

Tanulmányok

Körkép

A budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási, B-listázási és népbírósi eljárások 1945–1948. II. rész: Mesterházy Jenő, Árpássy Gyula, Szalatsy Richárd és mások

Donáth Péter

Több, mint oktatás – Inkluzív oktatói gyakorlat a felsőoktatásban

Kardos Dorottya és Kálmán Orsolya

Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei

*Kovács Klára, Dobay Beáta, Halasi Szabolcs,
Pinczés Tamás és Tódor Imre*

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében

Balogh-Pécsi Anett

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Személyes visszatekintés fél évszázadra

Golnhofer Erzsébet

Szerzőink

Authors

2023 | 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes

Főszerkesztő: Baska Gabriella

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

Szerkesztőségi titkár: Szabó Lilla

Asszisztens: Miskey 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

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
A budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási, B-listázási és népbíróági eljárások 1945–1948. II. rész Mesterházy Jenő, Árpássy Gyula, Szalatsy Richárd és mások	5
<i>Donáth Péter</i>	
Több, mint oktatás – Inkluzív oktatói gyakorlat a felsőoktatásban	31
<i>Kardos Dorottya és Kálmán Orsolya</i>	
Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei	45
<i>Kovács Klára, Dobay Beáta, Halasi Szabolcs, Pinczés Tamás és Tódor Imre</i>	
A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében	64
<i>Balogh-Pécsi Anett</i>	
Szemle	77
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	77
Személyes visszatekintés fél évszázadra	78
<i>Golnhofer Erzsébet</i>	
Szerzőink	83
Authors	85

Tanulmányok

Körkép

A budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási,
B-listázási és népbíróági eljárások
1945–1948. II. rész
Mesterházy Jenő, Árpássy Gyula, Szalatsy Richárd és mások
*Donáth Péter**

DOI: 10.21549/NTNY.43.2023.4.1

Ahogy tanulmányunk első felében jeleztük: a budai állami tanítóképzőt igazgató és TITOE (Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete) elnök Padányi–Frank Antal mellett a tantestület 6 további aktív tagját, és egy ott 1919-től 1942-ig szolgálatban álló, de a képzővel továbbra is eleven kapcsolatot tartó, és az igazgatói székre 1945-ben pályázó pedagógust, valamint egy altisztet érintettek az 1945–1947. évi igazolási, B-listázási, népbíróági eljárások. Dolgozatunk második részében – amennyire forrásaink és a lehetséges terjedelem engedik – az ő történetüket prezentáljuk személyenként, különböző terjedelemben, majd zárásként néhány megfigyelést, észrevételt szeretnénk a Neveléstudomány olvasóinak figyelmébe ajánlani ezen eljárások szereplőivel, mechanizmusaival, megfogalmazott céljuknak való megfelelésükkel, valamint tényleges funkciójukkal kapcsolatban.

Kulcsszavak: Budai tanítóképző tanárai és altisztje, TITOE, igazolások, népbíróági eljárások, 1945–1948

Mesterházy Jenő

A „Padányi–Frank ügy” tevékeny szereplőjével, Mesterházy Jenő tanítóképző intézeti tanárral, igazgatóval, a TITOE főtitkárával kezdjük elbeszélésünket.

Mesterházy tanár úr 1888-ban született az akkor még Magyarországhoz tartozó Nezsider (ma ausztriai: Neusiedlersee) községben. 1906-ban Curgón tanítói, 1910-ben Budapesten polgári iskolai tanári és tornatanítói oklevelet szerzett, melyeket 1912-ben tanítóképző tanári oklevéllel egészített ki. Iskolai és iskolán kívüli fórumokon történelmet, művészettörténetet, építészet történetet, földrajzot, tornát tanított. Nagy hatású előadó, pedagógus volt, ismeretterjesztő vénával, rádióelőadásokkal. A fotózás és a történelmi tudományos kutatás sem volt idegen tőle. Utóbbi révén évtizedes kapcsolatban állt Szekfű Gyulával, illetve a Magyar Szemle Társasággal. Pártpolitikával nem foglalkozott, szakmai, ismeretterjesztő és közalkalmazotti szervezetekben vállalt, idővel elismerések sorával honorált szerepet. 1933-tól a szervezet megszűnéséig a TITOE főtitkára volt. Rövidebb tanulmányok, ismeretterjesztő füzetek, könyvismertetések, képzős történelemtankönyvek szerzőjeként is ismertté vált (Csehi, 1988. N. 1.; Janek & Balogh, 2017).

Az I. világháború alatti hosszú frontszolgálatát tartalékos hadnagyi rendfokozattal és egy sor kitüntetéssel (Károly Csapatkereszt, Bronz Vitézségi Érem, Arany Érdemkereszt) honorálták, melyekhez, újabb behívás nyomán az Erdélyi Emlékérem csatlakozott.¹

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

1. Mesterházy hagyaték, A. I. 29

Tanári pályáját 1913-ban a modori, majd a kolozsvári tanítóképzőkben kezdte. 1919-től a budai képzőbe nyert kinevezést. Szép sikerrel tanított ott (1937-től szakfelügyelői megbízatással) 1942-ig, amikor a tankerületi főigazgatóságra nevezték ki szakelőadónak. Padányi-Frank Antallal már a polgári iskolai tanítóképzőből ismerték egymást.²

Habitusuk, szemléletük lényegesen eltért egymástól. Padányi-Frank Antal az 1942. szeptember 30-i tanári értekezleten alig leplezett megkönnyebbüléssel, ugyanakkor a tankerületi felső kapcsolatnak kijáró diplomati- kus megfogalmazással búcsúztatta a tanár urat: „Ezen magasabb tanügyi érdekből történt rendelkezéssel kapcsolatban igazgató meleg szavakkal emlékezik meg Mesterházy Jenő c. igazgatónak intézetünkben hosszú időn [át] kifejtett értékes oktatói és nevelői munkásságáról. ... [S]zeretettel búcsúzunk Mesterházy Jenő igazgató úrtól, aki csaknem egynegyed századig működött intézetünkben. Lelkét mélyen áthatotta az a tudat, hogy a nemzeti történelemnek döntő jelentősége van az ifjúság nevelésében a tanítóképzésben. Iparkodott a történelem nagy jelentőségét tanításaiban éreztetni. Mint osztályfőnök rendkívüli módon oldotta meg feladatát. Nemcsak a budapesti, hanem a vidéki növendékeit is meglátogatta a szülői házban.³ Kultúrestjeinken többször, nagyon érdekes előadásokat tartott. Intézetünknek azzal is használt, hogy iskolán kívül is nagyon értékes munkásságot fejtett ki.⁴ Kívánjuk, hogy új beosztásában is jól érezze magát, és kérjük, hogy intézetünket – mint sajátját – továbbra is szeresse”.⁵

Kézzel írt 1945–1946. évi naplóiban olvasható feljegyzései szerint Mesterházy Jenő – a tankerületi szakelőadói hivatalos kapcsolaton túl is napi kapcsolatban maradt a budai képzővel és tanáraival. Amikor az intézet kertészét behívták katonának, Padányi-Frank Antal lehetővé tette, hogy a tanárok a kert egy-egy parcelláját kertészkedésre használják, s a termést családjuk javára hasznosítsák. Szorgalmas kertészkedőként Mesterházy Jenő gyakran bejárt az intézetbe, beszélgetett egykori kollégáival, akik közül többekkel továbbra is jó kartársi/ baráti kapcsolatban maradt.

A főigazgatóságon elégedettek voltak munkájával és vezetői képességeivel, így 1944. október 10-én vitéz Fraknó József főigazgató javasolta a VKM-nek Mesterházy kinevezését a nyugdíjba vonuló Nagy Ferenc igazgató helyére. November 20-án a VKM 93.791/1944. VIII-3. számú rendeletével Mesterházyt meg is bízták a VII. kerületi állami tanítónőképző intézet igazgatói teendői ellátásával. Ő december 5-én a VKM-hez intézett 2730/1944. főig. sz. levelében kérte, hogy mivel az intézetet szeptember 17-én bombatalálat érte, onnan ki is költöztek, számvevőségi tisztet küldjenek az átvételhez, amire a nyilas hatalomátvétel után passzívra vált tanár úr kivárása, és a budapesti ostrom kibontakozása miatt ténylegesen nem került/kerülhetett sor.⁶

E különös helyzetben találta őt az 1945. év. A főigazgatóság fizetési jegyzékéről már kivezték őt, a VII. kerületi tanítónőképző listájára viszont még nem került átvezetésre, így februártól nem kapott fizetést sehonnan. Időközben lakásából is kibombázták, egészségügyi problémái is támadtak. 1945. április 21-én Mesterházy Jenő jelezte az új tankerületi főigazgatónak, Szombatfalvy Györgynek, hogy a VKM-ben Bassola Zoltán miniszteri osztálytanácsos közölte vele, hogy jobb, ha betegszabadságon marad, vagy kérjen egy hónap szabadságot,

2. RL C/39. Imre II. Sándor levelezése, Frank Antal egy 1910 nyári Imre Sándorhoz írt levelében.

3. Mesterházy tanár úr pedagógiai tevékenységének intenzitásáról, mélységéről tanúskodik a hagyatékában megőrzött, egykori diákjaival folytatott levelezése, melyek visszatérő megszólítása: „Szeretett, jó osztályfőnök/igazgató úr” volt. (Mesterházy hagyaték H. III.)

4. Ismeretterjesztő, népművelő munkáját egy sor köszönet mellett 1933-ban Budapest Székesfőváros Népművelési Bizottsága Bronz Emlékéremmel, 1937-ben a Társadalmi Egyesületek Szövetsége Jubileumi Érdemkeresztjével ismerte el. (Mesterházy hagyaték, A. II. 20., 23.)

5. BFL VIII. 130. a. 26. az 1942. szeptember 30-i tanári értekezlet jegyzőkönyvében. (Kiemelés tőlem – D. P.)

6. Mesterházy hagyaték, A. I. 27/1. 2., 3., 4., 5.

„amíg az ügye eldől”. Naplója szerint Mesterházy meglepődött ezen, s jelezte a főigazgatónak, hogy bármiben áll rendelkezésére.

