem – D. P.)

talt. A népügyész azonban súlyosbításért fellebbezett, így a nem jogerős bírósági ítélet végrehajtására sem kerülhetett sor a fellebbviteli tárgyaláson várható jogerős ítéletig. Így az igazgató úr felett évekig ott lebegett az esetleg még súlyosabb szabadságvesztés lehetőségének Damoklesz-kardja.

A B-lista bizottság döntése nyomán néhány hónapig felmerült a nyugdíjának 75%-ra csökkentésének lehetősége is, de idős korára és betegségére való tekintettel a VKM illetékeseinek támogatásával a miniszterelnökség révén ezt a veszélyt sikerült elhárítaniuk.<sup>46</sup>

Az 1948. január 29-én megalkotott, *a magyar köztársaság megalapításának és az 1848/49. évi szabadságharc és forradalom emlékére engedélyezendő közkegyelemről szóló 1948. évi VI. törvénnyel* felsejlett számára a további szabadságvesztéstől való megszabadulás lehetősége. A törvény végrehajtási utasításában ugyanis az szerepelt, hogy azokat, akiket kisebb „népellenes bűnökért” két évnél nem súlyosabb szabadságvesztésre ítélték, illetve akik ilyen ügyében az eljárás még folyamatban volt, azokat a népügyészség javaslatára kegyelemben részesítik. Így Padányi-Frank Antal a Népbírósgok Országos Tanácsa 1948. október 29-i, formális ülésén hozott NOT. V. 5077/1946./10. számú *Végzésének szövege*: „A népellenes bűntett miatt dr. Padányi Frank Antal ellen indított bűnügyben az Országos Tanács a népfőügyésznek 1946. évi Nfü. 5237/7. számú, 1948. szeptember hó 30. napján kelt indítványa folytán a bűnvádi eljárást a 11.400/1948. I. M. sz. rendelet 6. §-ának c. pontja<sup>47</sup> és a Btk. 105. § 2. pontja alapján megszünteti. ... Minthogy ekként a bűnvádi eljárás lefolytatását a kegyelem kizárja, azt e rendelkező rész értelmében meg kellett szüntetni.”<sup>48</sup>

## Záró kiegészítések, kérdések, megjegyzések

Dolgozatunk bevezetőjében említettük, hogy a gyökeres politikai fordulatok folytán Magyarországon először 1919-1922-ben, majd 1945-1948-ban került sor a pedagógusok, közalkalmazottak „politikai átvilágítására”, igazolására, súlyosabb esetben büntetőjogi felelősségre vonására. A tanítóképző intézeti tanárookra vonatkozó forrásokat a „Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején” című, 2020-ban megjelent monográfiámban adtam közre. Akkor az érintett pedagógusok forradalmakban játszott szerepéért mértek ki különböző fegyelmi büntetéseket. Sokakat el is bocsátottak. Többüket büntető bíróság elé állították, s elítélték. Több példa volt arra, hogy letartóztatásuk során drasztikus fizikai, vagy pszichikai atrocitásoknak tették ki őket. Megtörtént ez a TITOE alelnökével, a csurgói tanítóképző igazgatójával, Mohar Józseffel is (Donáth, 2020).

Jelen tanulmány az első azok sorában, melyekben az 1945-1948-as felelősségre vonásokat, igazolásokat, B-listázásokat, népbírósgai eljárásokat próbálom feldolgozni.

A „Padányi-Frank-ügy” országos méretekben ezrek, tízezrek sorába illeszkedett. A II. világháború utáni, a visszamenő hatályú rendeletek, törvények bázisán létrejött eljárások, melyek nagyrészt laikus politikusokból álló ún. népbírósgok előtt zajlottak, máig komoly viták forrásai az ezzel foglalkozó jogászok, történészek, visszaemlékező kortársak körében. Egyszerre hordozták magukban a súlyos háborús bűnök, a világháborút támogató politikusok győztesek által való felelősségre vonásának elemeit, az ezekkel kapcsolatos igazságszolgáltatást, s a purifikációt, kádercserét, a politikai megtorlást, s voltak gyakran az egyéni bosszú, valótlan feljelenté-

46. MNL OL XIX-I-1-g-57-11-Padányi- 1947.

47. A 11400/1948. I. M. sz. rendelet hivatkozott pontjának szövege: „c./ a népbírósg előtt folyamatban lévő ügyekben a népügyészség megfelelő indítványt tesz a népbírósgnál; a népbírósg a népügyészség indítványa felől végzéssel határoz s ha úgy találja, hogy a kegyelem feltételei megvannak, a bűnvádi eljárást a Btk. 105 §-ának 2. pontja alapján megszünteti és az esetleg fogva lévő terhelt szabadlábra helyezését is elrendeli. A Népbírósgok Országos Tanácsa előtt folyamatban lévő ügyekben a népügyészség tennivalóit a népfőügyész látja el.”

48. BFL XXV. 1. a. 4981/1945. 71. (Kiemelés tőlem – D. P.)

sek következményei (Bibó, 1945; Molnár, 1945; Lukács, 1979; Barna & Pető, 2012 stb.). Ahogy a politikai rendőrséget vezető Péter Gábor 1945 április végén konstatálta: „a feljelentések nagy része alaptalan és bosszú műve volt” (idézi Zinner, 2021. p. 26).

1945. február 3. és 1950. április 1. között 59 439 személyt vetettek bűnügyi nyomozásnak alá. A nyomozó szervektől a népügyészségeknek átadott gyanúsítottak harmadát, 26 997 személyt marasztaltak el. 1 évig terjedő börtönbüntetésre 12 629 személyt, 1-5 évig terjedőre 9366-ot, 5-10 évig terjedőre 1355-öt, 10-15 év közöttire 481 főt, életfogytig tartó börtönre 167 vádlottat ítéltek (Zinner, 2021, p. 33).

Padány-Frank Antal – a fenti statisztikában nem szereplő, hiszen hatályossá sosem váló – ítélete tehát a legnagyobb létszámú csoportba tartozhatott volna, abba, amely az 1948. évi amnesztia hatálya alá esett. Az igazgató úr szerencséje a szerencsétlenségben az volt, hogy az ügyészi fellebbezés okán az ítélet végrehajtására már nem kerülhetett sor. Ellenben méltatlanul és érdemtelenül kellett elszenvednie egy brutális megveretést és két letartóztatást, ami a források ismeretében semmivel sem indokolható, menthető.

Most térjünk át az ügyvel kapcsolatos kérdések és tünődések sorára. Ezek sorában talán a legfontosabb: nem tudhatjuk, hogy az igazgató úr még hatalma teljében mivel bánthatta meg kollégái és tanítványai egy részét, akik nem elégedtek meg az igazoló bizottság kényszernyugdíjazó határozatával, azzal, hogy annak révén megszabadultak az általuk nem kedvelt Padányi-Frank Antaltól. Mi vezetett egy akkor már közel 10 éve végzett tanítót és az ügyben oroszán szerepet játszott, már külügyi szolgálatba lépett Wágner Ferencet arra, hogy rendőrségi feljelentés útján népbíróság elé kényszerítsék a 62 éves nyugalmazott igazgató urat.

Az igazolási eljárás során talán még érthetően a tanári kar tekintélyes és az igazgatóval összemérhető teljesítményt nyújtó kollégák (kinek egy része inkább francia, illetve angolszász kultúrájú volt) fontosnak tarthatták, hogy az általuk határozottan németbarátnak, vagy/és az ancien régime emberének ítélt, tekintélyelvű igazgatót mihamarabb eltávolítsák az intézet éléről. Közülük többen (Mesterházy Jenő, Szabó Béla) igazgatói aspirációkkal is rendelkeztek, ezért érdekeltek lehetek abban, hogy ez a poszt megüresedjék. De milyen érdekük fűződhetett ahhoz, hogy porig alázzák, meghurcolják, börtönbe zárják Padányi-Frankot? Ehhez korábbi, nagyon mély ellentétek, megbántódások kellettek, melyekről a ránk maradt, a felsőbbséghez felterjesztett, ezért ezeket nem tartalmazó tanári értekezleti jegyzőkönyvek s egyéb iratok sem adnak támpontot.

Ezek lappangó jelenléte azonban természetesen befolyásolta az érzékelésüket, s így a korábban történekről bennük kialakult és a nyomozás kihallgatásai, valamint a tárgyalás alatt általuk felemlített „tényeket”. Hasonló kérdéseink lehetnek a növendékek tanúságtételével kapcsolatban is, pró és kontra egyaránt. Amikor az igazgató úr megveretése és fogsága után a bírósági tárgyalásra került a sor, nyilván a tanárok és a diákok körében többen – joggal – úgy érezték, hogy méltatlan lenne, ha a korábbi rendszer iránt messzemenően, már-már stréber módjára lojális s a bolsevizmustól, szovjetektől rettegő, ezért kétségbeesésében talán időnként a vádakban említett mondatokat hangoztató, ám a növendékekért mindenkor személyes anyagi áldozatra is képes, idős beteg pedagógust bűnöző módján börtönbe zárnák. Ezért az ő nyilatkozataikat, visszaemlékezéseiket sem a befolyásolatlan tiszta igazság keresése motiválhatta.

Amiből az következik, hogy a vádpontok többségével kapcsolatos tárgyi bizonyítékok híján a perben mérlegett, pró és kontra tanúvallomásokon alapuló tényállások megállapítása sem lehetett korrektül lehetséges. Az elsőfokú népbíróság mégis „tényállásokat” állapított meg, s ítéletet hozott. A tárgyi bizonyítékok egyikét, az igazgató Auth Mártonhoz írt levelét, s azt a ténytet, hogy az intézetből csak 8-an vonultak be katonának, figyelembe vették, s az erre vonatkozó vádat megalapozatlannak találták. Ellenben a másik tárgyi bizonyítékot (az igazgató úr Páger Antalt köszöntő nyomtatott szövegét) lényegében figyelmen kívül hagyták.

A ránk maradt források alapján jelen sorok írójának az a személyes benyomása, hogy a népbíróság számára az egyedül korrekt megoldás az lehetett volna, ha bizonyítékok hiányában felmenti Padányi-Frank Antalt. Amiből nem következik, hogy a terhére rótt cselekedetek, nyilatkozatok egyike-másika nem történt meg, csak az, hogy nem bizonyítható, hogy valóban úgy történtek. Egy jogászokból álló szakmai testület konszolidált körülmények között bizonyára így ítélte volna. A népbíróság politikai kiküldöttei ezt másként látták: „bűnösnek” találták, s egy év börtönre ítélték Padányi-Frank Antalt.

A kétségtelenül méltánytalan ítélet semmiképp sem tekinthető „konceptiós pernek”, ugyanis büntető felelősségre vonásra ismereteink szerint sem a tankerületi főigazgató, sem a VKM illetékes ügyosztálya, de még csak az igazoló bizottság sem gondolt. Mindannyian mihamarabb nyugdíjazni kívánták az ancien régimet reprezentáló igazgató urat, de sem a nyugdíját nem akarták elvonni, sem büntető feljelentést nem tett ellene egyikük sem. Néhány kollégájának és tanítványának a kezdeményezésére vett az ügy büntető fordulatot. Annál fájóbb, hogy nem tudjuk: miért is ragaszkodtak ehhez.

Ha az igazgató úr személyisége, az őt vezérlő alapvető értékek felől tekintünk az ügyre: védekező iratai egyike-másikának személyes hangvétele arra utal, hogy az abban foglaltak jól jellemzik azt a képet, amelyet magáról táplált, amely megítélése szerint az ő habitusát jellemezte. Ennek egyik vonása feltétlenül a német családból magyarosodott, neofita magyar öntudata volt. Amikor negyedszázaddal ezelőtt az épületben működött állami német nyelvű tanítóképző történetéről írtam (Donáth, 1997), határozottan az a benyomásom alakult ki, hogy annak igazgatója Lux Gyula képviselte a ma is vállalható kettős nemzetiségi identitás álláspontját, a klasszikus és nemzetiségi német kultúra, nyelv tökéletes elsajátítására, s ezzel együtt a náci Németországgal szemben a magyar állammal szembeni politikai lojalitás kialakítására törekvést. Az akkori körülmények között – a kiváló tantestület ellenére –, ez csak részben sikerülhetett. Velük szemben folyamatosan jelen volt az elmagyarosodott Padányi-Frank Antal álláspontja, aki – a saját útjának igazolására is – úgy vélte, németnyelvű képzőre nincs szükség, a jó, lojális magyarországi német az ő útját járja: magyarosodik. Ehhez képest igencsak mellbevágó lehetett számára, hogy németbarátsággal vádolták.

Ami az akkori háborús viszonyok szülte abszurd vád, hiszen miért ne lehetne valaki Hitler-ellenes német? Ahogy ez a német történelemben nem egyszer előfordult. Ez fontos pontja Hitler náci pártbeli helyettese, Rudolf Hess abszurd logikájának: „németnek lenni annyi, mint nemzeti szocialistának lenni” megfordítása.<sup>49</sup> A Lux Gyula vezette képző éppen ennek ellenkezőjét volt hivatva demonstrálni, ezért a Volksbund minden erővel ellenük dolgozott.

Summa summarum: Padányi-Frank Antal korántsem volt „németbarát” – pláne náci németbarát –, s ez személyisége egyik meghatározó vonása volt. Feljelentői ezzel is támadták, ami nagyon bánthatta.

Identitása másik lényeges vonása volt, hogy élethivatásának a vallásos és nemzeti *néptanítók* nevelését tekintette, akiknek feladata: a vidéki, illetve iskolázatlan, szegény szülők gyermekeit a kultúra, a műveltség áldásaiban részesíteni. Úgy vélte, hogy erre talán a legalkalmasabbak az ilyen sorból tanítói pályára készülő fiatal emberek lehetnek. Értük minden követ megmozgatott, saját anyagi eszközeit is, hogy ezt a célt elérhesse. Ez vezette őt a képzőben és a gyakorlóiskolában is. Ezért igencsak szíven üthette, mélységesen bánthatta, hogy *népellenes* bűntettel vádolták.

E két vád identitása meghatározó mozzanatait érintette, ezért – s persze a börtönbüntetés elkerülése miatt is – mindent elkövetett, hogy ennek rábizonyítását elkerülje, ezeket a billogokat magáról elhárítsa. Így a védekezése utolsó fázisában már hallgatott ügyvédjére, s megnyilatkozásait korántsem mindig a szintiszta igazság képviselője jellemezte. Védekező vádlottként viselkedett, helyzetében racionálisan.

49. <https://rubicon.hu/cikkek/kenyszerhelyzet-meghasonlottsag>

Mindazonáltal az ítélettel a billogot rásütötték, s az amnesztia sem mosta le azt róla. Ezért keserű megkönnyebbüléssel vehette tudomásul, hogy nem kell börtönbe vonulnia, ugyanakkor élete végéig (1973-ig) nem nyert igazságot, rehabilitációt ügyében.

Az utóbbi évtizedekben egykori tanítványai, s egy rokona alapítványt tett a budai tanítóképző számára Padányi-Frank-ösztöndíj létrehozatala céljából, mellyel a legjobban tanuló hallgatók egyikét támogatják tanulmányaiban. Az ösztöndíj ünnepélyes átadásakor röviden ismertetik az igazgató úr pályáját, természetesen az azt lezáró méltatlan körülmények nélkül. Ez egy fajta elégtételt jelenthetne számára, ahogy az is, hogy unokája igencsak empátikus szakdolgozatot írt pedagógiai munkásságáról (Padányi, 1987).

Jelen sorok írója történész, s a legkevésbé sem érzi magát kompetensnek arra, hogy erről véleményt mondjon. Az igazgató úr korának gyermeke volt, tekintélyelvű, a nők helyét az egyetem és nadrághordás helyett a szoknyában, férjük támogatásában látta. Úgy gondolta, hogy a tinédzser fiúk közötti erőszakot, a kutyaharapást szőrével módszerrel kell háttérbe szorítani.<sup>50</sup> A pedagógusokat mindenképp vallásosnak képzelte stb.

Ez már túlmutat a Padányi-Frank-ügy keretein, maximum arra utalhat, hogy abból, hogy valakit méltatlanul meghurcoltak, nem következik automatikusan, hogy jelen korunk pedagógiai ikonjává emeljük, ahogy természetesen ki sem zárja azt. Ennek eldöntése a pedagógia tudós kutatóira vár.

## Rövidítések

---

Budapest Főváros Levéltára – BFL

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanítóképző Karának Irattára – ELTE TÓK Irattára (Korábban, az erre vonatkozó kutatásom időszakában, 2000 előtt az akkor még önálló Budapesti Tanítóképző Főiskola Irattára volt. Ennek anyagai ma már bizonyára az ELTE Levéltárában találhatóak.)

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára – MNL OL

Magyar Tanítóképző – MT

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium – VKM

50. Lásd ehhez a fentiekben Balogh László tanúvallomását, melyben Padányi-Frank németbarátsága vádjának elutasítását azzal támasztotta alá, hogy az igazgató úr, amikor öt német fiú megvert egy magyart, ezt azzal torolta meg, hogy a verőket egyenként 5-5 magyar fiúval verette meg úgy, hogy mellettük állt, és komolyabb verésre biztatta őket.

## Irodalom

1. Barna, I. & Pető, A. (2012). *A politikai igazságszolgáltatás a II. világháború utáni Budapesten*. Gondolat Kiadó.
2. Bibó, I. (1945). *A magyar demokrácia válsága*. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi műhely.
3. Bús, J. & Szabó, P. (Ed., 2001). *Béke poraikra... II. Dokumentum-émlékkönyv a II. világháborúban a történelmi Magyarország területén elesett, meghalt magyar katonákról és munkaszolgálatosokról*. Hadtörténelmi Intézet Kiadó.
4. Donáth, P. (1997). *Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944*. Trezor Kiadó.
5. Donáth, P. (2007). *Adalékok Nagy László pályájához. Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből*. Trezor Kiadó.
6. Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó.
7. Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején*. Trezor Kiadó.
8. Feitl, I. & Ignácz, K. (Eds., 2018). *Régi és új világ határán – 1945 történetei. Tanulmányok*. Napvilág Kiadó.
9. Frank, A. (1928). *Önismeret. Önmegismerésre való nevelés*. Révai Irodalmi Intézet.
10. Janek, N. & Balogh, B. (2017). *Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő*. *Gyermeknevelés*, 5(1), 85–109.
11. Józsa, B. (1999). *Egyetemisták az ostromgyűrűben – A Magyar Királyi I. Honvéd Egyetemi Rohamzászlóalj története 1944. októberétől 1945. február 14-ig*. Történelmi Hagyományörző Alap.
12. Kardos, J. (2007). *Iskola a politika sodrában (1945–1993)*. Gondolat Kiadó.
13. Kende, Á. & Knausz, I. (2023). *Miért hagyja az Orbán-rezsim, hogy tönkremenjen az iskola?* *Qubit*, 2023. 08. 17. <https://qubit.hu/2023/08/17/miert-hagyja-az-orban-rezsim-hogy-tonkremenjen-az-iskola>
14. Lukács, T. (1979). *A magyar népbírói jog és a népbíróságok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó & Zrínyi Kiadó.
15. Mesterházy, J. (1944). *Egyesületünk az 1943–1944. iskolai évben*. *Magyar Tanítóképző*, 57(6), 161–167.
16. Molnár, G. P. (1988). *A Páger-ügy*. Pallas Lap- és Könyvkiadó.
17. Molnár, O. (1944). *Új idők hajnalán*. *Magyar Tanítóképző*, 57(11), 237–238.
18. Molnár, O. (1945). *Budapest élete az ostrom után*. Kézirat.
19. Négyesy, L., Simon, L. & Papp, Gy. (Eds.). *A Harmadik Egyetemes (1928.) Tanügyi Kongresszus Naplója*. I. k.
20. Padányi, E. (1987). *Dr. Padányi-Frank Antal pedagógiai munkássága*. Szakdolgozat. BTF.
21. Padányi-Frank, A. (1935). *A tanítók tanítója*. Elnöki megnyitó a XXV. közgyűlésen. *Magyar Tanítóképző*, 48(2), 55–62.
22. Padányi-Frank, A. (1935). *A szülőföld (város, falu, tanya) élete a tanító munkájában*. *Néptanítók Lapja*, 68(2/2), 48–51.
23. Padányi-Frank, A. (1935). *A szülőföld-tanulmány*. *Néptanítók Lapja*, 68(4), 131–136.
24. Padányi-Frank, A. (1936). *A tanítóság és a tanítóképző tanárság együttműködése*. *Magyar Tanítóképző*, 49(1), 1–3.
25. Padányi-Frank, A. (1938). *A tanítóképző-akadémia tartalma*. *Magyar Tanítóképző*, 51(10), 405–415.
26. Padányi-Frank, A. (1939a). *A nevelés módszere. Előadások, cikkek*. A szerző kiadása.
27. Padányi-Frank, A. (1939b). *A tanítóképző-akadémia tartalma*. *Magyar Tanítóképző*, 52(2), 88–91.

28. Padányi-Frank, A. (1942). A tanítói küldetéstudat és a „A harmincadik” c. film. *Magyar Tanítóképző*, 55(12), 329–341.
29. Padányi-Frank, A. (1944a). A nevelői hit. *Magyar Tanítóképző*, 57(5), 130–139.
30. Padányi-Frank, A. (1944b). Magyar öntudatra való nevelés. *Néptanítók Lapja*, 77(4), 129–132.
31. Padányi-Frank, A. (1944c). Magyar öntudatra való nevelés. *Néptanítók Lapja*, 77(5), 172–176.
32. Padányi-Frank, A. (1944d). Nevelés Zrínyi szellemében. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 11–14.
33. Padányi-Frank, A. (1944e). Hogyan él Zrínyi szelleme tanítványainkban? *Néptanítók Lapja*, 77(20), 746–748.
34. Palasik, M. (2000a). *A jogállam megteremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon 1944–1945*. Napvilág Kiadó.
35. Palasik, M. (2000b). A politikai rendőrség háború utáni megszervezése. In Gyarmati Gy. (Ed.), *Államvédelem a Rákosi-korszakban. Tanulmányok, és dokumentumok a politikai rendőrség második világháború utáni tevékenységéről*. Történeti Hivatal.
36. Pethő, T. (2016). Páger Antal hazatérése: fasizmussal vádolt legenda. *Magyar Nemzet*, 2016. 10. 12. <https://magyarnemzet.hu/hetvegi-magazin/2016/10/pager-antal-hazaterese-fasizmussal-vadolt-legenda>
37. Rainer, M. J. & Standeisky, É. (Eds., 2005). *A demokrácia reménye. Magyarország 1945. 1956-os Intézet*.
38. Réthy, L. (1998). Fog- még mindig a magyar átok? Példázat arról – egy falusi magyar tanító áldozatos életének bemutatásával, hogy a két világháború között hogyan talált magára a felvidéki magyarság. *Ez a Hét*, 1998. 03. 20. (11), 10–11.
39. Standeisky, É. (2015). *Demokrácia negyvenötben*. Napvilág Kiadó.
40. Szűcs, G. L., Szűcs, J. & Gátay, E. (Eds., 1945). *Az igazoló eljárások zsebkönyve*. Franklin Társulat.
41. Zinner, T. (2021). *A magyar nép nevében? Tanulmányok népbíráóságokról, jogászokról, diktatúráról*. Nemzeti Emlékezet Bizottsága.

### *Certificate concerning teachers and non-commissioned officers of the Buda Teacher Training School, B-listing and people's court proceedings. Part I "The Padányi-Frank affair"*

During the radical regime changes in Hungary in 1919-1921 and 1945-1948, there were many occasions when prominent, senior teachers in the previous regime were stigmatised and removed from their careers in the course of certification procedures, B-listings, and criminal court proceedings. This was partly at the initiative of the new regime and partly at the initiative of their colleagues. A documentary narrative in two consecutive issues of *Neveléstudomány* reviews the proceedings against teachers and instructors at the Buda Training School in 1945-1946. The first part recalls the removal, beating, imprisonment and conviction of Antal Padányi-Frank, director of the Buda Teachers' Training College and president of the professional organisation of teachers in training. In the first part, in addition to describing the background, the justification procedure, the police denunciation, the physical abuse and imprisonment, the documents of the People's Prosecution and the People's Court proceedings, the statements of the witnesses for the prosecution and the defence, and the evidence for the prosecution are presented. Both parts pay close attention to the mechanisms of the process, the role of the teachers and students involved, and the drama of the accused headmaster, who has gone from being a favourite of the old regime to being a victim.