Közben megírta közalkalmazotti igazoló nyilatkozatát, melynek végén ezt olvashatjuk: „Magatartásom nem sértette a magyar népi érdekeket, mindig haladó szellemben, az igazságot, megértést és emberséget keresve végeztem a munkámat úgy tanításaimban, mint írásaimban, előadásaimban, a közéletben és a hivatalomban. 1945. [1944. – D. P.] március 19. óta hirdetem és követem Deák Ferenc ismert elvét: passzív rezisztencia, mert csak így fejezhettem ki a rendszerrel való elégedetlenségemet”.⁷

Padányi–Frankot április 19-én felfüggesztették állásából, ezért a szorult helyzetbe került Mesterházy 25-én feltárta a főigazgatónak szándékát „a XII. kerületi képző igazgatói állásáról, mondván, hogy bár soha nem kértem semmit és senki holttestén keresztül nem akarok valami állásra jutni. De ha Franknak el kell mennie, nemcsak a földrajzi helyzet hozza magával, lebombáztatásunk, hogy odakerüljek, hanem 23 ½ évi ottlétem, munkásságom is. *Tudom milyen szellem volt ott addig, amely ellen eléggé küzdöttünk, s milyen szellemnek kellene ott lennie.* Méltánylandónak mondta Szombatfalvy az érveimet, tudomásul vette, csak aztán majd a minisztériumon fordul mit is akarnak ott” mondta – olvashatjuk a naplóban.⁸

Április 29-én fogalmazta meg a XII. kerületi képző igazgatói állására vonatkozó kérvényét a VKM-hez, melyről másnap referált Bassola Zoltánnak is, aki azt mondta: adja be írásban. Így is történt: kérvényét benyújtotta a VKM iktatójába.⁹

Egy szociáldemokrata kapcsolattal rendelkező kollégája a főigazgatóságon azt tanácsolta Mesterházynak, hogy az állás elnyerése érdekében sürgősen vegye fel a kapcsolatot Dollai Dobler Antal révén a szociáldemokrata párttal, hogy ők támogassák igazgatói törekvését. Így is történt: 1945. május 23-án már tanári átképző tanfolyam előadójaként Kiskőrösre küldték a párt nevében, s 25-én kiállították Mesterházy Jenő kétnyelvű tagsági igazolványát is a Szociáldemokrata Párt Nevelői (tanár, tanító) Csoportjában Gárdos Dezső és Doller Antal aláírásával.¹⁰

Május 23-ától a tanár urat tanúként többször beidézték Padányi–Frank Antal igazolási ügyében, ahol más tanárokkal együtt jegyzőkönyveket vettek fel az igazgató úr magatartására vonatkozóan.¹¹

A főigazgatóság munkatársainak vizsgálatát június 14-én kezdte az illetékes igazoló bizottság. A tanár úrra vonatkozó jegyzőkönyv és iratok hiányoznak a BFL megfelelő fondjából. Ezért az ott történekről csak Mesterházy naplója és fellebbezése, majd a népbíróság ítélete tudósít valamelyest.

Mesterházynak – talán a VII. kerületi igazgatóságra való jelölése miatt – nem volt ott a közalkalmazotti nyilatkozata, ezért érdemben csak a többiekkel foglalkoztak. Tőle a bizottság elnöke Verebélyi kérdezte: „írtam-e cikkeket (igen, művelődéstörténetieket) s a tankönyveimből a II. és IV. kötetet, mik velem voltak, eltette. Később visszamentem, hogy kiszedjek belőlük iratokat, de aztán otthagytam mindent, mert Verebélyi mondta, hogy ők is kíváncsiak, hogy miket hagytam bent. Majd szombaton kerül sor rám” – jegyezte fel naplójában.¹²

Június 16-án szombaton „6 óra felé azzal szólítottak be, hogy tankönyveimet még nem tudták áttanulmányozni, s majd szerdán 2-kor fognak meghallgatni.”¹³ A bizottság június 19-én döntött vitéz Fraknóy József fő-

7. Mesterházy hagyaték A. I. 29.

8. Mesterházy Napló 1945. április 25. (Kiemelés tőlem – D. P.)

9. Mesterházy Napló 1945. április 30. (A kérvény szövege, tartalma nem áll rendelkezésünkre.)

10. Mesterházy hagyaték A. I. 0.68. és 28.

11. Az általa akkor és később Padányi–Frankról elmondottakat tanulmányunk első részében közöltük.

12. Mesterházy napló, 1945. június 14.

13. Mesterházy napló, 1945. június 16.; BFL XVII. 463.166/B. Fraknóy József

igazgató ügyében: „nyugdíjazásra ítélték, mert nem tudatosan követte el a hibákat és mentsége nagy pedagógiai munkássága, tudása.”¹⁴

Másnap, 20-án foglalkoztak érdemben Mesterházy Jenővel: „az első kérdés az volt, hogy mióta vagyok a főigazgatóságon, milyen hivatalfőnöknek tapasztaltam Fraknóyt, hogyan bánt hivatalában az emberekkel és tanárokkal? Legjobb tapasztalatom alapján mondtam el, amit ezekre vonatkozóan tudtam. [...] Ezek után megkérdezte az elnök, hogy miféle cikkeket írtam a nyilatkozatban felsorolt folyóiratokban. Egy hölgy az Erdélyi Emlekérem megszerzéséről kért felvilágosítást, és a nyilatkozatomban 1944 helyett 1945-t írt évszámot helyesbítette (t. i., hogy 1944. március 19-e óta passzív rezisztenciát követtem s hangoztattam). Végül leghuzamosabban a tankönyveimmel kapcsolatban kérdeztek a pártok emberei, kiindulva Gömbösből, hogy mi volt az én véleményem működéséről, mégis jókat írtam róla. Kezembe vettem a könyvemet és felolvastam mit írtam a földbirtok megosztásáról, kivándorlásról és a választókerületek beosztásáról. A legújabb dolgokról másként írni nem lehetett.¹⁵ De ezzel a nyilatkozatommal láthatóan nem volt megelégedve a kérdező. Kérték főtítkári jelentéseimet is. Ezek behozatalára utasítottak azzal, hogy 22-én du. 2-kor folytatják a velem való beszélgetést.”¹⁶ Ám „akkor is csak a főtítkári jelentéseimet vették át, azzal, hogy előbb elolvassák, majd július 2-án du. 3-kor hallgatnak meg ismét.”¹⁷

Csúszás miatt csak este 9 óra után került sor Mesterházy Jenőre: „Fejemre olvasta a múltkori pasas a főtítkári jelentéséből (1943-i) azt, hogy Páger és Kerecsendi Kiss darabját dicsértem,¹⁸ s az 1944-i főtítkári jelentéséből azt a részt, hogy a háború leküzdésére kell most mindent irányítani.¹⁹ Mit szólok ezekhez? – volt a kérdés. Semmit. Ellenben elmondottam, hogy kérdeztem Lukinich [Imre] és Zoványi [Jenő] professzorokat,

14. Mesterházy napló, 1945. június 19.; BFL XVII. 463.166/B. 1-17. d. Fraknóy József

15. Ezt a későbbiek során Zoványi Jenő és Szekfű Gyula is megerősítette. Ám utóbbi hozzátette, hogy nem kellett volna érinteni ezt a dolgot. Mesterházy hagyatékában megtalálható a zsidó törvények idején nagyszülőikig szükségessé vált származási, valószínűleg egy 1943. június 21-i, 910/1943. számú kivonat az uraiujfalui (Sic) evangélikus egyházköztség keresztelési anyakönyvből, mely szerint nagyapja Mesterházy Gyula keresztstülője N. Gömbös László és Fejér Suzánna, valamint N. Mesterházy Miklós és Gömbös Eszter voltak. Lehet, hogy ez csak véletlen névrokonság, de az sem kizárt, hogy nem az. Utóbbi esetben talán befolyásolhatta a tanár úr megfogalmazását ez a körülmény. További kutatás szükséges ahhoz, hogy erről bármit feltételezhessünk. (Mesterházy hagyaték, A. I. 1., Mesterházy napló, 1945. július 7., szeptember 7.)

16. Mesterházy napló, 1945. június 20.

17. Mesterházy napló, 1945. június 22.

18. 1942 „november havában ünnepélyes tagértekezletet tartottunk a XII. ker. áll. tanítóképzőben abból az alkalmából, hogy az elmúlt hónapok folyamán egy, a tárgyánál, rendezésénél és előadásánál fogva egyaránt nagyhatású film került a mozgóképszínházak műsorára. Ez az értékes darab, amely még most is állandóan műsoron van, A harmincadik. Szerzője a győri rk. tanítóképző-intézet kiváló tanítványa, Kerecsendi Kiss Márton, diadalra vivője pedig Páger Antal, aki a filmben szereplő tanító alakításával a tisztelet, a becsülés, a hála érzéseinek virágait nyitja ki sok-sok ezer néző lelkében. Ünnepélyes tagértekezletünkön körünkben üdvözölhattük úgy Páger Antalt, mint Kerecsendi Kiss Mártont, akik őszinte lelkesedéssel hallgatták meg nemcsak a hozzájuk intézett elismerő szavakat, hanem elnökünknek »A tanítói küldetéstudat és a 'Harmincadik' című filmről« szóló érdekes és magvas értekezését is. Páger Antal felszólalásában kérte a hallgatóságot, hogy ne neki szóljon az ünneplés, hanem az ügynek és az eszmének, amelyet ennek a filmnek a megteremtésével szolgálni kívánt. Kerecsendi K. M. pedig azon való örömet fejezte ki, hogy a film nevelőinken keresztül betöltheti hivatását, mert az nem csupán panaszaink fóruma, hanem a magyar helytállás szimbóluma” – olvashatjuk a bizottság által kifogásolt részben. (Mesterházy, 1943. 170–171. Kiemelés tőlem – D. P.)