**Keywords:** Teachers of the Buda Teachers' Training College, Antal Padányi-Frank, TITOE, certificates, people's court proceedings, 1945–1948



# Rokonai Simon és a bakonyi leventék a II. világháborúban

Czabaji Horváth Attila\*

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.5

1944/45 telén a nyilasok azokat az 1926 és 1930 között született leventéket mozgósították, akik között jónéhány 15 éves vagy azt még be sem töltött életkorú fiú akadt. Zircen 1945. február 28-án 800 bakonyi leventét tereltek vagonokba, hogy németországi kiképzésre küldjék őket. Rokonai Simon önként vállalkozott arra, hogy elkíséri a fiatalokat, és végig velük marad. Kutatásomban mikrotörténeti megközelítést alkalmaztam, amely lehetőséget ad arra, hogy az egyén és a kisközösség élettapasztalatai kerüljenek előtérbe. A tanulmány a ciszterci szerzetes tanár alakját, személyét az út szenvedéseit átélt leventék visszaemlékezései és Rokonai önéletrajza alapján mutatja be. Abból a kb. másfél évet felölelő időszakból villant fel képeket, amely a zirci indulástól a dortmundi légitámadáson, a németországi bolyongáson át, az amerikai és francia hadifogságon keresztül a hazatérésig tartott. A dolgozatban a pedagógiai helyzetek, a ciszterci szerzetes tanári és papi tevékenysége, emberi helytállása kerül bemutatásra, amely az emlékiratok tartalomelemzéssel történt feldolgozásával tárul az olvasó elé. Jelen írás, amely külön figyelmet fordít a Rokonairól szóló írások bemutatására, a Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció 2021/4. számában megjelent, a cisztercita szerzetes élete első felét tárgyaló tanulmány folytatása.

**Kulcsszavak:** ciszterci szerzetes tanár, levente, emlékirat, mikrotörténet, egy pedagógusi szerep a 2. világháborúban, tartalomelemzés

## Bevezetés

Egy korábbi tanulmányban (Horváth H., 2021) kísérletet tettem a tények töredékeiből építkezve Rokonai Simon alakjának, személyiségének megrajzolására. Az életének főbb helyszíneit ismerve, azok társadalomtörténeti vonatkozásait, kultúr- és mentalitástörténetét megidézve azokra a szociális közegekre, informális tanulási szinterekre fókuszáltam, ahol jelentősebb időt töltött el. Az itt folytatott interakciók során – joggal feltételezhetően – tartós hatások érhettek. Ilyen szocializációs közegként vizsgáltam a család és a születési hely, az iskolái, a cserkészlet hatását, kitértem a ciszterci renddel való kapcsolatára és a tanári és papi tevékenységére. Bár nem tudjuk pontosan, hogyan interiorizálódtak, épültek a személyiségébe a jelzett hatások, de a szinterek ismeretében a megközelítésünk lehetőséget kínált a minél valósabb kép körvonalazására (Horváth H., 2021).

Jelen tanulmány középpontjában Rokonai Simon tevékenysége, a leventék életében betöltött szerepe áll a II. világháború utolsó hónapjaiban. Rokonai 1940 és 1945 között Nagyesztergáron volt plébános, és egyúttal leventeparancsnoki feladatot is vállalt. A kiindulópontunk az a nagyesztergári templom falán található márvány emléktábla, amely annak az 1945. február 28-án történt eseménynek állít emléket, amikor az 1926 és 1930 között született leventék egy csoportját indították el a nyilasok a zirci pályaudvarról Németországba. Erre a marhavagonokból álló szerelvényre szállt fel önként Rokonai Simon ciszterci szerzetes tanár is.

\* Egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, horvath.h.attila@ppk.elte.hu

Szükséges röviden felvázolni a történelmi körülményeket ahhoz, hogy a bakonyi leventék helyzetét és Németországba szállításának okait kontextusba helyezzük.

A Levente intézménye a két világháború közötti Magyarország jellegzetes szervezete, az 1921. évi LIII. a testnevelésről szóló törvénnyel jött létre, amely minden 12 és 21 év közötti, az iskolát már elhagyó fiúra vonatkozott (Kun Szabó, 2018). A törvény előírta a heti 3 óra testgyakorlási kötelezettséget az év legalább nyolc hónapjában. „A leventeköteles ifjakat három korcsoportba sorolták, és ennek megfelelően határozták meg a képzés tartalmát is.” (Gergely & Kiss, 1976, p. 69). A legfiatalabbak sportoltak és erkölcsi nevelésben részesültek, a legidősebbek már 2/3 rész katonai, 1/3 sportképzést kaptak. A leventék különféle sportágakkal ismerkedtek, de a vezetőik azokat részesítették előnyben, „amelyek jól szolgálták a katonai felkészülést, így a lovaglást, a repülést, a lövészetet, a kerékpározást; a támadó és védő sportokat (birkózás, ökölvívás, cselgáncs), a vízi sportokat (evezés, úszás, vitorlázás) és a téli sportokat (síelés, ródlizás, korcsolyázás), valamint a motorkerékpározást és a gépkocsivezetést.” (Horváth H., 2011, p. 85). A levente intézményének történelmi megítélésében nyomon követhetők a változások annak függvényében, hogy Horthy személye és a nevével jelzett időszak milyen történettudományi értékelést kap (Turbucz, 2014, Czabaji Horváth, 2022a, p. 392).

A II. világháború utolsó hónapjai Magyarországon is sok borzalmat tartogattak. Az európai hadszínterén a sztálingrádi német vereséget követően a tengelyhatalmak együttműködésén repedések mutatkoztak, majd a szövetségesek normandiai partraszállása után egyre világosabbá vált, hogy a náci Németország nem nyerheti meg ezt a háborút (Ránki, 1976). Horthy Miklós kormányzó – a tengelyhatalmak más kisországhoz hasonlóan – kereste a kapcsolatot a nyugati hatalmakkal, majd azok reakciójaként a szovjet vezetőkkel. 1944. október 15-én a rádióban elhangzott proklamációja a fegyverszünetről nem volt megfelelően előkészítve, és a németek által megszállt országban pillanatok alatt elfojtásra került a kiugrási kísérlet. Horthy legalizálta az államcsínnel hatalomra jutott Szálasi, és lemondott az államfői posztról (Romsics, 2005). A Szálasi vezette nyilasuralom támogatva Hitler totális háborúról szóló elképzelését, és a nemzetvezető a Führerrel való személyes találkozáján megígérte, hogy 190 ezer katonát állít ki a náci Németország támogatására (Bodó, 1995). Ennek a mozgósításnak a keretében, illetve a Volksbund összeírásai nyomán hívták be a bakonyi leventéket németországi kiképzésre mint „önkénteseket” (Irányi, 2005).

## *Források Rokonai Simonról*

A bevezetőben említett íráson kívül még két 2022-ben született tanulmány fókuszra irányul Rokonai Simonra, ezeket megelőzően egy nekrológot, egy lexikoni szócikket és néhány újságcikket találunk, amelyek kifejezetten a személyével foglalkoznak. A levéltári iratanyagok között sem lelhető fel Rokonai Simonra vonatkozó doboz. Közvetett módon azonban több könyvben (Balog, 1994; Badál, 2012), iskolai értesítőben (Trefort, Szent Imre – Iskolai értesítők, 1924, p. 27; Iskolai értesítők, 1938, p. 70) is feltűnik Rokonai neve.

Ha áttekintjük azokat az anyagokat, amelyek valamilyen vonatkozásban említik Rokonai Simont, akkor időrendben azzal a nekrológgal (-s -n, 1984) indíthatjuk a sort, amely a halála utáni évben, 1984-ben jelent meg a Szolgálat<sup>51</sup> című folyóiratban. Ez az első pontosan datálható részletesebb információ Rokonairól. A szöveg első fele életének főbb állomásait, tevékenységeit veszi számba a II. világháborúig. Érdekes, hogy ez utóbbival, a témánkkal kapcsolatban csak a francia fogságba kerülést említi. A szöveg felezése teljes mértékben összhangban áll azzal, hogy az említett hadifogságig az életút első fele pergett le. Rokonai életének első szakaszában hangsúlyt kap pancsovai születése és délszláv temperamentuma; hogy a középiskolát már Budapesten végezte, ahol

51. A jezsuitáknak az emigrációban (1969 és 1990 között) kiadott negyedéves folyóirata.

Tóth Tihamér, a későbbi veszprémi püspök „diákja és lelki fia lett. Ő mutatott utat [...] a ciszterci rend felé” (-s - n, 1984). A nekrológ lépésről lépésre ismerteti a szerzetessé válás állomásait és helyszíneit, nem feledkezve meg a tanári diplomáról, hiszen a magyarországi ciszterciek „vállalt feladatai közé az ifjúság oktatása, nevelése” tartozott (Csizmazia, 1982, p. 84).

A II. világháborúban és az azt követő hadifogságban történekről a Magyar Katolikus Lexikon sem közöl több információt. A Lexikon a Pálos Könyvtárban készült 1980 és 2013 között, és a Rokonairól szóló szócikk keletkezésének idejéről nincs adat. A szócikk tartalmazza születési és halálozási helyét, idejét, kápláni tevékenységének helyszíneit és időpontjait, illetve tanárságának idejét a budapesti ciszterci gimnáziumban. A II. világháború időszakára vonatkozóan csak annyit találunk, hogy: „1945: Fro-ban hadifogoly” (Magyar Katolikus Lexikon, o. n.), de a háborút követő életéről még kapunk néhány támpontot a Lexikonból.

1990-ben jelent meg egy írás Elmondja Dégi-Városi István címmel a Tekintet folyóiratban. A visszaemlékező szerint velük, zirciekkel kerültek egy vagonba a nagyesztergári leventék és az őket kísérő plébánosuk, Rokonai Simon (Dégi-Városi, 1990). Ebből a forrásból már sok dolgot lehetett olvasni az elhurcolt leventék sorsáról és Rokonai Simon gondoskodó jelenlétéről. A közlemény végén egy zárójeles megjegyzés található: „egy-két érdeemes tanulmányon kívül csekély az 1944–1945-ös leventedeportálás irodalma. Annak a tízezernyi gyereknek, fiatalembernek, kiskorúnak az elrabolt élethónapjait, életéveit nem számította ki, nem összesítette senki” (Dégi-Városi, 1990, p. 37). Bodó László (1995) is említi, hogy a nyugati hadifoglyok – köztük több ezer levente – sorsáról alig lehet híradást olvasni.

Rácz Sándor makói néprajzkutató írását, A fájdalom vonata: Tisztelgés Rokonai (Lajos) Simon ciszterci szerzetes emléke előtt<sup>52</sup> címmel közölte a Zirc és Vidéke 1992. évi 1. számában. „Rokonai Simont [...] a hadifogolytábor borzalmaival túlélte adatközlőimmel együtt, mint nagyszerű embert nagyon nagyra tartom s emlékét tiszteltem” – írja a szerző. Rácz maga is levente volt a vizsgált időszakban, Zircen apátsági szobainasként tevékenykedett, és jelen volt a bakonyi leventék vonatának indulásánál. Ez az élmény is szerepet játszott abban, hogy gondos gyűjtőjévé vált a hazatért leventék visszaemlékezéseinek. Az ő anyaga alapján közölték az egykori levente – a már említett – Dégi-Városi múltidézését is.

A Ciszterci Rend Budai Szent Imre Gimnáziumának története (Balog, 1994) is bizonyosága annak, hogy hazánkban a XVIII. század végétől a ciszterciek „vállalt feladatai közé az ifjúság oktatása, nevelése” tartozott. „A tanítórendiség valóban új fordulatot jelentett a magyar ciszterci életben, de nem teljes szakítást a múlttal: már a monasztikus ciszterci múltban megvoltak azok az előzmények és hagyományok, amelyekre a tanító-nevelő munkát alapozni lehetett” (Csizmazia, 1982, p. 84). A ciszterci pedagógia *specialitásának* tartja Várnagy Elemér, hogy minden elemét a szeretet hatja át (schola charitatis), hogy az oktatás messzemenően magas színvonalú, világlátása szélesebb világképbe illeszkedik, a tanárok egyéni karaktere és a szerzetesi életforma elősegíti az iskolai oktató-nevelő munka nagyobb hatékonyságát (Várnagy, 1996, pp. 387–388). Ez érvényes volt a Szent Imre Gimnáziumra is, amely történetének bemutatásában a szerző említi Rokonait, aki egy rövid ideig az intézménynek a mennyiségtan és a fizika okleveles tanára volt (Iskolai értesítők, 1938). Egyszer az 1938/39-es tanév változásainál: ekkor lett a tanári kar tagja, olyan kollégák között, mint Hadarics (Endrédy) Vendel, a későbbi zirci apát vagy Rajeczky Benjámín, a neves zenepedagógus. Másodszor az 1939/40-es tanévnél, amikor egyéb rendi feladatai miatt távozik az iskolától. A kötet végén szereplő rövid életrajzi összefoglalókban is megtaláljuk Rokonai nevét (Balog, 1994, p. 145).