19. Az 1944. április 22-i a TITOE közgyűlésén Mesterházy előbb Horthy Miklós akkori hadparancsát idézte, majd hozzátette: „Az ellenség a kapunk előtt áll! Ma minden erőt, időt és munkát arra kell tehát felhasználnunk, hogy ott segítsünk és azt munkáljuk, ami összefügg a háborúval. [...] A nehéz idők, amiket élünk, fokozott súllyal nehezdednek az egyénekre, a kisebb-nagyobb közületekre és egyesületekre egyaránt. A könnyítést csak úgy remélhetjük, ha több és nagyobb erőt fejtünk ki. Egyes ember hiába erőlködik magában nem sokra megy. Az egyesületi élet lehetővé teszi az erők összefogását. [...] A tisztikar és választmány négy évre szóló megbízatása jövőre, az 56. év végén jár le. Nézzenek jól körül egyesületünk fiatalabb tagjai és keressenek esetleg nálunknál erősebbeket, akik alkalmasak az erők összefogására és a közösség megfelelő irányítására. Mi, az idősebbek, a kiszolgáltak, tanácsainkkal és tapasztalatainkkal örömmel melléjük állunk *abban a reményben, hogy amíg törekvéseink megvalósításáért békésen küzdünk, addig vitéz katonáink kivívják a győzelmet és eltávolítják a nehéz időket és megpróbáltatásokat fejünk felől*”. (Mesterházy, 1944. 161–162. és 167. Kiemelések tőlem – D. P.)

hogy mit tudnak ők arról, hogy még 1919-ben Horthyék hívták volna a románokat a vörösök leverésére. Nem tartozik ide, mondja az elnök. De igen, mondom rá mert, Zoványi professzor ekkor mondta ki, hogy – mi, engem még nem igazoltak? Én tudom, hogy a kolléga úr panaszolta főtitkári jelentések bizonyos nyomások, hatások alatt készült.²⁰

Kiküldtek. Jó ¼-ed óráig tanácskoztak, utána közölte az elnök, hogy szótöbbséggel állásvesztésre ítélték, hogy sajnálja és kérdezett fellebbezek-e? Természetesen, de kijelentettem, hogy meglepőnek találok az ítéletet.²¹

Július 4-én, Mesterházy négyszemközt beszélgetett Verebélyivel, hogy miként volt lehetséges a vele szemben hozott határozat. „Meglepett, hogy Verebélyi szerint csak ő az egyedüli zsidó a bizottságban, de ő is csak hálás lehet a keresztényeknek, mert volt idő, amikor enni adtak neki. Aki az én ügyemet írásaimat tanulmányozta, a kommunista szakszervezet hivatalnok. Tanár, de nem tanít. Bizonyos Lechin [?] Tamás. Két számát a Tanítóképzésnek neki a határozathoz csatolni kell, ezért nem kaptam vissza. Egyébként Verebélyi kész mellettem »vallani«, s most is csak elismeréssel emlékezhet meg könyveimről, miket tanított, s melyekhez 2 éve gratulált nekem a főigazgatóságon.”²²

Július 5-én a tanár úr elkészítette fellebbezését: „Népbíróság! A törvényes rendelkezésekben biztosított jogom alapján ezennel fellebbezek a VKM 2. sz. Igazoló Bizottságának igazolási ügyemben f. év. július 2-án hozott döntése ellen. Ez a döntés engem a líceumok és leánylíceumok II. és III. osztályai számára írt történelmi tankönyveimnek a legújabb idők eseményeiről szóló részletei, valamint a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületében 1943-ban és 1944-ben tartott és a Magyar Tanítóképzőben megjelent főtitkári jelentéseim egy-egy részlete alapján állásvesztésre ítélte. Fellebbezésem indokolását csak akkor áll majd módomban benyújtani, ha az ítélet indokolását az igazoló bizottság írásban rendelkezésemre bocsátotta.”²³

Erre augusztus 21-ig várnia kellett: a főigazgatóságon Mesterházy Jenő akkor kapta meg írásban a rá vonatkozó határozatot, hogy lemásolhassa, s annak ismeretében elkészíthesse részletes fellebbezését, s felkészülhessen a népbírósági tárgyalásra.

Ennek jegyében szeptember 7-én az egyetemen felkereste Szekfű Gyulát: „Azonnal sikerült neki előadni dolgomat, állásomtól való megfosztásomat. Csodálkozott. Ott nyomban felolvastam neki főtitkári jelentésemet. Ezt ő is úgy értelmezte, mint az igazolóbizottság. Megmondtam ellenvetésemet. Azt válaszolta, hogy a »szolgálatot« én úgy értelmeztem, hogy rakjuk le a fegyvert. – Igen, így is – válaszoltam. [...] Azt mondtam, hogy olyanoktól kérnek írást, kinek nyomatéka, súlya van. Szívesen megírta és felolvasta nyilatkozatát. Könyvem idézetét ő »kisiklásnak« mondta. Legjobb lett volna semmit sem írni. De ezt nem lehetett, mondtam. A Magyar Szemlével való kapcsolatot, munkaközösséget nem említem a nyilatkozatban, mondtam, mert az jobboldali szemléletnek számít. – Úgy vettem észre, hogy Szekfű teljesen a mai felfogás szerint ítél, noha magatartásomra vonatkozólag tisztán megírta, hogy német- és fasiszta ellenes voltam, vagyok és antiszemitizmustól mentes.”²⁴

Valóban. „Alulírott Mesterházy Jenő igazgató urat több mint egy évtizeden keresztül ismerem, vele állandó kapcsolatban voltam és így hitelesen bizonyíthatom, hogy ő mindenkor németellenes gondolkodású volt, a hitlerizmusnak és a német szövetségnek ellensége. A hazai fejlődést, mely Bethlen bukása után mindinkább német irányba ment, velem együtt elítélte. Emellett a zsidókérdésben is mindenkor emberies gondolkodást tanú-

20. Itt nyilvánvalóan Padányi–Frank TITOE elnök nyomására utalt Zoványi professzor. Az éves jelentések a főtitkár, a szervezet egészének tevékenységéről, s benne a maga munkájáról szóltak. Az 1947. évi kivételével azok előbb kézzel írt formájukban bemutatásra kerültek az elnöknek, s csak azt követően kerültek véglegesítésre.

21. Mesterházy napló, 1945. július 2. (Kiemelés tőlem – D. P.)

22. Mesterházy napló, 1945. július 4.

23. Mesterházy hagyaték, A. I. 30.

24. Mesterházy napló, 1945. szeptember 7.

sított, s az antiszemitizmust elítélte. Budapest, 1945. IX. 7. Szekfű Gyula egyetemi tanár” – olvashatjuk e nyilatkozatban.²⁵

Naplója szerint szeptember 21-én készült el részletes fellebbezésével a tanár úr, melyet 13 melléklettel és 23 meghívandó tanú nevével két nap múlva beadott a népbíróságra.²⁶

A népbíróság késlekedett a tárgyalás kitűzésével, ezért kollégái egy része a főigazgatóságról 1945. december 5-én, a főigazgatóság nevében 9 aláírással kérvényben sürgette a tárgyalás mihamarabbi kitűzését, s kinyilvánították reményüket, hogy igazságot nyer Mesterházy a tárgyalás folyamán.

„Kötelességünknek érezzük, hogy egy kéréssel forduljunk a t. Népbíróság II. sz. Tanácsához [...] Ez a kérés nem arra irányul, hogy a t. Népbíróság legyen kegyes jóakarattal társunk irányában, mert hiszen jól tudjuk, hogy a Népbíróság mindenki irányában, kinek sorsáról döntenie kell, a legteljesebb tárgyilagossággal szokott döntenie. Feleslegesnek is tartjuk a jóakaratot a bizonyítékok felülvizsgálásában, mert *meg vagyunk győződve arról, hogy a népbíróság nemcsak hivatalnoktársunk irodalmi munkásságát fogja vizsgálni (miként tette az a II. sz. Igazoló Bizottság), hanem az egész magatartását, amely fényes cáfolata lesz annak, hogy társunk részszolgált volna erre a súlyos büntetésre. Mert ha volt valaki hivatalunkban, aki nyíltan ki merete mondani a német politikával, nyilasokkal és mindenféle jobboldaliság és feudalista (Sic!) megnyilvánulással szemben való férfias felfogását, úgy az kétségtelenül hivatalnoktársunk, Mesterházy Jenő volt. [...] [E]zt eskü alatt is készek leszünk tanúsítani és [...] bizonyítani, mennyire helytelenül ítélte meg az igazoló bizottság társunkat. Mi bízunk az igazságos ítéletben, társunk teljes rehabilitációjában...*” – írták egyebek között.²⁷

A tankerületiek „kincstári optimizmusa” a legkevésbé sem igazolódott az 1946. január 24-i tárgyaláson, melynek iratai sem állnak rendelkezésünkre – az ítéletet kivéve. Ezért a történelekről a tanár úr naplójából tudhatunk meg valamit:

„Egy öreges fekete kucsmás bácsi a tárgyalóm referálta az ügyemet feltűnő jóakarattal, nagy részletezéssel. Ezt már unták is a társai, mert hideg volt és múlt az idő (még az igazoló bizottság jegyzőkönyvét is felolvasta). A jóakarát teljes volt. Felkérésre, utasításra írtam-e a tankönyveket – kérdezte a szocialista munkás. Magyaroztam, hogy az első könyveket régebben írtam a képzők számára, s ott 1920-szal lezárult a história; a líceumok számára kellett napjainkig írni. Büszke lehettem a könyveimre, bevettem olyan részleteket, melyek igazolták pl. az adózás igazságtalanságát (kis emberek mennyivel többet fizettek, mint a nagyobbak). Mégis ellenem döntött az igazoló bizottság, amit annyira a lelkeimre vettem, hogy 85 kg-ról 70-en alulra fogytam le stb.

– De miért írt Ön a főtítkári jelentésben 1944 júniusában a háború mellett olyan kijelentéseket, miket allegóriáknak akar feltüntetni? Mondtam, hogy ez a jelentés áprilisban készült és nem a háború mellett szól. De igen, tessék csak ideadni. Kívette a kucsmás ember mappájából a cikk másolatát s felolvasta: az ellenség kapuink előtt áll stb. A jó hatást ez az alak (mint Kenéz kimenet mondta... bizonyosan kigazda párti) lerontotta. Hiába kérte Kenéz [az ügyvéd], hogy olvassák fel Szekfű nyilatkozatát (a kucsmás alig találta annyira izgatott volt ő is). Én táskámat kiszíjaztam, s bemutattam Mácsay nyilatkozatát, Kenéz Kökényét, amit szintén felolvastak.

Kiküldtek bennünket és a tanácskozás bent nagyon heves volt, kihallatszott, hogy nem lehetett szembe szállni ott. Mikor behívtak az elnök a magyar nép nevében azt hirdette, hogy a bíróság részben! helyt adott a

25. Mesterházy hagyaték, A. I. 35.

26. Mesterházy napló, 1945. szeptember 21-23. Ezeket sem őrizték meg a népbíróság anyagaiban, így nem állnak rendelkezésünkre. Annyit említett Mesterházy, hogy köztük több tucat egykori tanítványa által aláírtak is voltak.

27. Mesterházy hagyaték, A. I. 31.

fellebbezésnek (no gondoltam ez rossz kijelentés) – és nyugdíjazásra ítelt engem [...] Kifelé menet Kenéz megjegyezte, hogy furcsa dolog, de az igaz és becsületes emberek húzzák a rövidebbet [...]”²⁸

Napok múltán kapták kézhez A Budapesti Népbíróság Igazoló Fellebbezési Tanácsának Nb. Ig. II. 3670/1945. sz. döntésének szövegét:

„A népbíróság az igazoló bizottság határozatát a 4080/1945. M. E. sz. rendelet 11. §-a alapján megváltoztatja és az igazolás alá vontat a 4080/1945. M. E. sz. rendelet 120 § 2. bek. 3. pontja alapján nyugdíjállományba helyezni rendeli. A hivatkozott rendelet 480. §-a alapján a fellebbezési eljárással kapcsolatban felmerült 5025 P költség az igazolás alá vontat terheli. Az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 23. §-a alapján a határozatot az igazolás alá vonttal, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal, a budapesti tankerületi főigazgatósággal közölni rendeli és a Magyar Igazságügyi Miniszterhez felterjeszti.

Indokolás: A népbíróság helyesnek tekintette az igazoló bizottság ama határozatát, mellyel az igazoltat a közszolgálatból eltávolította. Nem helytálló azonban a határozat abban a részében, hogy nem az igazolt szabályszerű elbánnás alá vonását rendelte el, hanem őt állásától fosztotta meg. Ezért a népbíróság az elsőfokú határozatot a rendelkező rész értelmében megváltoztatta.

Az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 1. §-a szerint a magyar nép érdekeit sértő cselekedetnek kell tekinteni, ha a közalkalmazott valamely fasiszta jellegű párt működését helyeselte, ha a háborúban való további részvétel érdekében további propagandát fejtett ki. Az igazoló bizottság tárgyalási jegyzőkönyve szó szerinti szövegben tartalmazza az igazolás alá vont tanítóképző intézeti igazgató történelem tankönyvének Gömbös Gyula külpolitikai működésére vonatkozó részét. Ezt azzal méltatja, hogy a magyar sorsot ő emelte arra a magaslatra, ahol arra nyugodtan lehet tekinteni. Az iratok között hiteles másolatban elfeküdt az a főtítkári jelentés is, amelyet az igazolás alá vont TITOE 1944 április hó [22.] napján tartott közgyűlésén terjesztett elő. Eszerint ő a jelenvolatokat arra hívta fel, hogy ott segítsenek, azt munkálják, ami a háborúval függ össze. Az ismertetett szövegek kitöltik azt a keretet melyet a fentebb idézett rendelethely foglal magában és így nyilvánvaló, hogy az igazolás alá vont magyar népi érdeket sértett meg.

A megtorló rendelkezés meghatározásánál a népbíróság súlyosbítónak találta a halmazatot, nemkülönben [azt, hogy] az igazolás alá vont német megszállás alatt, s az ifjúság nevelésére hivatott személyek előtt űzte a propagandát. Tettének terhelő következményei azonban csökkennek a tankönyv ama megállapításai folytán melyek az ország akkori birtokviszonyaival foglalkozva arra mutatnak rá, hogy azok milyen nagy szociális igazságtalanságot foglalnak magukban. A népbíróság ezek mellett az igazolás alá vont javára tudta be a kétségtelesen hasznos munkát, amit hosszú tanári működés alatt fejtett ki. Az igazolás alá vont a fővárosban volt a német megszállás alatt. Ő történelemtudós, s a szemei előtt peregtek le azok az események melyek a nemzetet szabad akaratától fosztották meg, s arra kényszerítették, hogy a nemzetvesztő háborút tovább folytassa. Ő pedig az egyesületi közgyűlésen a háború mellett szállt síkra. Ezzel nyilvánvalóan alkalmatlanná tette magát arra, hogy a demokratikus népi Magyarországon közszolgálatot teljesítse[n].

Budapest, 1946. január 24. Fülöp Kálmán tanácsvezető bíró, dr. Heves Lajos népbíró, dr. Révész Sándor népbíró, Berkó Pál népbíró, dr. Morvay Jenőné népbíró, Fekete Károly népbíró, Faludi László népbíró.”²⁹

Másnap, január 25-én Mesterházy Jenő ezt jegyezte fel naplójába: Lux Gyula „siet hozzánk »viggasztalni« engem... Mondta, hogy örüljek, nem kell szolgálnom...” Mások is ezt mondták Mesterházyinak. „Én már reflexiókat sem fűzök a dolgokhoz. Sors embere vagyok. Így akarta ezt is. Minden azon fordult (éreztem ezt mindjárt ak-

28. Mesterházy napló, 1946. január 24.

29. BFL XXV. 1. b. 3670/1945. Nb. Ig. II. 3670/1945. sz. (Kiemelések tőlem – D. P.)

kor), hogy az igazoló bizottságnak beadtam a legutóbbi főtitkári jelentést is, pedig akkor ezen nagyon gondolkodtam. De menjen – volt a véleményem –, megtörtént, állok eléje!”³⁰

Ezzel Mesterházy Jenő aktív közszolgálati pályájának végére ért. Nyugdíjasként 1947. január 31-ig, a TI-TOE-t feloszlato csonka közgyűlésig még elvégezte főtitkári teendőit (Donáth, 2023). Akkor, utolsó jelentését a következőkkel zárta: „Úgy érzem, hogy főtitkári jelentésem nem lett volna teljes, ha a közgyűlés igen tisztelt tagjaival nem közöltem volna, hogy kényszerű nyugdíjazásom összefüggésben van főtitkári működéssel. Kötelességemnek tartottam ezt a közlést azért is, mert ezen a mi közgyűlésünkön is jelen vannak még számszerűen azon 53 jelenlévők közül is, akik hallgatták 1944. április 22-i főtitkári jelentésemet és megítélhetik mennyire folytattam »fenti kijelentésemmel háborús propagandát«. [...]

Még csak azt bátorodom befejezésül ideiktatni, hogy eléggé hosszú főtitkári működéssel és közismert egyéniséggel úgy érzem bőven adtam bizonyítékokat arra vonatkozólag is, hogy haladó szellemben, demokratikus érzülettel, semmiféle közérdeket nem sértve működtem-e vagy sem, és midőn leteszem a főtitkári tisztemet azzal a tudattal és megnyugvással búcsúzom az egyesületünkől, hogy kebelében mindig becsületes és magyar nemzetem javát szolgáló munkát végeztem.”³¹

Árpássy Gyula

Árpássy Gyula 1904-ben született (a ma Szerbiához tartozó) Beodrán. A szegedi tanítóképző után az ottani tudományegyetemen és az Apponyi Kollégiumban szerzett pedagógia-filozófia szakos tanítóképző intézeti tanári (1931), majd bölcsészdoktori (1946) oklevelet. Pályáját gyakorlóiskolai tanítóként kezdte 1923-ban Szegeden, majd Budapesten végzett ilyen munkát 1929-ig. 1930-tól kapott tanítóképző intézeti tanári beosztást az esztergomi katolikus, majd 1938 szeptemberétől a budai XII. kerületi állami tanítóképzőkben. 1936-tól a tanítóképzés pedagógiai, didaktikai és gyakorlati kérdéseivel kapcsolatos közlemények sorával jelentkezett (Árpássy, 1936/1, 1936/2).

1942-től a jászberényi tanítóképző igazgatója volt (Árpássy, 1944) majd 1944 novemberétől újra a budai képzőben, intézeti tanárként dolgozott, melynek 1952-1959-ig igazgatója volt. A felsőfokú tanítóképzés bevezetését követően 1969-ig, nyugdíjazásáig igazgatóhelyettesként tevékenykedett a budai képzőben (Nagy, 1976; Báthory et al, 1997; Szabó, 2004; Donáth, 2008).

Első igazolási tárgyalására – az akkori eljárásrendtől eltérően – 1945. június 25-én került sor Jászberényben. Az azt megelőző hirdetésre Árpássy Gyula ellen egyetlen bejelentés sem érkezett. Mégis részben elmarasztalták az igazgató urat: „áthelyezésre” ítélték. Csak a bizottság határozata áll a rendelkezésünkre, szövegét jelentős részben közöljük:

„250/1945. sz. [...] A jászberényi Közalkalmazottak Igazoló Bizottsága hivatalos helyiségében 1945. évi június hó 25-én Árpássy Gyula áll. tanítóképző intézeti igazgató igazolási ügyében megtartott nyilvános tárgyalásán meghozta a következő határozatot:

Az Igazoló Bizottság Árpássy Gyula [...] jászberényi lakos, nős, tanítóképző intézeti igazgatót közszolgálatban való megtartása és igazgatói működésében való meghagyása mellett az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 20. § 2. pontjában b./ alpontja alapján áthelyezésre ítéli.

Indokolás: az igazoló nyilatkozat, valamint a tárgyalás személyes meghallgatása során előadottak alapján a Bizottság tényként állapítja meg, hogy az igazolás alá vont közalkalmazott, a jászberényi áll. tanítóképző intézet

30. Mesterházy napló, 1946. január 25.

31. Mesterházy hagyaték, VI. 4.

igazgatója 1944. évi november 4-én a vörös hadsereg bevonulása előtt Budapestre menekült, ott a minisztériumban szolgálatra jelentkezett és a budai áll. tanítóképző intézethez kapott beosztást, ahol az esküt az áruló Szálasi kormányra letette.