A Hadifogoly Híradó egyik írása is főlemlíti Rokonai tettét: „szólnunk kell Rokonai Simon cisztercita atyáról, a nagyesztergári plébánosról, aki 1945 februárjában önként vállalta a dunántúli megyékből összeteretelt, közel

52. Ennek a cikknek a kéziratát is megkaptam adatközlőimtől.

ezer levente kíséretét, és mindvégig kitartott mellettük, óvta, támogatta őket a háború és a fogság viszonyosságai között” (Sebők, 1996, p. 6).

1996. augusztus 5-én adta hírül a Veszprémi Napló (182. szám, p. 16), hogy a „hadifogságból ötven éve hazatért leventék [...] a velük sorsközösséget vállaló Rokonai Simon plébános emlékére állítanak tisztelgő táblát a nagyesztergári templomban.” A márványtáblán a következő olvasható: „Rokonai Simon plébános emlékére, aki az 1945. II. 28-án a Dortmundba hurcolt 800 fő 15-19 éves leventével önként ment /Zirc, V. varsány és Pápa környékiek/. Végig szenvedte ő is az amerikai és a francia hadifogság megpróbáltatásait /Adernach/am Rhein, Dieppe, LeHavre/. Vezetőnk, pártfogónk, lelkiatyánk volt. Emléke örökké él! 1996. augusztus 18.” Az emléktábla már konkretizálja, hogy miért övezi tisztelet Rokonai Simont.

Irányi László (2004) Nagyesztergár a XX. században című munkájában több helyen is előfordul Rokonai neve, hiszen 1940-től a település plébánosa volt. Irányi nagyvonalakban érinti a leventék történetét is. „A főispáni rendelet szerint a járási szolgabíróknak össze kellett szedni az 1927-1930 között született leventéket, a falunak kellett őket ellátni öt napi étellel, és fekvőhelyként szolgáló szalmával, valamint vaskályhával és tüzelővel. [...] A zirci járás összegyűjtött fiataljait 1945. február 28-án vagonírozták be a zirci vasútállomáson. [...] Az esztergári leventék sorsát nagyban megkönnyítette Rokonai Simon plébános, helyi leventeoktató. Elkísérte a fiúkat és vigyázott rájuk, neki köszönhető, hogy 1945 nyarán épségben hazatértek. Ezt a nagyesztergáriak soha nem felejtették el neki” (Irányi, 2004, o.n.). Irányi adata téves az 1945 nyári hazatérésről, mert ekkor, 1945 júliusában kerültek a leventék és velük Rokonai amerikai fogságból francia fogságba.

A tárgyalt időszakról és tettről informál három város (Balatonalmádi, Balatonfüred, Zirc) helytörténeti gyűjteménye<sup>53</sup> is. „Rokonai (Lajos) Simon [...] 1940-1945-ös években plébános Nagyesztergáron. 1945. február 28-án, a zirci vasútállomáson önként csatlakozott a három járásból nyugatra vitt levente-korú fiatalokhoz. Több mint egy évig maradt velük és a hozzájuk csatlakozókkal, 1946. május 7-én 800 fiatallal érkezett Kaposvárra.” (Helytörténeti gyűjtemény).

Ha az imént idézett szöveget összevetjük a nagyesztergári emléktáblán olvashatóval, akkor azt látjuk, hogy Rokonai több mint egy év elteltével ugyanannyi leventével érkezett vissza, mint amennyivel önként elindult Németországba. Ez az adat a háborús körülmények, a hadifogság és a jelzett időtartam miatt minden bizonnyal kritikával kezelendő.

2020-ban a bakonyi leventék bevagonírozásának 75. évfordulóján jelent meg Répás József összeállítása: 75 éve indult el A fájdalom vonata címmel a Zirc és Vidéke (2020. február 28.) hasábjain. Többek között felidézi az egyik elhurcolt levente, Veinper József emlékeit, és felsorolja a zirci illetőségű leventéket. Itt is megemlítik, hogy a leventék két nagy csoportban kerültek haza: az egyik 1946 májusában, a másik 1946 szeptemberében.

## *Megközelítés és módszer*

A II. világháború utolsó hónapjai és az azon túlnyúló hadifogság leventéket érintő eseményeinek tárgyalásához mikrotörténeti megközelítést alkalmaztam. A mikrotörténeti fókusz lehetőséget ad arra, hogy az egyén, a kis-közösség élettapasztalatai kerüljenek előtérbe a maguk érdekességével, valódiságával, élményszerűségével és szerteágazó voltával (Szijártó, 2003). A tizenéves fiúk elhurcolásáról és az azt követő időszak történéseiről több egykori levente visszaemlékezése tudósít, és rendelkezésünkre áll a szerzetes tanár kéziratban maradt

53. Előzménye az Almádi wiki volt, amely 2009. február 25-én született meg. Még ugyanebben az évben a három városi könyvtár konzorciumi összefogás keretében informatikai infrastruktúrafejlesztést valósított meg. Kiemelt feladatuknak tekintették és tekintik a lokálpatriotizmus erősítését a helyismereti gyűjtemények bemutatásán keresztül. A Rokonairól szóló oldalt 2011. június 18-án frissítették utoljára. A számláló szerint ez idáig (2022. 01. 20.) 3490 alkalommal keresték fel.

önéletrajza is. A kutatás során az is fontos szempont volt, hogy kapcsolatot találjak az akkori leventék hozzátartozóival. Sikertől két túlélő, Jakab József és Tavas József gyermekeivel, Jakab Annával, illetve Tavas Vilmosmal ismeretségbe kerülni. Tőlük értékes dokumentumokat (naplót, fotókat és más tárgyi emlékeket) és szóbeli közléseket kaptam, amelyek alapján még pontosabban láthatóvá válik a bakonyi leventék és Rokonai Simon története. Az ő jóvoltából került a birtokomba Tavas József – az események idején 15 éves fiú – 38 oldalas memoárja, amely a leventék emlékiratai közül terjedelmében, részletességében és pontosságában kiemelkedik.

Megközelítésünk középpontjában Rokonai Simon áll, az ő pedagógusi szerepére, a beazonosítható pedagógiai helyzetekre és intenciókra koncentrálunk, így a vizsgálat fókusza neveléstudományi (Falus, 2004). A történelmi szituációból és a pedagógiai helyzet logikájából is következően a szerzetes tanárra irányuló figyelem egyúttal a leventéket is a centrumba helyezi. Elemzésünk támaszkodik a (történelmi) pszichológiára is, amelynek segítségével a pszichés tényezők, a visszaemlékező és a résztvevő identitása kimutatható (László, 2003; Erdős, 2014).

A krippendorffi (1995, 2004) értelemben vett tartalomelemzéssel vizsgáltuk a visszaemlékezéseket és a szerzetes tanár önéletrajzát az adott időszakra vonatkozóan. A tartalomelemzésen belül a kvalitatív megközelítés szerint haladtunk, ennek megfelelően hármass munkafázist követtünk (Lehota, 2001). A kódolási szakaszban egyfelől előre definiált fogalommal dolgoztunk, azt kerestük, hogy milyen tartalommal, milyen szövegösszefüggésben bukkan föl Rokonai Simon neve. Másfelől hagytuk, hogy az olvasás-feldolgozás folyamatában alakuljanak ki azok a fogalmak, amelyeket bevonunk az analízisbe. A második szakaszban történt meg az elemzés, amelynek során a fogalmak pontosítása mellett a szövegből kirajzolódó kulcstényezőket azonosítottuk. Az értelmezés fázisában – a külső és belső összefüggéseket keresve – igyekeztünk elkerülni a kvalitatív kutatások veszélyét, a többféle értelmezhetőséget (Babbie, 2003).

## *A tartalomelemzés eredményei*

A visszaemlékezések egyik kulcstényezője az indulás, a Németországba készülők körülményeinek a leírása. Sok feszültség, félelem, aggodalom összpontosul ebben az eseményben, de egyúttal egyfajta választ is jelent a korábbi bujkálással, rettegéssel, bizonytalansággal teli időszakra, ahogy az az írásokból kiderül.

Tavas József – az akkor 15 éves levente – az indulás napja előtti történések felidézését is fontosnak tartja, mivel a nyilasok már 1944 decemberében – plakátokon felszólítva – összegyűjtötték a leventéket Bakonyán is. Az volt a szándékuk, hogy Németországba küldik őket, de akkor még kevésbé szervezett volt az ügy, így a fiúknak sikerült hazaszökniük, ahol azonban bujkálniuk kellett (Tavas, 2007, p. 3). A szökéssel az életüket kockáztatták, mert a nyilasok statáriális bíróság elé állították a fiatalok leventéit is. Aztán „újra megjelentek a plakátok, hogy a fiatal leventéket menteni kell az oroszok elől, mert sokukat agyonlövők,<sup>54</sup> vagy elviszik őket a Szovjetunióba, hadifogságba. [...] [A kiplakátolt parancs szerint] az 1926–30 között született leventéket három nap hideg élelemmel, meleg ruházattal, pokróccal 1945. február 28-án 10 órára be kell szállítani a zirci állomásra” (Tavas, 2007, p. 4). Nemcsak plakátokról értesültek a fiúk a hírről, hanem – ahogy egy naplóbejegyzésben olvasható – „Február 27., kedd: Azt dobolta a kisbíró: Minden 1926-1930-ig született férfinek február 28-án a vasútállomáson kell lennie, élelemmel, jól felöltözve” (Rácz, 1984, p. 5).

Veinper József, az Akli majorból származó levente így foglalja össze az indulás eseményeit: „1945. február 28-án a németek, nyilasok és az akkor Zircen tartózkodó tábori csendőrök közreműködésével az 1926–1930 évben született fiúgyerekeket összeszedték akaratunk ellenére és megfenyegetve a zirci vasútállomáson beva-

54. A félelem nem volt alaptalan, mutatják ezt az Olaszfalun történtek, ahol 32 – többségében 16 és 22 év közötti – fiatal mérsároltak le a szovjet katonák (Hudi & Kránitz, 2005).

goníroztak bennünket, és elvittek Németországba” (Répás, 2020). Rokonai Simon önéletrajzában ily módon emlékezik: „Erősen közeledett 1945. Nagyesztergáron is egyre fogyogattak a templombajárók. [...] 1945. február 28.-án a járás minden 14 éven felüli leventéjének indulnia kellett Németországba. Pár nappal előbb lőttek agyon a csendőrök egy katonaszökevényt a templom előtt. Huszonnégy óra hosszat ki volt téve közszemlére, csak azután volt szabad eltemetni. Az én leventefiaim ezek után úgy döntöttek, hogy már unják a bujkálást a csendőrök elől, inkább megnézik 'Deutschlandot'. Így hát nem kellett tovább titkolódnia, kikísértem őket a vonatra. Száz szónak is egy vége: Apát úr megbízásából elmentem velük” (Rokonai, 1972, p. 3). Rokonai meglehetősen röviden szól a saját szerepvállalásának körülményeiről, pedig az egész önéletírásra vonatkozóan úgy nyilatkozik, hogy csak a pozitív dolgokat örökíti meg és bízik abban, hogy nem tartják dicsekvőnek. Hozzáteszi, hogy az érdem ugyanis csak egyharmad részt az emberé, kétharmad részt az Úré (Rokonai, 1972).

Rácz Sándor, apátsági szobainas azt a feladatot kapta, hogy vigye ki a vasútállomásra Rokonai „útiélelemcsomagját, mert ő is elkíséri az ifjúságot Németországba” (Rácz, 1984). A szobainas a következőket jegyzi fel a naplójába az indulásról: „Elérkezett a kegyetlen nap. A falu olyan, mint egy felbolygatott méhkas. Gyalogos fiatalok szülei – többnyire az anya és a nagyszülők kíséretében, megpakolva az állomás felé tartanak. Itt mennek el az apátság mellett a vidékiek lovas-, ökrös- vagy tehénfogatokkal, siralmas az egész környék. Teli a falu nyilassal, tábori csendőrrel, felfegyverzett német katonával. A vasútállomás bejárata előtt leállított gépfegyver, gyomrából hosszú heveder lóg ki” (Rácz, 1984, p. 5).

Tekintsük át, hogy a visszaemlékező egykori leventék hogyan láttatják Rokonai Simont a bevagonírozás napján, a Németországba indulás előtti órákban!