A bizottság megállapítja, hogy az igazolás alá vont a válságos időben magára hagyta a gondjaira bízott intézetet csak azért, hogy személyét biztonságba helyezze. Az igazolás alá vontnak azt a védekezését, hogy ő nem menekült, hanem csak az október első napjai óta Budapesten tartózkodó családjáért ment, mert félt attól, hogy a Duna-Tisza közén előre nyomuló felszabadító csapatok elvágják Budapestet Jászberénytől, de visszajönni a közlekedési nehézségek miatt már nem tudott, a Bizottság nem fogadta el, mert valószínűtlennek tartja, hogy az igazolás alá vont éppen akkor látta időszerűnek visszahozni a családját, mikor az orosz csapatok a város felé közeledtek.

Azt a tényt, hogy az igazgató eltávozásakor az intézet teljes egészében német hadikórház céljaira volt lefoglalva, s így tulajdonképpen az intézettel nem ő rendelkezett, az intézet legértékesebb holmiját már a német kórház beköltözése előtt biztonságba helyezte, tanítás pedig az elutazást megelőzően 1 ½ hete nem volt; továbbá azt a védekezést, hogy az igazolás alá vont útnak indulása előtt az intézetet a főigazgató által kinevezett helyettesének adta át, a Bizottság nem fogadta el mentségül.

Az igazolás alá vont védekezésében felhozta, hogy Budapesten csak akkor jelentkezett szolgálattételre, mikor már a visszatérésről nem lehetett szó, mert a várost az orosz csapatok már több napja birtokolták és azért jelentkezett, mert aki foglalkozását, szolgálati beosztását igazolni nem tudta Budapest területén nem tartózkodhatott és számára élelmiszerjegyet nem adtak ki. Igazolás alá vont pedig Budapesten akarta megvárni a visszatérési lehetőséget, de ugyanakkor élelmiszerjegyre is szüksége volt, mert Pestre utazásakor nem vitt magával semmit.³² Előadja továbbá, hogy munkába nem is állott, mert a tanítás ebben az időben már országosan szünetelt. – A bizottság ezt a védekezést sem fogadhatja el, mert a felhozott körülmény mindenkire nézve egyformán fennállott.

Az igazolás alá vont a Szálasi kormányra tett esküjét azzal menti, hogy mint jászberényi hivatalfőnök 1944. november 4-ig esküt nem tett, s azt a tanári testület tagjaival sem tétette le. Midőn az új szolgálati helyén jelentkezett, igazgatójának [Padányi-Frank Antalnak – D. P.] harmadik felszólítására – jelentkezés után kb. két héttel – kénytelen volt letenni az esküt. Ellenkező esetben, mint az eskütétel megtagadóját a nyilasok elhurcolták volna. A bizottság az igazolás alá vontnak ezt a védekezését sem fogadhatja el, mert ezzel bárki menthetné magát a Szálasi kormánynak tett szolgálatát.

K.m.f. Pokorny Gusztáv igazoló bizottság elnök” és további 7 tag aláírásával, mellette a hivatalos határozat szövege, szintén aláírásokkal.³³

Töredékes forrásaink alapján alig lehetséges rekonstruálnunk, hogy vajon miként érinthette a Jászberényből való távozását megelőzően az intézet és vagyona megőrzése érdekében mindent maximálisan megtett Árpássy Gyulát a méltánytalan határozat, mely lényegében semmiféle magyarázatot nem adott arra, hogy miért is hagyták figyelmen kívül az igazolás alá vont igazgató úr tetteit, magyarázatait, érveit. Feljelentés hiányában a legvalószínűbb ok az lehetett, hogy meg akartak szabadulni a „gyütt-ment” igazgatótól. Ráadásul az akkori szabályok értelmében ilyen csekély súlyú elmarasztalás esetén az érintettnek a döntés érdemi részével kapcsolatban nem volt fellebbezési lehetősége.

Márpedig a jászberényi képző 1945. november 7-i tanári értekezletén az intézet új mb. igazgatója Dr. Jantsky Béla, a bemutatkozása alkalmával tartott értekezleten leszögezte: „*Elismeréssel adózom* eddigi önfeláldozó

32. 1946. április 4-i nyilatkozata szerint „a háborús viszonyok miatt mindenem elpusztult”. (BFL XVII. 463.166/B. 1-17. d.)

33. BFL XVII. 463.166/B. 1-17. d. 250/1945. sz. (Kiemelés részben tőlem – D. P.)

teljesítményeikért, mellyel az oktatás zavartalanságát biztosították, de *főleg azért az elszánt magatartásért, mellyel a legveszélyesebb időkben az intézet értékeinek megmentését előmozdították.*³⁴

1946. március 16-án – vélhetően az akkor már igazolási ügye újrafelvételének érdekében serénykedő Árpássy Gyula kérésére – Jantsky Béla igazgató és 6 tanártársa „igazolványban” részletezte mit is tett elődje a jászberényi képző érdekében, mielőtt Budapestre távozott.

„A vezetéseimre bízott intézet tanári testület tanáraitól nyert értesüléseim, továbbá a rendelkezésre álló szolgálati könyvekből nyert saját meggyőződésem alapján igazolom, hogy hivatali elődöm *Árpássy Gyula, a jászberényi tanítóképző volt igazgatója mindent elkövetett, hogy a német katonai parancsnokság az intézetet igénybe ne vehesse hadikórház céljaira.* Amikor 1944 szeptemberében és októberében a német katonai bizottságok mind gyakrabban szemrevételezték az intézetet, sikerült a VKM-től igazoló írást szereznie, hogy az intézetet a VKM foglalta le felvevő területül. Amikor ezzel már nem tudta menteni, a VKM segítségével kieszközölt egy rendeletet a Lakás-kiürítési Kormánybiztosságtól, mely mentesítette az intézetet az igénybevétel alól, s a város polgármesterét táviratban értesítette, hogy az intézetet sem katonai sem polgári hatóság igénybe nem veheti. Ekkor már a város három iskolája és állami gimnáziuma német hadikórház volt.

1944. október első harmadában a légitámadások erős veszélye miatt végleg be kellett szüntetni a tanítást, s az intézet teljesen üres maradt. A német lefoglalás veszélye még inkább fenyegette az intézetet. Ekkor arra kérte a város polgármesterét, hogy a kiürített Szolnok város Jászberénybe menekült lakosságát telepítse az intézetbe, s vállalta azt is, hogy a város által kiutalandó élelmiszer nyersanyagokból az intézet konyhájában főzet számukra. Ezzel egyrészt segítette a kitelepítettek nehéz helyzetén, másrészt menteni akarta az intézetet a német lefoglalástól. Ennek ellenére a lefoglalás veszélye mind nagyobb lett. Ezt látva az igazgató összehívta a szertárak kezelőit és kérte őket, hogy a szertárak értékes anyagait szedjék össze, mert a németek minden valószínűség szerint, ha kell erőszakkal is lefoglalják az intézetet. Az anyagot összegyűjtve, a rozsdásodásra hajlamosakat olajba bemártva ládába szegezte és a pincében több helyen elfalaztatta.

Az internátus kamrájában lévő élelmiszerkészletet úgy mentette meg, hogy egy részét kiosztotta a tanári testületnek megőrzésre, a másik részét a városi közkórháznak adta kölcsönképpen (1300 kg. súlyban), harmadik részét elfalaztatta az intézetben.

Ugyancsak befalazásra került az internátus teljes fehérműkészlete és a konyhafelszerelések egy része is.

Az intézet hangszereit (zongorák, harmóniumok, a zeneszertár hangszerei), a tornaszertár értékes darabjait (nagy bőrszőnyegek, labdák, nyújtófelszerelés stb.) a városban lakó diákoknak osztotta ki megőrzésre.

Kettőszáz darab új székét papírba csomagoltan a díszterem erkélyére rejtett. Ötven darab fehér zománcú vaságyat a város polgármesterének felelősségére adott át.

Az intézet leltárai, tervrajzai és legfontosabb iratai részére vasládát készíttetett és abban falaztatta el. Az iskola összes osztály- és anyakönyveit a tanítói és kántori oklevelek anyakönyveit Budapestre vitte fel és az ot-tani tanítóképző betonozott pincéjébe rejtette el. Az eltett holmik meg is maradtak, s tovább szolgálják a tanítónevelést.

Alighogy ezekkel a munkálatokkal elkészült, az intézetet a németek minden ellenkezés ellenére lefoglalták. Hiába hivatkozott a Lakás-kiürítési Kormánybiztosság rendeletére, s a város polgármesteréhez intézett táviratra. Kijelentették, hogy a város polgármesterének engedélyét is bírják. Mikor kijelentésükön látták meglepődését, a bizottság két tagja autóba ült és néhány percen belül hozták magukkal a város egyik főtisztviselőjét, Muhoray Zoltán dr. főjegyzőt, aki a polgármester nevében kijelentette, hogy az intézetet teljes egészében igénybe veszik. Végül a szolnoki menekültek részére tartott fenn két hálótermet, az ebédlőt és a konyhát. Az igénybe-

34. MNL SZML VIII. 52. 315/1945. (Kiemelés tőlem – D. P.)

vételt írásban is kiadta. Néhány nap múlva a szolnokiak részére megmaradt részt a magyar katonai parancsnokság foglalta le. A konyhát teljes felszerelésével (az igénybevétel írásban is megvan).

A megmaradt intézeti vagyron nagy vonásokban csoportosítva a következők:

1. Szertári anyagok: a./ kézimunkaszertár, b/ zeneszertár, c/ természettudományi szertár, d/ testnevelési szertár.
2. Élelmiszerraktár teljes anyaga.
3. Internátusi fehérnemű és ágynemű felszerelés.
4. Konyhafelszerelési anyag.

A fenti csoportosításba foglalt megmentett felszerelési anyag mai megvásárolható ára szinte kiszámíthatatlan összegű értéket képvisel. Azt is meg kell állapítanunk, hogyha azt az intézet igazgatója el nem rejti, abból egy darab sem maradt volna meg, és nem lett volna lehetséges az intézeti oktatás zavartalan folytatását és a tanulóotthon folyó évi február hónapban történt megnyitását lehetővé tenni. Ezek nélkül pedig a tanítóképző intézet feladatát, a tanítónevelést folytatni nem tudta volna.