Rácz Sándor gyűjtéséből származik – a levente nevét nem említve – a következő idézet: „Rokonai (Lajos) Simon ciszterci szerzetes, nagyesztergári plébános a nevezetes napon, 1945. február 28-án, szánkóval behajtott Nagyesztergárról a zirci vasútállomásra. Ott látta a síró, jajgató, tanácstalan gyermekek bevagonírozását. Megfordította a szánkót, s elment a zirci rendházba. Ott az apát elé járult, azzal a kéréssel, hogy elkísérhesse az elhurcolásra ítélt fiatalokat a nagy ismeretlenbe. Az engedélyt menten megkapta. Szánkóval hazament Nagyesztergárra. Ott gyógyszereket, teákat, kötszereket, s egyéb fontosnak ítélt dolgokat összecsomagolt. Vissza Zircre! Majd beült a gyermekek közé a fűtetlen vagonba” (Rácz, é. n., p. 1). Ez az írás olyannak mutatja Rokonait, mint aki gyorsan felméri a helyzetet (a tanácstalan gyermekek mellé támogató, segítő kell), aki a rendkívüli körülmények között is betartja a szabályokat (engedélyt kér az apáttól), aki gyakorlatias és előrelátó (a helyzetnek megfelelő dolgokat – gyógyszert, teát, kötszert – csomagol össze). A visszaemlékező azzal is érzékeltetni akarja a szerzetes tanár gyermekekkel való szolidaritásának súlyát, hogy kiemeli, fűtetlen vagonba ül be melléjük. Tavasz visszaemlékezéséből tudjuk, hogy a vagonokba vaskályhát tettek be és hozzá tűzfát, de azt is említi, hogy csak a kályha közvetlen közelében volt meleg, amely helyeket a nagyobb fiúk elfoglalták. Lehet, hogy az előbb idézett visszaemlékező is a fiatalabbak közé tartozott. Másfelől az is megállapítható volt az emlékiratokból, hogy a fázás, az éhség, a bizonytalanság állandóan visszatérő elem, ami gyakori és intenzív élmény lehetett, mert mélyen beivódott a gyerekek memóriájába (Czabaji Horváth, 2022b).

Az egyik levente, Takács István úgy emlékezik Rokonaira, hogy „Zircen kezdődött meg [...] a több száz 14-15 éves korú gyerek bevagonírozása. Innen ered a mi ismeretségünk. Átlátva a helyzet tragikusságát, ezért ő a zirci apátúr engedélyét kérve önként jelentkezett mellénk kísérőnek. A gondviselés küldte mellénk” (– h –, 1985, p. 4). Takács summázásából jól érzékelhető, hogy a szerzetes tanár milyen jelentős szerepet töltött be a leventék számára.

Tavas az utazással kapcsolatban a következőket jegyzi fel Rokonai Simonról: „mindennap végigjárta a vagonokat, érdeklődött, nincs-e beteg köztünk. Biztatott bennünket az együtt maradásra, továbbá figyelmeztetett arra, hogy az állomásokon és az utakon mindenütt ott vannak a német tábori csendőrök” (Tavas, 2007, p. 9).

Simon atya egyfelől a biztonságot, a gondoskodást, másfelől a realitást és a józanságot jelentette a leventék számára. Figyelmeztette őket, hogy az életével játszik, aki szökni próbál, és így elejét vette a meggondolatlan cselekvéseknek. Folyamatosan gondoskodott a fiúkról, ahogy azt Rácz Sándor gyűjtéséből tudjuk: „Nagyobb vasútállomásokon, amikor a vonatjuk állt, Rokonai Simon bement a városba. Ott saját pénzéből vett, amit éppen kapott: élelmet, gyógyszert, teát, kenőcsöt a sebre” (Rácz, é. n., p. 2).

Egy másik levente azt eleveníti fel Rokonairól, hogy a poggyászában található volt „egy furulya meg egy tangóharmonika” is (Dégi-Városi, 1990, p. 31). Ez jellemző volt Rokonaira, aki számára a zene, az ének fontos szerepet töltött be. Már cserkész korában az énekkar vezetőjének választották (Értesítő, 1925, p. 55). Gondja volt arra, hogy a hirtelen összerakott csomagjába hangszerek is kerüljenek, amelyekkel érzelmi támogatást tud nyújtani a fiúknak.

A leventék vonata közel kéthetes utazás után érkezett meg a Dortmund-Brackel pályaudvarra, ahol a város elleni legnagyobb bombatámadás részesei lettek.<sup>55</sup> „... olyan légitámadás fogadott bennünket, hogy a sok repülőgéptől nem lehetett látni az eget” (Pálinkás, 1987, p. 6). Mindenki futott, amerre látott. Tíz fiú egy egyméter átmérőjű vízátteresztő betoncsőbe bújt (Tavas, 2007). Rokonai a vagonoknál maradt, a rózsafüzérét morzsolgatta. A támadás végén visszazálingóztak a leventék a szerzetes tanár köré, és az ő javaslatára úgy ellenőrizték, hogy meg van-e mindenki, hogy az egy településhez tartozók jelzik, ha valaki hiányzik közülük.

A vagonoktól a leventéket fegyveres kísérettel vonultatták át Dortmund-Brackel katonai repülőtérre, „és lak-tanyában helyeztek el, mivel a németek már nem sokan voltak. Pilóták, szerelők, tűzoltók és más kiszolgáló személyzet, mind nő volt. Itt a berepülés, vagyis a riadó állandó volt, mivel az amerikaiak már eléggé közel voltak. Minket beöltöztettek német ruhákba, és nagyon gyorsan ki akartak képezni „flokosoknak, vagyis légelhárító tűzereknek” (Rottenbücher, 1984, p. 4). Nemcsak a kiképzés maradt el, hanem az ott tartózkodásuk is rövidde vált a szövetségesek folyamatos légitámadásai miatt. 1945 virágvasárnapján felsorakoztatták őket teljes menetfelszerelésben, immáron „a kékesszürke Luftwaffe egyenruhá”-ban, katonakönyvvel felszerelve, amelyben az állt, hogy SS önkéntesek (Tavas, 2007). Este „vacsora nélkül indítottak útnak gyalog kelet felé” (Tavas, 2007, p. 16) – emlékezik a 15 éves levente, aki az éhségre (vacsora elmaradása) helyezte a hangsúlyt. Egy másik visszaemlékező társa „egy éjjel elhagytuk Dortmundot – persze, gyalogosan” (Rottenbücher, 1984, p. 4), a fáradtságot (gyalogosan) emelte ki. A csapat egy hadnagy és egy őrmester vezetésével haladt. Szerencséjükre velük tartott Rokonai Simon is. „Naponta mintegy 40 kilométert tettünk meg úgy, hogy a falvakban kéregettünk, koldultunk. A földeken kerekpát és sárgarépát szedtünk föl, amit már elvermeltek” (Pálinkás, 1987, p. 6).

A fiúk eleinte az gondolták, hogy hazafelé tartanak, de hamarosan szövetségi szórólapokból értesültek, hogy Ruhr-vidék be van kerítve. Délre fordultak, hogy a katonai vonalakat elkerüljék. Hideggel, fáradtsággal, éhséggel küszködve tartott a nagy menetelés a senki földjén (Tavas, 2007). A szerzetes tanár tartotta bennük a lelket, ő volt az, „aki összefogott, összetartott minket. Hol a menet elején, hol a végén volt, biztatta az elkeseredetteket, akik már nem akartak menni. Sokszor erélyesen kellett fellépnie, nehogy az elgyengültek elfeküdjenek a bokrok alján és lemaradjanak” (Tavas, 2007, p. 19). Rokonai fizikailag is jól bírta a menetelést, amiben szerepet játszott, hogy diákként nagy lelkesedéssel vett részt a cserkészmozgalomban, és ezt az elköteleződését tanárként is megőrizte. Gyakran vitte raját – vagy tanártársával összefogva több rajt is – túrázni gyalog és kerékpáron (Horváth H., 2021).

Mintegy kétheti bolyongás után 1945. április 12-én estek amerikai hadifogságba. A *jenkik* teherautókon összehívva szállították őket egy gyűjtőtáborba, amely egy kis falu, Miesenheim mellett a szántóföldön volt

55. Az angol légierő több mint ezer repülőgépe közel ötezer tonna bombát dobott le Dortmundra, és a háromnegyed óráig tartó támadás a földig rombolta a várost (Peloquin, 2006).

kialakítva. A német hadifoglyoktól úgy tudták, hogy „legalább 60 000 ember van ott [...] az Isten szabad ege alatt” (Tavas, 2007, p. 24). Innen egy délelőtti gyalogmenetben átvezényelték őket egy másik táborba, Andernach am Rhein közelébe. Itt egy sokkal jobb helyzetbe kerültek, mert sátorban lehettek, amihez német sátorlapokat kaptak. Az andernachi táborban külön szektorba osztották be a németeket és a más nemzetiségűeket. Az amerikai őrk gondos válogatással elkülönítették az SS-eket, akiket dupla drótkerítéssel körülvett szektorban, őrtornyokkal, géppuskákkal és reflektorokkal őriztek (Tavas, 2007). Szerencsére a fiúk csak a katonakönyvük szerint voltak SS önkéntesek, a bal hónuk alatt nem volt tetoválás.

Rokonai állandóan figyelemmel kísérte a fiúk egészségi állapotát, és aki beteg lett, annál kijárta, hogy bekerüljön a „kórházsátorba” (vö. Tavas, 2007, p. 26). Azt is elérte, hogy „engedélyt kapott az amerikai táborparancsnoktól, hogy nap mint nap kimehessen a városba. Ott mindjárt felvette a kapcsolatot az amerikai plébánossal és a városi Vöröskereszt képviselőjével. Rajtuk keresztül tájékoztatta a városka lakosságát, hogy a hadifoglyotáborban nemcsak katonák, hanem 14–15 éves magyar gyerekek is vannak. [...] egyre nagyobb batyu élelmiszerekkel jött be a táborba – ez nem volt megtiltva –, és szétosztotta a leggyengébbek és a betegek között” (Tavas, 2007, p. 31).

Simon atyának arra is gondja volt, hogy húsvét közeledtével engedélyt szerezzen, hogy *személyes felelősségére* „minden nap kivihe[ssen] egy századot a templomba szentáldozásra” (Rokonai, 1972). Úgy látjuk őt, mint aki a hadifogságban is a gondoskodást, a humánusot jelenti a fiúk számára, és aki mindent megtesz, hogy hitet adjon, hitet tartson.

Az amerikaiak 1945 júliusában átadták foglyaikat a franciáknak, mert a jaltai megállapodás értelmében a négy részre osztott Németországnak ez a területe francia fennhatóság alá került. Rokonai Simon még kijárta, hogy a 15 éves levonták német családokhoz kerüljenek, ahol este megfürödhettek, és megvetett ágyban aludhattak (Tavas, 2007). Rendszeresen látogatta is a családoknál lévőket, amíg a többiekkel az andernachi táborban tartózkodott. Szeptemberben azonban a hadifoglyokat áttelepítették Franciaországba, ahol még egy év kemény megpróbáltatás várt a bakonyi levontákra és a velük tartó cisztercita szerzetes tanárra.

## Összegzés

Munkámban áttekintést adtam arról, hogy milyen források nyújtanak tájékoztatást Rokonai Simon személyéről. A korabeli levonták visszaemlékezéseit elemezve azt vizsgáltam, hogyan jelenik meg Rokonai Simon alakja az átélt nehézségek, szenvedések mindennapjaiban. Kiemelt figyelmet kapott a bakonyi levonták Németországba indításának eseménye, de érintettem a Németországba, a német hadseregbe érkezést és a hadifogságba kerülést is.<sup>56</sup> Rokonait a visszaemlékezők olyannak mutatják, aki képes volt gyorsan felmérni a helyzetet; akit hite, hivatása egyértelmű döntésre sarkallt; aki a rendkívüli körülmények között is betartotta a szabályokat; aki gyakorlatias és előrelátó, a helyzetnek megfelelő dolgokat – gyógyszer, teát, kötszert – csomagolt össze és szerzett be menet közben. Olyannak láttatják, aki hivatását, képességeit a fiúk érdekében használta: ha kellett, bizalmat és megnyugvást nyújtott, ha kellett, gyógyított, ha arra volt szükség, akkor irányított és szervezett, vagy hitet adott és gyóntatott, ha arra volt lehetőség, akkor tárgyalt és misézett, adományokat szerzett. A fiúk bízhattak lelki és fizikai kitartásában, német nyelvtudásában, pedagógiai felkészültségében, hitbéli meggyőződésében. Valóban úgy érezhették, hogy a fekete-fehér skapuláré egy darab otthon, amely véd és biztonságot nyújt.

56. A németországi történésekről és a hadifogságról részletesebben szól: Czabaji Horváth, A. (2022a, 2022b).



## Irodalom

1. Babbie, E. (2003). *A társadalomkutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
2. Badál, E. Á. (2012). *Endrédy Vendel a ciszterci pedagógus és mártírsorsú zirci apát*. Zirci
3. Ciszterci Apátság és a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium.
4. Balog, E. (Ed., 1994). *A Ciszterci Rend Budai Szent Imre Gimnáziumának története. Az alapítástól – a szétszóratásig, és még azon túl is ... 1912 – 1948 – 1958*. [https://szig.hu/\\_user/browser/File/Bal%20oldali%20men%C5%B1kh%C3%B6z%20tartoz%C%B3%20f%C3%A1jlok/iskola\\_tortenet/gimi%20tortenete.pdf](https://szig.hu/_user/browser/File/Bal%20oldali%20men%C5%B1kh%C3%B6z%20tartoz%C%B3%20f%C3%A1jlok/iskola_tortenet/gimi%20tortenete.pdf) (2021.07.21.)
5. Bodó L. (1995). *Leventék*. <https://mek.oszk.hu/09000/09018/> (2021.07.21.)
6. Cúthné Gyóni, E. (2014). *A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után. A Ciszterci Rend Zirci Apátsága 1945 és 1981 között*. Doktori Disszertáció. ELTE, BTK. <http://doktori.btk.elte.hu/hist/cuthnegyonieszter/diss.pdf> (2021.07.29.)
7. Czabaji Horváth, A. (2022a). A szeretet pedagógiája a háború embertelenségében. In Makkos, A., Kecskés, P. & Boldizsár, B. (Eds.), *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés*. SZIE.
8. Czabaji Horváth, A. (2022b). Egy szerzetes tanár a háború bizonytalanságában. In Buda, A. &
9. Kiss, E. (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. DE.
10. Csizmazia, P. 1982. A magyar szerzetesek és a szerzetestanári hivatás. In Lékai, L. (Ed.), *Ciszterci lelkiesség*. Prugg Verlag, 84–100.
11. Diós, I. & Viczián, J. (Eds., é. n.). Magyar Katolikus Lexikon <http://lexikon.katolikus.hu/> (2021.07.29.)
12. Dégi-Városi, I. (1990). Elmondja Dégi-Városi István. *Tekintet*, 4, 30–37.
13. Gergely F. & Kiss Gy. (1976). *Horthy leventéi: A leventeintézmény története*. Kossuth Kiadó.
14. – h – (1985). P. Rokonai Simon emlékére. [Takács Imre visszaemlékezése]. *Új Ember*, 41, 4. Retrieved from [https://adt.arcanum.com/en/view/UjEmber\\_1985/?query=%C3%A9+Ember+1985&pg=123&layout=s](https://adt.arcanum.com/en/view/UjEmber_1985/?query=%C3%A9+Ember+1985&pg=123&layout=s) (2023. 09. 05.)
15. Helytörténeti gyűjtemény. [http://www.helyismeret.hu/index.php?title=Rokonai\\_\(Lajos\)\\_Simon](http://www.helyismeret.hu/index.php?title=Rokonai_(Lajos)_Simon) (2021.07.21.)
16. Hervay, F. L. (1991). A ciszterci rend története Magyarországon. In Lékai, L. (Ed.), *A ciszterciek. Eszmény és valóság* (pp. 470–492). Szent István Társulat.
17. Hervay, F. L., Legeza L. & Szacsavay P. (1997). *Ciszterciek*. Mikes Kiadó.
18. Horváth H., A. (2011). *Informális tanulás az Aranycsapat korában*. Gondolat.
19. Horváth H., A. (2021). Rokonai Lajos Simon. Szocializációs közegek, informális tanulási színterek élete első felében. *Neveléstudomány*, 9(4), 94–126.
20. Hudi, J. & Kránitz Zs. (Eds., 2005). *Olaszfalú története*. Olaszfalú Község Önkormányzata.
21. Irányi, L. (2005). *Nagyesztergár a XX. században. Grossestergaj im XX. Jahrhundert*. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/nemetek/nagyesztergar/nagyesztergar\\_a\\_XX\\_szazadban/pages/magyar/000\\_konyveszeti\\_adatok.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/nagyesztergar/nagyesztergar_a_XX_szazadban/pages/magyar/000_konyveszeti_adatok.htm) (2021.07.21.)
22. Iskolai értesítők (1924). Magyar Királyi Tanárképző Intézet gyakorló főgimnáziuma, Budapest.
23. Iskolai értesítők (1935). Ciszterci rend Nagy Lajos katolikus gimnáziuma, Pécs.
24. Iskolai értesítők (1938). Ciszterci rend I. kerületi Szent Imre főgimnáziuma, Budapest.
25. Krippendorf, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó.
26. Krippendorf, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications.
27. Kristó Nagy, I. (1996). Hitler ifjai – Horthy leventéi. *Ezredvég* 6(6). [http://ezredveg.vasaros.com/html/1996\\_06/96062.html#knis](http://ezredveg.vasaros.com/html/1996_06/96062.html#knis) (2021.11.01.)

28. Kun Szabó, I. (2018). Honvédelmi nevelés történeti távlatokban. *Hadtudományi Szemle* 9(3), 250–261.
29. Lehota, J. (2001). *Marketingkutatás az agrárgazdaságban*. Mezőgazda Kiadó.
30. Lékai, L. (1991). *A ciszterciek. Esmény és valóság*. Szent István Társulat.
31. L[ukács], L. (1988). A Vigilia beszélgetése Halász Piusszal. *Vigilia*, 7, 529–533.  
[https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia\\_1988\\_07\\_facsimile.pdf#page=51](https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_1988_07_facsimile.pdf#page=51) (2021.07.21.)
32. Pálincás, L. (1987). Tisztelgés Kulifay Imre párizsi lelkész emléke előtt. *Reformátusok Lapja*, 1987. szeptember 27. 31(39), p. 6. (Rácz S. gyűjtéséből)  
[https://adt.arcanum.com/en/view/ReformatusokLapja\\_1987/?query=f%C3%A1jdalom%20vonata&pg=309&layout=s](https://adt.arcanum.com/en/view/ReformatusokLapja_1987/?query=f%C3%A1jdalom%20vonata&pg=309&layout=s) (2021.08.31.)
33. Peloquin, L. (2006). Area Bombing by Day: Bomber Command and the Daylight Offensive, 1944–1945. *Canadian Military History*, 15(3), 27–42.
34. Rácz, S. (1984). Napló, február 8. 40(32), 5.  
[https://adt.arcanum.com/en/view/VeszpremiNaplo\\_1984\\_02/?query=Veszpr%C3%A9mi%20Nap%C3%B3%201984&pg=58&layout=s](https://adt.arcanum.com/en/view/VeszpremiNaplo_1984_02/?query=Veszpr%C3%A9mi%20Nap%C3%B3%201984&pg=58&layout=s) (2021.08.31.)
35. Rácz, S. (1990). *Zirc és a volt Cisztercita Apátság ragadványnevei* – Magyar Személynévi Adattárak 92. Budapest. [https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarSzemelyneviAdattarak\\_92\\_1990/](https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarSzemelyneviAdattarak_92_1990/) (2021.07.13.)
36. Rácz, S. (1992). A fájdalom vonata: Tisztelgés Rokonai (Lajos) Simon ciszterci szerzetes
37. emléke előtt. *Zirc és Vidéke* (1).
38. Rácz, S. (é. n.). *Tisztelgés Rokonai Simon ciszterci szerzetes emléke előtt*. Kézirat.
39. Ránky, Gy. (1976). *A második világháború története*. Gondolat.
40. Rokonai, S. (1972). *Önéletrajz 1936–1946. Gyóntatásokkal kapcsolatos élményeim – némi elkanyarodásokkal*. Kézirat, 1972. augusztus.
41. Romsics, I. (2005). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó
42. Rottenbücher, A. (1984). *Veszprémi Napló*, április 27. 40(98), 4. (Rácz S. gyűjtéséből)
43. Sebők István. (1996). Főhajtás P. Szalay Jeromos és Kulifay Imre emléke előtt I. rész. *Hadifogoly Híradó*, 5(3), 5–6.
44. – s-n. (1984). Rokonai Simon. *Szolgalat*, 62, 103–104.  
[http://www.ppek.hu/facsimile/Szolgalat\\_62\\_1984\\_2.pdf](http://www.ppek.hu/facsimile/Szolgalat_62_1984_2.pdf) (2021.07.13.)
45. Szijártó, M. I. 2003. Bevezetés. In Dobrossy I. (Ed.), *Mikrotörténelem: Vívmányok és korlátok. A Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület 1999. évi miskolci konferenciájának előadásai* (pp. 7–18). Miskolc. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/BAZM\\_Sk\\_34/?pg=8&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/BAZM_Sk_34/?pg=8&layout=s) (2021.07.31.)
46. Tavas, J. (2007). *Nyugati hadifogoly leventék története*. Kézirat.
47. Turbucz, D. (2014). A magyar történettudomány Horthy-képe (1945–1989). *Történelmi Szemle*, 56(4), 663–688.
48. Várnagy, E. (1996). Ciszterciek és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 383–388.
49. Vértesi, L. (2004). Oral history. *Aetas – Történettudományi folyóirat*, 19(1), 158–172.

## *Simon Rokonai and the Leventes of the Bakony in the Second World War*

---

In the winter of 1944/45, the Arrow Cross mobilised young people born between 1926 and 1930, the so-called "Leventes", among whom there were many boys aged 15 or under. In Zirc, on 28 February 1945, 800 „Leventes” from the Bakony region were wagoned in for military training in Germany. Simon Rokonai volunteered to accompany the young people and stay with them all the time. We use a micro-historical approach, which allows us to focus on the individual's life experiences, the small community. The study presents the figure and the person of the Cistercian monk teacher, based on the memories of the „Leventes” who experienced the sufferings of the journey and on the autobiography of Rokonai. It flashed images from a period of about one and a half year, from the departure from Zirc, through the air attacks in Dortmund, the wandering in Germany, the American and French prisoner of war, to the return home. The thesis focuses on the pedagogical situations, the Cistercian monk's teaching and priestly activities, and his human position, which is revealed to the reader through the content analysis of the memoirs. The present article, which pays special attention to the presentation of the writings on the Rokonai, is a continuation of the study on the Cistercian monk's life published in the *Neveléstudomány* (Education Sciences) 2021/4 issue.

**Keywords:** Cistercian monk teacher, "Levente", memoir, micro-history, a teacher's role in World War 2, content analysis

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

„... nézz meg jobban a valóság én vagyok.” – avagy komplex környezetükben vizsgált kvalitatív adatok összefüggéseinek feltárása. Recenzió Sántha Kálmán *Kvalitatív tartalomelemzés* című könyvéről

Oláh Katalin\*

DOI: 10.21549/NTNY.42.2023.3.6



Sántha Kálmán (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.

Sántha Kálmán első önálló kötete (2006) a hazai és a nemzetközi szakirodalomra alapozva a kvalitatív kutatás fejlődéstörténetébe, elemi módszereibe, eljárásaiba, vezette be az olvasót. A *Kutatás-módszertani Kiskönyvtár* sorozatban megjelent írás a kvalitatív mintavétel problémakörére fókuszált, és célul tűzte ki, hogy rámutasson a kvalitatív vizsgálatok pedagógiai kutatásokban betöltött jelentőségére.

A neveléstudomány különböző területein vizsgálódó hallgatóknak és pedagógusoknak íródott bevezető alapművét, a hazai és nemzetközi szakirodalomra épülően a szerző saját kvalitatív elméleti és gyakorlati kutatómunkája alapozta meg (Sántha, 2009). A kvalitatív paradigma fundamentumaitól, a kvalitatív kutatás gyakorlatának és módszertanának problémakörén keresztül elvezette az olvasót a kutatások megvalósításáig, miközben átfogóan tárgyalta a kvalitatív metodológiai elveket, etikai aspektusokat, külön fejezetet szentelve a kvantitatív és a kvalitatív módszerek kombinálhatóságának.

Komplex kvalitatív kutatómódszertani alapismereteket nyújtott, melyekre a sorozat további köteteit építette. Az elméleti alapozást követően, az értelmezés, a szemléletformálás következett, ehhez a szerző az abdukciót választotta eszközül (Sántha, 2011).