Jászberény, 1946. március 16-án Dr. Jantsky Béla igazgató

A fentieket részben mint cselekvő, részben, mint szemlélő tanúk igazoljuk: Vágó Elemér, Vass László, Szabó Károly, Szombathy Miklós, Legeza Pál Dénes és egy olvashatatlan aláírás.”³⁵

Árpássy Gyula ügye újrafelvételével kapcsolatos aktivizálódásának nyilvánvaló oka, hogy 1946 első hónapjaiban, tavaszán országos kampány indult az államigazgatás és a közszolgálat további megtisztítása érdekében, s ennek előkészítéseként az igazgatók felszólítást kaptak beosztottaik minősítésére. A költségvetési gondokkal is indokolt B-listázás előkészítése adhatta a döntő lökést az igazgató úrnak, hogy – az igazolási eljárási rendelet által az eljárások formai, illetékességi hibái esetén lehetővé tett – újrafelvételi kérelmet fogalmazzon, s hozzá igazolások sorát gyűjtse be a jászberényi alaptalan vádak kivédésére, valamint a saját tanári, állampolgári minőségének tanúsítására. Bizonyítani akarta: helye van egy „demokratikus iskolarendszerben”. Márpedig féltő volt, hogy a várható létszámcsökkentések során az igazolások során elmarasztaltak, de közalkalmazotti státuszukban meghagytak kiemelten veszélyeztetett helyzetbe kerülhetnek.

Árpássy Gyula 12 gépelt oldal terjedelmű kérelmet készített, állításait és magatartását igazoló iratok sorával. Hely hiányában és a redundanciát elkerülendő a kérelemnek azokat a részeit közöljük, melyek olyasmiről tudósítanak, amiről az eddigiekben idézett források nem, vagy csak alig szóltak.

„Tekintetes Nemzeti Bizottság!

A jászberényi Közalkalmazottak Igazoló Bizottsága 250/1945. számú határozata ellen az alább megjelölt alaki és anyagi indokoknál fogva *újrafelvételi kérelemmel* élek és tisztelettel kérem a Nemzeti Bizottságot, szíveskedjék igazolási ügyem újrafelvételét elrendelni és a magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium igazoló bizottságát az ügy újabb tárgyalására utasítani.

Alaki indokok: Igazolási ügyemet az igazoló bizottság Jászberényben 1945. évi június hó 25. napján tárgyalta. Ezt az időpontot megelőzőleg már közel egy éve nem teljesítettem Jászberényben szolgálatot, hanem a m. vallás- és közoktatásügyi miniszter 94.012/1944. VIII. 3. számú rendelete értelmében a budapesti XII. kerületi állami tanítóképző intézethez nyertem beosztást, ahol a Jászberénybe való áthelyezésem előtt 1942-ig szolgálatot teljesítettem és ahová a mai napig is folyamatosan szolgálattételre vagyok kirendelve.

Ennek folytán erősen vitatható, hogy a jászberényi igazoló bizottság igazolási ügyem tárgyalására illetékeséggel bírt-e, mert megítélésem szerint igazolási ügyemet a vallás- és közoktatásügyi minisztérium igazoló bizottságának kellett volna tárgyalnia.

35. BFL XVII. 463.166/B. 1-17. d. Ig. IV/8. (Kiemelések tőlem – D. P.)

Az igazolás során az igazoló bizottságnak az igazolás alá került személy múltbeli működését teljes egészében s az összes körülmények figyelembevételével kell vizsgálat tárgyává tennie és erre leginkább az az igazoló bizottság alkalmas, amely az igazolás alá kerülő személy legutóbbi szolgálati helye szerint illetékes. Ezenfelül a jászberényi igazoló bizottság azért sem volt igazolási ügyem elbírálására alkalmas, mert több évtizedes szolgálatom alatt Jászberényben csupán másfél esztendeig működtem, míg szolgálati időm legnagyobb részét jelenlegi szolgálati helyemen, a budapesti XII. ker. állami tanítóképző intézetben töltöttem. [...]

Mindezek folytán az említett alaki szabálysértést egymagában is elégségesnek látom arra, hogy az igazolási ügyem újrafelvételét alappal kérelmezhessem.

Érdemi indokok:

I. *Az újrafelvétellel megtámadott határozat rendelkező részének indokolása.*

A sérelmes igazoló-bizottsági határozat az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 20. §-ának 2/b. pontja alapján azért ítelt áthelyezésre mert 1944. évi november hó 4. napján »a vörös hadsereg bevonulás előtt Budapestre menekültem«, mert a gondjaimra bízott intézetet magára hagytam, végül mert Budapesten a vallás és közoktatásügyi minisztériumban szolgálattétel céljából jelentkeztem és az esküt az áruló Szálasi kormányra letettem.

Egyenként szeretnék foglalkozni ezekkel a legjobb lelkiismeretem szerint alaptalannak minősíthető indokkal, amelyek egy fellebbezéssel meg nem támadható, és mégis súlyos konzekvenciákat maga után vonó határozatnak szolgálhattak alapjául annak ellenére, hogy sem az igazolási eljárásra vonatkozó jogszabályok kifejezett rendelkezése szerint, sem az általános közfelfogás szerint ilyen súlyosan terhelő és megbélyegző határozat alátámasztására semmiképpen sem alkalmasak.

De azokon a negatívumokon felül, amit a terhelő indokok cáfolata jelent, hivatkozni szeretnék olyan pozitív eredményekre és cselekedetekre is, amelyek alapján az újrafelvétel elrendelése esetén ügyem újabb tárgyalása alkalmával az igazoló bizottság egész életem működéséről és felfogásomról kedvező beállítású képet nyerhet.

II. *A marasztaló határozat indokolásának cáfolata*
1. *Jászberényből való eltávozásom okai.*

A hadműveletek Magyarországhoz való közeledése, sőt a magyar területre való áthelyezése idején úgy az angol és amerikai, mint az orosz légi erő súlyos támadásokat intézett a magyar vasúti gócpontok és elsősorban a keleti hadszíntér felé vezető tiszai átkelőhelyek ellen.

Ezek között is közismerten a legsúlyosabb támadásokat Szolnok és környéke, tehát az odatartozó Jászberény városa kapta.

A jászberényi állami tanítóképző intézet, ahol szolgálati lakásom volt és családommal együtt laktam, közvetlenül a vasútvonal mellett volt elhelyezve és az épület terjedelménél és építési stílusánál fogva könnyen katonai célú épületnek volt tekinthető, illetve azzal összetéveszthető.

A bombázások sűrűsödése feleségem és anyósom egészségi és lelkiállapotát teljesen aláásta és megtörte, amiért is kénytelen voltam őket jóval Budapestre való felutazásomat megelőzően a fővárosba felküldeni és közeli rokonoknál és ismerősöknél elhelyezni. Ennek az intézkedésemnek különös okát adta az a körülmény, hogy a Jászberényi Tanítóképző Intézet semmiféle légoltalmi óvóhellyel nem rendelkezett és légiveszély idejére a benne tartózkodók életének megvédésére semminemű intézkedés nem történhetett.

Természetes tehát, hogy az előbb említett indokokon felül a családfői kötelező gondosságom is arra kényszerített, hogy a családomat minél előbb relatíve biztonságba helyezzem, mert elképzelhetetlen lett volna annak az önvádnak a súlya, amely bármilyen baj bekövetkezése esetén reám nehezedett volna.

Családomtól való elszakadás igen súlyosan érintett, de vállaltam ezt a megpróbáltatást is, mert a vezetésemre bízott intézetet egyedül hagyni nem akartam, hanem mindent el akartam követni azért, hogy az intézetet értékeivel és ingóságaival együtt megmentsem. Ez az igyekezetem mindaddig eredménnyel is járt, amíg a német katonai parancsnokság az intézetet kórház céljaira le nem foglalta. 1944. október 12. napjáig a tanítás szabályosan folyt, az intézet rendszeres működését fenntartottuk és szándékunkban volt a háború eseményeitől függetlenül folyamatosan tovább folytatni” – írta a tanár úr felsorolva a német intézetlefglalás ellen tett, végül sikertelen próbálkozásait. Majd így folytatta:

„Ilyen körülmények között kaptam a feleségemtől azt a táviratot, hogy haladéktalanul jöjjen Pestre a családomhoz, nehogy a hadszíntér közeledte a családot egymástól elválassza és egymástól elszakadva kelljen átélni a háború és az ostrom borzalmait, amelyeket a megszállás alá kerülő polgári lakosság is szükségszerűen elszenvedni kényszerül. A táviratban feleségem közölte azt is, hogy amennyiben kérését nem teljesítem, akkor ő jön hozzám vissza családdal együtt Jászberénybe. [...]

Elképzelhető lelkiállapotom, amikor a táviratot megkaptam és nem tudtam, hogy értesítem a feleségemet a jászberényi helyzetről. Ki voltam téve annak, hogyha nem utazom fel Pestre, feleségem és családom elindul Jászberény felé és nem ér el odáig, mert időközben a város elesik és valahol útközben éri őket a hadműveletek sodra. Hozzá kell tennem még, hogy magam is súlyos idegkimerültségben szenvedtem, amelyet az ide 1./ alatt csatolt igazolással igazolok.³⁶ Ezenkívül az egész várost a hadműveletek miatt ki is ürítették, aminek igazolására a 2./ alattit csatolom.³⁷

Nem tehettem mást, mint elindultam Budapestre. Az intézet működése szünetelt. Igazgatói, tanítói tennivalóim nem voltak. Az intézetet a németek szállták meg és igazgatták. Az összes értéket már biztonságba helyeztem [...] A hivatali és szolgálati kötelességeimet a legegyszerűsebben elvégeztem, a gondjaimra bízott intézet érdekében minden lehetőt elkövettem. Megszólt bennem a családjáért aggódó ember lelkiismerete és feljöttem Budapestre a családomhoz.

Ma is fojtogat a keserűség, ha ezekre a nehéz időkre gondolok, de félek, hogy nem tudom kellően érzékeltetni azt a mérhetetlen aggodalmat és kétségbeesést [...] Tisztelettel kérdem, melyikünkben nem volt meg ez a bizonytalan és sötét érzés, ami a család, a szeretteink közé hajtott, hogy a szerencsétlen hazánkra felelőtlenül és bűnösen zúdított szerencsétlenséget együtt, egymás támogatására és vigasztalására utalva vészeldjük át. Úgy érzem, nem bűn volt ez, amely szigorú következményt érdemel, és nem *menekülés* volt a Jászberényből való távozásom, hanem emberi ösztön és családfői kötelesség. A menekülés magában hordja azt a szándékot, hogy valami képzelt vagy valószínű rosszat elkerülni kívánunk, vagy rossz lelkiismeret hatása alatt félelemből távozzunk el. Ha menekülni akartam volna, nem maradtam volna Budapesten, hanem mentem volna tovább nyugat felé.