Az összetett társadalomtudományi, – így neveléstudományi – jelenségek feltárásánál és értelmezésénél alapvető elvárás a kutató széleskörű tájékozottsága, holisztikus szemlélete, valamint multidimenziális gondolkodásmódja, mely a kutatót arra sarkallja, hogy a vizsgálni kívánt jelenséget, kérdés vagy problémakört több lehetséges aspektusból megközelítve igyekezzen feltárni. Ehhez kínált a szerző a *Trianguláció a pedagógiai kutatásban* (Sántha, 2015a) című könyve megfelelő gondolati és módszertani perspektívát, melyből megismerhetjük a trianguláció, és a különféle trianguláció tipológiák teoretikus hátterét, a kombinált módszertani paradigma (mixed methods) jellemzőit, a gyakorló kutatók számára releváns tényezőket. A kutatási folyamat következő lépéseként az adat, valamint a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés témaköre jelent meg a kötetben. A kvalitatív vizsgálatokban használható szoftverekről csupán érintőlegesen esett szó, mivel a szerző egy korábbi munkájában – adattípusokat és a multikódolt adatok elemzésére alkalmas szoftvereket felsorakoztatva – részletesen tárgyalta azt (Sántha, 2013). Ugyanebben a munkájában, hazai és nemzetközi kutatók megfogal-

\* Doktori Hallgató, PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, katalin.olah76@gmail.com

mazásában, illetve a különféle kvalitatív módszerek és adatrögzítési technikák vonatkozásában megjelent a kvalitatív adat fogalmi meghatározására való törekvés, melyet jelen recenzió tárgyát képező munkájában szélesebb perspektívában értelmezve új alapokra helyez.

A 2022-ben megjelent könyv hét fejezetben mutatja be a kvalitatív tartalomelemzés eljárásait. Tartalmi felépítését tekintve alapvetően lineáris, azonban a fejezetek felépítése nem gátolja az érdeklődőt abban, hogy akár tematikus egységenként értelmezve olvassa a könyvet. A fejezetek és az alfejezetek eloszlása arányos. A könyv megértése a kvalitatív kutatómódszertan területén szerzett alapvető előismereteket feltételez. A szerző öt témakör, a kvalitatív tartalomelemzés történetisége; a számítógéppel támogatott környezetben történő elemzési folyamat; a kategóriaképzés, kódolás; a szövegtípusképző tartalomelemzés és elemzési terei; az átírás, szöveggörnyűsítés konvertálás bemutatásának szentel nagyobb lélegzetű alfejezetet. A kvalitatív tartalomelemzés részleteinek feltárása mellett, kiemelten mutat be két elemzési tipológiát, valamint a számítógéppel támogatott tartalomelemzést. A kötet célja a kvalitatív tartalomelemzés eljárásainak érthető és pontos leírása, amivel hozzájárulhat a kvalitatív elemzések szisztematizálási folyamatához.

A *Bevezető* kutatói hitvallással indul, amelyet a rendszerszemlélet, az összefüggések komplex környezetben történő feltárása, a rugalmasság, a szubjektív információk keretek között tartása, a kézzelfogható tapasztalatok vizsgálata, az összetett szituációk és a változók, mintázatok keresése, a komplex jelentésgenerálás értékeinek szem előtt tartása jellemez. Ezt a kvalitatív kutatómódszertan elméletével, gyakorlati aspektusával, kvalitatív elemzéssel, szöveggörnyűsítés vizsgálattal foglalkozó szakirodalmak és szerzőik felsorakoztatása követi. Betekintést nyerhetünk a szerző kutatói, oktatói tevékenységébe, egyúttal a szerző a kötet eddigi munkásságában elfoglalt helyét is kijelöli. Ennek értelmében korábbi munkáihoz illeszkedő, a kvalitatív tartalomelemzés részleteit feltáró könyvet tart a kezében az érdeklődő, amelyben újabb kvalitatív tartalomelemzési tipológiák tárgyalására kerül sor a mélyebb elemzési rétegek feltárása érdekében.

A *kvalitatív kutatómódszertan trendjei: lehetőség a neveléstudomány számára* című első fejezetben a hazai neveléstudományi kutatások módszertani trendjeinek feltárását és metaanalízisét szorgalmazza a szerző. Meglátása szerint az empirikus vizsgálatokban megjelenő módszertani csomópontok meghatározása a nemzetközi irányzatok összehasonlító elemzésével hozzájárulhat a hazai neveléstudományi kultúra helyzetképének körvonalázásához, valamint a megfelelő metaelemzés felvázolhatja a kvalitatív módszertan legújabb tartalmi csomópontjait. A kvalitatív módszertani fejlődés irányvonalainak és jellemzőinek vizsgálatát saját kutatással szemlélteti, és vázolja a jövő kvalitatív kutatómódszertani trendjeinek alakulását, mint például a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzést, a modern szoftverek kiemelt szerepét. A trendek között beszél a kvalitatív elemzések minőségének filozófiai és gyakorlati megítéléséről, a kettő közötti egyensúlyról, a kvalitatív kutatás terén mutatott intenzív fejlődésről, ezzel párhuzamosan a klasszikus kvalitatív vizsgálatokra vonatkozó nézetek újraértelmezésének szükségességéről. A kvalitatív empirikus vizsgálatok folyamat-szisztematizálása érdekében, a pedagógiai kutatások klasszikus tartalmi csomópontjai mögött, absztrakt szinten jelentkező elemeket vizsgál. Megjeleníti a kvalitatív adat, az elemzés és a módszer fogalmak közötti komplex kapcsolati hálót. Gondolati struktúrák ábrázolásával segíti a kutatót, támpontokat ad, hogy hogyan gondolkodjon a pedagógiai kutatás során.

A szerző a második fejezetben (*Munkasíkok, adatok a kvalitatív vizsgálatokban*) megkülönböztet szövegszintű (komplexebb kódolás, például fotó) és fogalmi szintű munkát (modellépítés, hálózatkonstruálás). Hangsúlyozza a két szint közötti átjárhatóságot. Az adatok, a kvalitatív vizsgálatokban jellemzően emberi cselekvések, nézetek, nem pedig konkrét fizikai tények vagy kézzel fogható dolgok. Számos meghatározást találhatunk a fejezetben, melyeken keresztül részletesen bemutatja a kvalitatív adat fogalmát, rendszerbe foglalva szemlélteti az adatelemzés lehetséges megközelítési módjait.

A *kvalitatív tartalomelemzés fogalma és történeti háttere* című fejezet két alfejezetet foglal magába. Az első a kvalitatív tartalomelemzés és a Grounded Theory közötti hasonlóságokkal és különbségekkel foglalkozik. Glaser és Strauss (1967) rendszere, szöveges anyagok kódolási folyamatát írja le, mely kódolási folyamat célja konkrét elméleti modell létrehozása. Ez olyan elemzési, gondolkodási módot jelenít meg, amely mára a kvalitatív kutatómódszertan alapelvévé vált, és több irányzata is képviselteti magát a neveléstudományi kutatásokban.

A történeti háttérrel bemutató alfejezet (*Kvalitatív tartalomelemzés: a kezdetektől napjainkig*) a bibliai szöveg-elemzéstől, a hermeneutikai megközelítésekől a korai tartalomelemzés fő területeként számon tartott szisztematikus újságelemzésen keresztül napjainkig vezeti az olvasót. Ebben a részben betekintést nyerhetünk a nemzetközi tudományos szintéren formálódó szemléletekbe, kritikáikba, tudományos vitákba és diskurzusokba (hisz a kvalitatív tartalomelemzés térhódításával egyidejűleg megjelentek a módszer kritikusai is). A fejezetben a szerző bemutatja a kvalitatív tartalomelemzés jeles képviselőit, az általuk vallott nézeteket, a kidolgozott elméleteket az 1920-as évektől napjainkig, különös tekintettel a többféle tartalomelemzési eljárást megkülönböztető Mayringre, valamint a hazai és a nemzetközi kutatásokban egyaránt alkalmazott MAXQDA elődjét kifejlesztő Kuckartzra, akik a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés úttörői.

A *tartalomelemzés fázisait* összefoglaló és a *Kvalitatív tartalomelemzést és a Grounded Theoryt* összehasonlító táblázat szemléletes és könnyen értelmezhető összefoglalást nyújt a tapasztalt kutatóknak és a témával foglalkozó elméleti szakembereknek, hallgatóknak egyaránt.

A műben (is) gyakran megfogalmazódó kritikai megállapítás, hogy a kvalitatív kutatások esetében gyakran zavart vagy félreértést okozhat a több különböző értelemben megjelenő vagy egymással átfedésben lévő fogalom használata. A *Szövegtörzs-szegmensek kialakításának tárgyalásánál*, a szerző – akárcsak az korábbi fejezetekben – felvázolja a nemzetközi tudományos diskurzusban megjelenő módszertani értelmezéseket, majd az adat, a kód, a kategória és a téma fogalmak meghatározásánál megkeresi azokat az adaptálható terminusokat, melyek a legtöbb módszertani szakember számára azonos jelentéstartalommal bírnak, illetve ugyanazon folyamat eredményeként értelmezhető tényezők. A *Kategória és kód* fogalmi meghatározásánál a szerző így teszi le voksát az egységes kutatói álláspontok, valamint Rädiker és Kuckartz (2020) nézetei mellett. Ennek értelmében az adat olyan analitikai eszközök segítségével kódolt egység – nevezzük kódnak, kategóriának, vagy akár témának –, amely a kvalitatív elemzés eljárásai által (csoportosítás, differenciálás, összefoglalás) fejlődik tovább. A manuális és a szoftverrel támogatott kvalitatív adatelemzés során két munkasíkot (szövegszintet és fogalmi szintet) különböztet meg. A kódolásról mint az adatfeldolgozás kiindulópontjáról beszél, mellyel a szöveg- illetve objektumszegmensek és a kódok közötti kapcsolat leírható, és a nyers adatokat fogalmi szintre emelhetjük. A *Kategóriaképzés, kódolás* című fejezetben a kvalitatív tartalomelemzés deduktív, induktív és kombinált kategóriaállítási módjait mutatja be a szerző, majd a nemzetközi trendnek megfelelő új terminológia alkalmazását javasolja, a deduktív helyett az elméletvezérelt, az induktív helyett pedig az adatvezérelt kategóriaállítási fogalmak használatát. Kibontja a fogalmakat, és példákat sorakoztat föl a kategóriaállítási stratégiákra, felhívja a figyelmet a profilmátrix elkészítésének jelentőségére.

A *kvalitatív tartalomelemzés tipizálása* a kötet ötödik fejezete, a könyv egyik legjelentősebb tartalmi egységét képezi. A kvalitatív módszertan szisztematizálását segítő számos tartalomelemzési tipológia közül Kuckartz (2012) *tartalmitag strukturaló kvalitatív tartalomelemzését*, és a *szövegtípusképző kvalitatív tartalomelemzést* részletekbe menően, példákkal illusztrálva ismerhetjük meg. A szövegek kvalitatív tartalomelemzésének legkomplexebb elemzési módjaként jelenik meg a típusképző kvalitatív tartalomelemzés, melyben az egyszerűbb monolitikus és a heterogénebb politetikus elemzési terekről olvashatunk. Lépésről lépésre követhetjük végig a kategóriaállítási és a kódolási többlépcsős fázisait. Sántha saját kutatásainak példáin keresztül helyezi a gyakor-

lat kontextusába a megjelenített elméleteket, rendszereket. A fejezet végére olyan tipológia előállításának képességével rendelkezhet az olvasó, amely alkalmas a szöveg főbb tartalmi csomópontjainak hálózatszerű megjelenítésére, hasonlóságainak és különbözőségeinek feltérképezésére és értelmezésére.

A *szoftveres kvalitatív adatelemzés* témakörét járja körül a hatodik fejezet, ahol olvashatunk a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek fejlődéstörténetéről, a szoftverfunkciók változásairól, a szoftveres és az „analóg” módszer előnyeiről és hátrányairól. Ezekben az alfejezetekben kapunk választ azokra a kérdésekre, hogy miért alkalmasak a MAXQDA, Atlas.ti, és az NVivo szoftverek a *Grounded Theory*ra alapozott vizsgálatok kivitelezésére, milyen szempontokat vegyünk figyelembe a digitális vagy egyéb külső eszközök segítségével rögzített felvételek *átírása, szövegkorpusszá konvertálása* során. Táblázatba rendezve tekinthetjük meg az átírássok rendszerét, segítséget kapunk az audiofelvételek kódolásával kapcsolatban. Hiánypótló a könyv amiatt is, hogy a szerző részletesen tárgyalja az számítógéppel támogatott elemzés folyamatát (lásd az *Elemzési folyamat a számítógéppel támogatott környezetben* című fejezetet). Ebben így fogalmaz: „A nemzetközi tudományos diskurzusban számtalan kvalitatív kutatómódszertannal foglalkozó kötet és tanulmány létezik, de várat még magára annak a problémakörnek az alapos kifejtése, hogy miként transzformálható a manuális elemzés a számítógéppel támogatott környezetre. [...] Ezért releváns problémakörnek tartjuk [...] a manuális elemzés és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés közötti kapcsolatot feltárását.” (p. 88).