Ezzel szemben én a családommal együtt a legnyugodtabb lelkiismerettel bevártam a felszabadítást és azután haladéktalanul szolgálattételre jelentkeztem. Mindez tökéletesen cáfolja a sérelmes és újrafelvétellel megtámadott határozat azon téves indokolását, hogy én »Budapestre menekültem«.

36. 1944. november 4. Jászberény város m. kir. tiszti orvosától hivatalos felszólításra hatósági orvosi bizonyítvány. „Alulírott hivatalosan bizonyítom, hogy Árpássy Gyula 40 éves, tanítóképző intézeti igazgató, jászberényi lakost a mai napon megvizsgáltam. Nevezettnél súlyos idegrendszeri kimerültséget állapítottam meg, gyógyulása érdekében 6 heti teljes nyugalomra van szüksége.” (BFL XVII. 463.166/B 1-17. d.)

37. 1944. október 26. m. kir. 10./2. rögt. kat. nagyközíg és gazd. parság 107/140. /sgt. 1944. Nyílt parancs. Mely szerint Árpássy Gyula szolnoki lakos a hadműveleti kiürítés folytán Jászberény m. városból felsőbb kormányhatósági rendelkezésre utazik Budapest városba 2 lovas járművel. A jármű fontos közigazgatási célt szolgál, így az sem polgári hatóság, sem katonai parancsnokság által fel nem tartóztatható, ill. le nem foglalható. Jászberény, 1944. október 26. vitéz Pesty ezredes, vm. kat. közíg. pk.” (BFL XVII. 463.166/B 1-17. d.)

III. 2. A gondjaimra bízott intézet elhagyása

A sérelmes határozat legsúlyosabb és egyúttal reám nézve legbántóbb indokolása az, hogy a válságos időben a gondjaimra bízott intézetet magára hagytam és személyemet biztonságba helyeztem. Ami a személyi biztonságommal kapcsolatos kitévelt illeti, azt cáfolnom aligha szükséges [...] Budapesten éppoly kevésbé volt biztonságban, mint Jászberényben. [...]

Egyáltalán nem közömbös azonban a határozatnak az az állítása, hogy a gondjaimra bízott intézet érdekeit nem képviseltem olyan mértékben, amint kötelességem lett volna. [...] [E]ngedtessek meg nekem az, hogy csak a legsúlyosabb pozitív érveket sorakoztassam fel annak bizonyítására, hogy mindent megtettem annak érdekében, hogy a gondjaimra bízott értékeket megmentssem, az intézet további fennmaradását a lehetőség szerint teljes mértékben biztosítsam és mindennemű kárt, ami az intézet vagyonát érinthette, a legnagyobb gondossággal elhárítsam” – írta az igazgató úr, majd részletesen felsorolta azon intézkedéseket melyről jászberényi kollégái „igazolványában” olvashattunk.³⁸

Majd így folytatta: „Mindezek alapján nem hiszem, hogy helytálló lehetne a sérelmes igazoló-bizottsági határozatnak az a kitétele, hogy én Jászberényből »elmenekültem« és hogy »személyem biztonságba helyezése céljából a gondjaimra bízott intézetet elhagytam«.

Távozásom semmiféle szabálytalanságot nem jelentett, az amúgy is megszállt intézetet helyettesemnek adtam azzal, hogy a visszatérésemig az esetleg szükséges teendőket lássa el. Mindezekre bizonyítási eljárást is ajánlottam az alapeljárás során, azonban az igazoló bizottság ezt el nem rendelte és határozatában egyszerűen kimondotta, hogy az erre vonatkozó előadásaimat »nem fogadja el mentségül«. Hogy miért, milyen indokolással, erre a határozat feleletet nem ad” – írta az igazgató úr tanúk sorát megnevezve, s a jászberényiek „igazolványára” utalva. Majd tovább sorolta érveit:

„3. Budapesti szolgálatom és a hivatali eskü letételének okai.

Amikor Budapesten családommal az érintkezést felvettem, rövidesen értesültem arról, hogy Jászberénybe visszatérni már nem lehet, mert a hadműveletek folytán a várost megközelíteni lehetetlen. Elhatározott szándékom volt, hogyha Jászberénybe visszatérni nem tudok, mindaddig Budapesten maradok, amíg visszatérésem lehetővé nem válik. A fennálló rendelkezések szerint azonban semmiféle illemténynt nem kaptam volna mindaddig, amíg Budapesten az illetékes hatóságoknál szolgálattételre nem jelentkezem, sőt az élelmiszerjegyközpont közölte velem azt is, hogy munkahelyem igazolásának hiányában élelmiszerellátásra családommal együtt nem tarthatok igényt.

Mindezek alapján kénytelen voltam Budapesten a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban jelentkezni, ahol illetékes helyen közölték velem, hogy ideiglenesen be tudnak osztani a budapesti XII. ker. áll. tanítóképző intézethez, amely beosztásom amúgy is *formai jellegű*, mert érdemleges tanításról és munkáról már szó sem lehet. Ekkor már 1944. november hó 24. napja volt és Budapest teljesen körül volt zárva³⁹ és az ostrom lényegében már megindult.

Mi sem mutatja jobban, hogy szolgálattételre csak kényszerből és pénzsűke miatt családom eltartásának biztosítása céljából jelentkeztem, mint az a körülmény, hogy októberben történt elutazásom után kb. egy hónapig nem jelentkeztem szolgálattételre és nem akartam a regim-nek szolgálatot teljesíteni. Csak a végső kényszer indí-

38. BFL XVII. 463.166/B 1-17. d. Árpássy Gyula újrafelvételi kérelme.

39. Pontatlan állítás: az első szovjet páncélosok november 3-án jelentek meg Budapest határában, ám az ostromgyűrű december 25-én zárult be. https://hu.wikipedia.org/wiki/Budapest_ostroma

tott arra, hogy szolgálattételre jelentkezzem és ennek előfeltételeként a szükséges hivatali esküt is letegyem, amelyet sem Jászberényben, sem Budapesten e napig *nem tettem le, sőt beosztottjaimtól sem tettem le.*

-.-

Az előadott tények magukban is elég cáfolatul szolgálnak a sérelmes határozat mindazon indokaira, amelyek az áthelyezést elrendelő döntés alapjául szolgáltak. Mégis kénytelen vagyok jogi indokokat is felhozni, annál is inkább, mert az igazolási ügyemben hozott határozat rendelkező része és indokolása az 1080/1945. M. E. számú rendelet írott rendelkezéseivel tökéletesen ellentétben áll. Ritka eset az, amikor magát a rendelet szövegét egy konkrét esetre szinte szó szerint lehet alkalmazni, de a jelen esetben ezzel a ritka körülménnyel állunk szemben.

Az 1080/1945. M. E. számú rendelet 1. §-ának az utolsó bekezdése szó szerint az alábbi rendelkezést tartalmazza: *»Egymagában az a körülmény, hogy a közalkalmazott német megszállás alatt szolgálatot teljesített és az ún. Szálasi Kormány által előírt esküt kényszerítő körülmények hatása alatt letette, vagy nem politikai okból, hanem félelemből, aggodalomból, a vörös hadsereg bevonulása előtt elmenekült, az igazolás megtagadásának okául nem szolgálhat.«*

Ehhez a rendelkezéshez semmiféle kommentár sem szükséges. Pusztán ezeknek a tényeknek alapján nem lett volna szabad engem a sérelmezett határozatban foglalt büntetéssel sújtani, mert ezt az idézett rendelet rendelkezése eleve kizárta. [...]

IV. Korábbi működésem és politikai felfogásom.

Elvi felfogásomról vagy hosszú szolgálati időm alatti működésemről az egész igazolási eljárás alatt semmiféle kompromitáló adat nem merült fel. Hogy bármikor antidemokratikus vagy antiszociális magatartást tanúsítottam volna, vagy csak egyszer is hivatalosan vagy társadalmi körben erre utaló kijelentést tettem volna, senki sem állította. Az igazolási eljárással kapcsolatban egész *Jászberényben* közhírré tették, hogy ellenem bejelentést lehet tenni és ennek ellenére – bár az egész város ismer – *egyetlen bejelentés sem érkezett.*

Soha nem politizáltam, mindenkor hivatali pályámnak éltem és elértem azt, hogy a tanári karnak legkiválóbban minősített tagja voltam. Érzem és tudom, hogy működésem, a pályám iránti szeretetem és egész elvi felfogásom alapján a büntetés a legigazságtalanabbul érintett és annak orvoslására módot kell találnom.

Annak igazolására, hogy milyen működést fejtettem ki és politikailag teljesen megbízható személynek számítok, csatoltan bemutatom:

a/ a Budapesti Tankerületi Főigazgató (4.)⁴⁰

b/ a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének XII. ker. megbízottjától (5.)⁴¹

c/ a házmegbízott igazolványai (6.)⁴²

40. 6204/1945–1946. sz. „Igazolom, hogy Árpássy Gyula áll. tanítóképző intézeti tanár, igazgató, 1938 szeptemberétől 1942. szeptember 1-ig, valamint 1944. november 19-től a mai napig a budapesti áll. tanítóképző intézetben teljesít szolgálatot. A fentnevezett hivatalfőnöke valamint tanártársai demokratikus gondolkodású, szociális érzésű egyénnek ismerik, akiknek véleményét a magam részéről is megerősítem. Egyben igazolom, hogy Árpássy Gyula működésének kezdete óta kiváló minőségű tanár. Budapest, 1946. március 14. A tankerületi főigazgató helyett: Dr. Halász László tanügyi főtanácsos, gimn. igazgató”. (BFL XVII. 463.166/B 1-17. d.)

41. 1946. március 19-i igazolás a „Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének XII. ker. megbízottjától: [...] Árpássy Gyula [...] a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének tagja 1944. nov. 19-től a XII. kerületben teljesít szolgálatot. Mint szociális érzésű és demokratikus gondolkodású egyént ismerjük, ki a szakszervezeti mozgalmunkat mindenkor támogatta.” (BFL XVII. 463.166/B 1-17. d.)