E fejezetben részletesen áttekinti a MAXQUDA-val, az Atlas.ti szoftverekkel és a Grounded Theoryval kapcsolatos elemzési lehetőségeket, majd újabb alfejezetben mutatja be az Atlas.ti szoftverrel futó NCT-módszert (Noticing, Collecting, Thinking), amely egyszerre veszi figyelembe a Grounded Theory által nyújtott módszertani lehetőségeket, és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés lépéseit. A borítóképen is illusztrált téma, a *Trianguláció és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés*, valamint az online kutatások terjedése szempontjából jelentős *Automatizálhatóság* problémakörének leírása zárja a sort *A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés* témaköreinek sorában.

Az összegzés előtti utolsó fejezet az *Abdukció és kvalitatív tartalomelemzés* címet viseli. Olyan szemelvényeket tartalmaz, amelyekben az abdukció jelenléte tettenérhető a kvalitatív tartalomelemzésben, többek között az abdukció szerepéről a társadalomtudományi kutatásokban, az empirikus pedagógiai kutatásokban, az akciókutatásban, a kutatómódszertani paradigmákban, a kvalitatív tartalomelemzés tipológiáiban, a gondolkodási mechanizmusokban, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben.

Az *Összegzésben* kulcsmondatok formájában útravalót kapunk. A szerző biztató képet fest a kvalitatív tartalomelemzés jövőjét illetően. Az olvasó joggal érezheti úgy, hogy nincs más hátra, mint elindulni ezen az úton!

A kötet, a kvalitatív kutatómódszertan témakörében született tudományos művek tárházát gazdagítja, a hazai társadalom- és neveléstudományi kutatások fejlődését segíti. Olyan tapasztaltabb olvasóknak ajánlható, akik a téma mélyebb szegmenseibe kívánnak bepillantást nyerni. Haszonnal forgathatják azonban egyetemi- és PhD-hallgatók, valamint minden kvalitatív tartalomelemzési fókuszú kutatást tervező szakember, különös tekintettel azokra, akik tudományos eredményeiket nemzetközi térben is publikálni kívánják.



## Irodalom

---

1. Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. ABC.
2. Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computer- computerunterstützung*. Beltz Juventa.
3. Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA. Step by Step*. MAXQUDA Press.
4. Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.
5. Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
6. Sántha, K. (2011). *Abdukció a kvalitatív kutatásban – Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó.
7. Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó.
8. Sántha, K. (2015a). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
9. Sántha, K. (2015b). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, 25(3), 3–13. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.3.3>

## Szerzőink

- Czabaji Horváth Attila* 1986 és 1999 között az Országos Pedagógiai (Közoktatási) Intézetben dolgozott. A felsőoktatásban 1997 óta docensként tanított a Miskolci Egyetemen, a Pannon Egyetemen és a Budapesti Corvinus Egyetemen. 2015-ben került az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetébe, ahol 2018 januárjától egyetemi tanárként oktat a képzés minden szintjén (BA, MA, Doktori Iskola). Egyetemi pályafutása alatt különböző tisztségeket töltött be: volt tanszékvezető, intézetigazgató-helyettes, valamint főigazgató a tanárképző központ élén. Tagja az ELTE és a PTE doktori iskolájának, és témavezetőként hat PhD-hallgató – ebből kettő nemzeti – munkáját irányítja. Kutatási területe a Freinet-pedagógia, a pedagógussze-rep, a morális nevelés és az informális tanulás. Ezekben a témákban számos cikket, tanulmányt és könyvet publikált.
- Donáth Péter* történész, DSc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig, nyugdíjba vonulásáig, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki.
- Gulya Nikoletta* az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában doktorandusz. Tanárként 15 éves közoktatási gyakorlattal rendelkezik, jelenleg az ELTE Neveléstudományi Intézetben dolgozik tanársegédként. Kutatásainak fő fókusza a multikulturális nevelés, a társadalmi diverzitás, a társadalmi egyenlőtlenségek és a méltányosság.
- Hrabéczy Anett* jelenleg a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának PhD hallgatója. Kutatási témája: a sajátos nevelési igényű hallgatók helyzete, lehetőségei a felsőoktatás és a munkaerőpiaci elhelyezkedés területén. Az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport vizsgálataiban a sajátos nevelési igényű tanulók családjaival, a szülői bevonódás kérdéskörével foglalkozik.
- Kocsis Zsófia* történelem- és ének-zene szakos középiskolai tanár. 2018 óta a Biharkeresztesi Bocskai István Általános Iskolában tanít. Jelenleg a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori programjának negyedéves hallgatója. Kutatási területe a nemek szerinti horizontális szegregáció az általános iskolában.
- Fekete Márta* tanársegédként dolgozik a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén. Fő kutatási területe a hallgatói munkavállalás, valamint a munkavégzés lemorzsolódásra és tanulmányi eredményességre gyakorolt hatása. Az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport vizsgálataiban a szülő önkéntes munkájára koncentrált. Vizsgálja, hogyan hat a szülőkkel való kapcsolat és a szülői bevonódás a munkaorientációra, illetve a munkamorálra.
- Meliska Zoltán* 1995 óta dolgozik a gyermekvédelemben, korábban programokat szervezett, és hetes otthonos gyerekeket táboroztatott. 2001-ben végzett mint szociálpedagógus a Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Főiskolai Karán. 2007 óta szerepel az Országos Gyermekvédelmi Szakértői Névjegyzékben. 2012-ben lett okleveles neveléstudomány szakos bölcsész kora gyermekkor pedagógiája szakirányon. 2015 óta mesterpedagógus és minősítési és értékelési szakértő. 2010-2017-ig tereptanár és gyakorlati oktató volt ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, 2021 óta önkéntes egyetemi oktató. Óráinak témaköre: Gyermek- és ifjúságvédelem; Gyermekkor, kultúra és társadalom; Gyermek, család, kultúra.
- Oláh Katalin* tanító, neveléstudomány szakos bölcsész, politikai szakértő, a Látványi Fekete István Általános Iskola tanítója, intézményvezetője. A Pécsi Tudományegyetem

Bölcseztudományi Karának „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója. Elsődleges kutatási területe a motiváció témakörébe tartozó, a pedagógusok által mozgósított pedagógiai stratégiák. Kutatási eredményeit elsősorban konferenciaelőadások alkalmával, és konferencia kötetekben tanári motivációstratégia (TMS) és kvalitatív kutatómódszertani témakörben publikálta, a Neveléstudomány folyóiratban első írása jelenik meg.

*Szabó Lilla*

az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola abszolvált PhD-hallgatója. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Intézetében dolgozik tanársegédként. Kutatási érdeklődése nyomán a tanulók iskolai kötődésének vizsgálatával, valamint ennek különböző tényezőikkel – például a szociális készségek fejlettségével és a tanulói jólléttel – való összefüggéseinek feltárásával foglalkozik.

*Széll Krisztián*

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének adjunktusa. PhD-fokozatát a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola nevelésszociológia programjában szerezte 2017-ben. Kutatási területei: társadalmi, oktatási egyenlőtlenségek, esélyegyenlőség és méltányosság; tanulói, iskolai, oktatási eredményesség, lemorzsolódás és reziliencia; szubjektív életminőség, tanulói és iskolai jóllét; iskolai légkör, közösségi kapcsolatok.

*Titz-Mohácsi Vanda*

pedagógus, közgazdász, mentálhigiénés szakember, neveléstudomány szakos bölcész, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola beiratkozott hallgatója, a CEU Kutatástámogatási Irodájának munkatársa. Kutatási érdeklődése a szocializációban szerepet játszó testvérkapcsolatok és testvérkapcsolatok alakulása gyermekotthonban.

*Vajnai Viktória*

az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Karának doktori hallgatója; kutatási területe a nyelvtanulás és a nyelvvizsga társadalmi összefüggései, ezen belül elsősorban a társadalmi-oktatási egyenlőtlenségek, illetve a nyelvpolitika.

## Authors

- Attila CZABAJI HORVÁTH* worked for the National Pedagogical (research) Institute between 1986 and 1999. Since 1997 he has given lessons in higher education as associate professor at University of Miskolc, University of Pannonia (Veszprem) and Corvinus University of Budapest. In 2015 he joined Eötvös Loránd University and since February of that year he has been working at the Faculty of Education and Psychology at the Institute of Education. Since January 2018 he has been giving lessons as fulltime professor at all levels (Ba, MA, Doctoral School of Education). He occupied several different positions during his career at universities: Vice Director, Director of Institute, Chief Director of Center of Teacher Training. He is a member of the Doctoral School at ELTE and at University of Pécs, and as a supervisor he leads the work of 6 PhD students among whom two are international students. His research fields are the Freinet-pedagogy, roles of teachers, moral education and informal learning. Several articles, studies and books of his were published on these subjects.
- Péter DONÁTH* Historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as Professor.
- Nikoletta GULYA* is a doctoral student at the ELTE Faculty of Education and Psychology. Her main research focuses on inclusive education, social diversity, and multicultural education. She has 15 years of experience as a teacher in public education and currently she is an assistant lecturer at the ELTE Institute of Education. Her primary research focuses on multicultural education, social diversity, social inequalities, and equity.
- Anett HRABÉCZY* is currently a PhD student in the Doctoral Program in Education and Culture. Her research topic deals with the situation of students with special educational needs in the field of higher education and placement in the labor market. She is interested in families of students with special educational needs, and their partnership, connection with schools and community.
- Zsófia KOCSIS* is an assistant lecturer at University of Debrecen. Her main research is focused on the tendencies of student employment, furthermore the effect of student employment on dropout and the academic performance. She is focusing on the relationship between school and family concerning children and their parent's volunteer work. She examines how the relationship with their parents affects work orientation and a work ethic.
- Zoltán MELISKA* has been working in child protection since 1995, previously he organized programs and provided weekly camps for kids of children's homes. He graduated in 2001 as a social pedagogue from the János Apáczai Csere Faculty of University of West Hungary. He has been listed in the National Register of Child Protection Experts since 2007. In 2012, he became a certified humanities major in educational science, in early childhood pedagogy. Since 2015, he has been a master teacher and a qualification and evaluation expert. From 2010 to 2017, he was a field teacher and practical instructor at the Faculty of Pedagogy and Psychology of ELTE, and since 2021 he has been a volunteer university teacher. The subject of his classes: Child and youth protection; Childhood, culture and society; Child, family, culture.

- Katalin OLÁH* is a primary school teacher, educational scientist and political expert, fulfilling her vocation as a secondary school teacher and head of an institution at Látrányi Fekete István Elementary School. She is a doctoral student at the "Education and Society" Doctoral School of Education at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Pécs. Her primary research revolves around pedagogical strategies educators mobilise in the context of motivation. She has presented her research findings primarily in conference presentations and proceedings, focusing on teacher motivation strategies (TMS) and qualitative research methodologies. This current publication is her first article in *Neveléstudomány*.
- Bella Emerencia HÉJJA* is an educational researcher with a PhD, Junior Prima award-winning folk musician, and music teacher. She is a university teaching assistant of folk singing at the Liszt Ferenc Academy of Music and the head of the folk singing specialization. She is a university teaching assistant of music theory - music history, and folk music at the Hungarian Dance Academy. She is a folk singing and folk music teacher at the Zoltán Kodály Music Primary School, High School, Secondary School, and Elementary Art School in Kecskemét. Her research focuses on the career development of music high school students and, as a member of the Music Education Research Group of the University of Debrecen, on the extracurricular artistic activities and opportunities of primary school youth.
- Lilla SZABÓ* is a PhD-student of the Doctoral School of Education at ELTE PPK, currently she is an assistant lecturer at the ELTE Institute of Education. Her research interest focuses on student engagement and its relationships to various factors, for example social skills and students' well-being.
- Krisztián SZÉLL* is an assistant professor at the Institute of Education, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. He earned his PhD in the Sociology of Education programme of the Education and Society Doctoral School of Education of the University of Pécs in 2017. His fields of research are social and educational inequalities, equal opportunities, and equity; student, school and educational effectiveness, dropout, and resilience; subjective quality of life, student and school well-being; school climate, community relations.
- Vanda TITZ-MOHÁCSI* is a teacher, economist, mental health counselor, education scientist, enrolled student of the Doctoral School of Education, ELTE, Faculty of Psychology and Education Science, staff of the Research Support Office at CEU. Main research interests are sibling relationships and sibling relationships in residential/foster care in the context of socialization.
- Viktória VAJNAI* is a doctoral student at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology; her research areas are the social aspects of foreign language learning and those of high-stakes language testing, especially the aspects related to social and educational inequalities; as well as language planning and policy.