42. 1946. március 13-i házmegbízotti igazolás: „igazolom, hogy Árpássy Gyula tanítóképző intézeti tanár, igazgató, 1944. november 8. óta a budapesti XII. ker. Böszörményi u. 3/a alatti házban lakik s őt, mint demokratikus gondolkodású, német- és fasisztaellenes beállítottságú egyént ismerem.” (BFL XVII. 463.166/B 1-17. d.)

Szükség esetén számtalan tanú kihallgatását is kérhetem, akiket a tárgyaláson szükséghez képest fogok bejelenteni.

Az igazságtalan büntetés biztos tudatában és abban a meggyőződésben, hogy a köz sem nélkülözheti a mai válságos időkben azokat az embereket, akik kellő tudással és képzettséggel és őszinte lelkesedéssel kívánnak részt venni a demokratikus átalakulásban, újílag tisztelettel kérem a már előadott kérelmem teljesítését. Tisztelettel: Árpássy Gyula

Az eredeti igazoló-bizottsági határozatot 7. alatt csatolom.”⁴³

Szabó Béla a XII. kerületi mb. igazgatója 1946. március 16-i dátummal felterjesztette a VKM Igazoló Bizottsága Központi Titkárságának Árpássy Gyula „igazolási újrafelvételi kérvényét. Kérem a Tekintetes Titkárságot, hogy a kérvényt pártoló véleményezésével a Budapesti Nemzeti Bizottsághoz továbbítani szíveskedjék.”⁴⁴

A méltatlan és megalapozatlan elmarasztaló határozatot A VKM I. sz. Igazoló Bizottsága T. I. 88-3-1945/46. sz. határozatával korrigálta: „Árpássy Gyulát [...] aki [...] állami Tanítóképző igazgatói minőségben teljesített szolgálatot, az 1080/1945. M.E. rendelet 20. §-ának 1. bekezdése alapján *igazoltnak* jelentjük ki. Budapest, 1946. április 8. dr. Fráter Sándor sk. az Igazoló Bizottság elnöke, Sámán Márton, Weisz Béla, Vezér András, Szikszay Olivér, dr. Ádám István, Hollósi Aladár az Igazoló Bizottság tagjai.”⁴⁵

Szalatsy Richárd

Szalatsy Richárd 1882-ben született Győrben. 1927-ben jutott pedagógia-filozófia szakos tanítóképző intézeti tanári oklevélhez. Akkortól gyakorló iskolai tanítóként tevékenykedett a budai képző iskolájában. Bár többször kérvényezte, hogy végzettségének megfelelő alkalmazást kapjon, besorolását csak 1942-ben változtatták intézeti tanárrá, de munkaköre és fizetése nem változott. A tantestület azon kevés tagja közé tartozott, akik politikailag exponálták magukat. Belépett a Nemzeti Egység Pártjába, majd a Magyar Élet Pártjába. A Székesfővárosi Tanügyi Hivatásrendi Szervezet XII. kerületi elnöke, a Kelenföldi Kaszinó tagja volt. Említésre méltó nyilvános politikai szerepléséről forrásaink nem tudósítanak. Egy 1951-1952. évi békésmegyei kitelepítési anyagban megemlézték, hogy ő „vitéz Babics Czobori Kálmán nyugalmazott csendőr ezredes lányának: Babics C. Erzsébetnek a férje”⁴⁶

Pedagógiai témájú írásai jelentek meg a Néptanítók Lapjában és a Magyar Tanítóképzőben. Az analfabéták tanításáért elismerést kapott. 1946 áprilisában Szabó Béla igazgató munkáját így minősítette: „Szalatsy Richárd r. tanár, áll. gyak. isk. tanító 2 1 2 1. Szaktudása jó, a gyakorlóiskola felsőtagozatának szegénysorsú tanulóival mintaszerűen foglalkozott; buzgó; kifogástalan. Nyugdíjazásra ítélték.”⁴⁷

Utóbbira 1945. augusztus 22-én a Budapesti Állami Iskolai Alkalmazottak II. sz. Igazoló Bizottságának ülésén került sor, melyen a budai képző akkorra beidézett tucatnyi tanára közül egyedül őt marasztalták el. A rendelkezésünkre álló jegyzőkönyv szerint a bizottság elnöke: Jobb Ferenc a Szociáldemokrata Párt kiküldöttje volt, Tagjai: Székely Endréné a Kommunista Párt, Szávai Nándor a Szakszervezeti Tanács, dr. Manga János a Nemzeti Parasztpárt, Jávorfy Tibor, a Független Kisgazdapárt kiküldöttje, és dr. Wágner Ferenc, mint behívott voltak. A jegyzőkönyvet Fehér Éva vezette. Ebben olvashatjuk:

43. BFL XVII. 463.166/B 1-17. d. Árpássy Gyula újrafelvételi kérelme.

44. BFL XVII. 463.166/B 1-17. d. Szabó Béla felterjesztése

45. Hiteles másolat. 1946. IV. 8. (BFL XVII. 463.166/B 1-17. d.)

46. ÁBTL TH A-291. 1951-52. évi békés megyei kitelepítések anyagban.

47. ELTE TÓK irattár, a tanári testület minősítési és igazolási adatai. 1946. április 8.

„131. Szalatsy Richárd, született Győrött, 1882. április 14., nős, 1 gyermek apja, (lakik: XI. Tétényi út 17.) áll. tanítóképzőintézetben gyakorlóiskolai tanító ügyét tárgyalja a bizottság.

Tanúk: Szabó Béla, született Budapest, 1907. október 25. nős, gyermektelen, (Lakik: XIV. Pálma u. 11.) Határozottan megállapítható, hogy igazolás alá vont németbarát volt, nem emlékszik azonban kijelentéseire pontosan, de gyakran voltak ellenkező véleményen. Bizottság a tanút megeskette.

dr. Prochaska Ferenc, született Lajtaújfalún, 1891. december 14., nős, 1 gyermek apja, (Lakik: II. Keleti Károly u. 28.) áll. tanítóképző intézeti rendes tanár. Érdektelen tanú a következőket vallja: Szakmába vágó beszélgetéseink alapján többször mérgesedett el közöttünk szenvedélyessé a vita. Ennek megfelelően hosszú ideig tartózkodóan viselkedtünk egymással szemben. 5-6 héttel [évvel? – D. P.] ezelőtt azonban elfeledtük korábbi civódásainkat és megértésben működtünk egymás mellett. Az az érzés alakult ki bennem, hogy igazolás alá vont németbeállítottságú, németbarát, mert az utóbbi időben éppen ő volt az, aki politikai tekintetben vitákat provokált. Magam úgy éreztem, hogy igazolás alá vont németbarát meggyőződésű.

A Bizottság zárt tárgyaláson foglalkozott Szalatsy Richárd ügyével. A tanúk vallomása alapján és a behívott tag felvilágosításából a Bizottság megállapíthatta, hogy németbarát volt. Igazolás alá vont saját beismerése szerint azt mondta, hogy nem kell uszítani a németek ellen. Ezzel világosan kifejezésre juttatta azt, hogy a németek politikájával, magatartásával egyetért és ez merőben ellenkezik a magyar érdekekkel, a magyar demokratikus felfogással és a magyar nép érdekeivel. Ezért az Igazoló Bizottság az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 20. §-a 3. bekezdése szerint nyugdíjazását rendeli el. Bizottsági tag [Wágner Ferenc] az ítéletben megnyugszik. Igazolás alá vont nem kíván fellebbezni az ítélet ellen.”⁴⁸

A szabályos nyugdíjazásának ideje előtt röviddel a bizottság által kényszernyugdíjazott Szalatsy Richárd nem sejtette, hogy igazi kálváriája csak ezután következik. Előbb a B-lista bizottsági határozattal nyugdíját megvonni szándékoztak, ám a miniszterelnökséghez intézett felülvizsgálati kérelem nyomán azt a határozatot visszavonták. Így 1947. februárjától három évig nyugdíját folyósították a számára. Majd egy – ügyében a korabeli jog szerint is illetéktelen bizottság a nyugdíját a családtagjainak járó részt leszámítva – megvonta, így 1950-től 1957-ig nem kapott ilyen ellátást. A korábbi szabálytalan, törvénytelen határozatok felülvizsgálatára az egyes minisztériumokban rehabilitációs bizottságokat hoztak létre.

A Legfőbb Ügyészség illetéktelenségét közlő határozat kézhezvétele után a beteg tanár úr 1957. április 5-én küldte be kérvényét az az Oktatási Minisztérium Rehabilitációs Bizottságának. Ebből idézzük a kálváriáját és az őt ért szabálytalanságokat jogászi segédlettel leíró részeket.

„A Legfőbb Ügyészség [...] értesítése alapján annál is inkább kérem ügyem kivizsgálását, miután a Pénzügyminisztérium Nyugdíjügyi Főigazgatóságától azt az értesítést kaptam, hogy nyugdíjamat azért nem kaphatom vissza, mert annak megvonása, „az ellátásra jogosult hozzátartozók nyugdíjigényének meghagyása” mellett történt, vagyis a Kinevezés és Alkalmazás Bizottság határozata alapján.

Ez a bizottság azonban illetéktelenül vont hatásköre alá, illetve a törvényesség megsértésével vonta meg a nyugdíjamat. Ezt az alábbi tények bizonyítják.

I.

1. 1945. augusztus 24-én az 1080/1945. M. E. sz. r. alapján, (40 évi szolgálatom után, közvetlenül a nyugdíjazásom előtt, az indokolás szerint csupán egy mondattöredék: »nem kell a németek ellen uszítani« a diákjainkat) nyugdíjazásomat rendelte el.

48. BFL XVII. 463.166/B 1-17. d. Az 1945. augusztus 22-i jegyzőkönyvben a bizottság elnökének és 3 tagjának aláírásával.

2. Az 1080/1945. sz. r. »haladéktalan«, »azonnali« rendelkezései ellenére, a *nyugdíjazásomat* csak közel egy év elmúltával, 1946. augusztus 1-től rendelték el.⁴⁹

3. A *nyugdíjaztatásom után*, 1946. október 9-én vettem kézhez a volt vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1946. szeptember 16-án kelt értesítését arról, hogy az 5000/1946. M. E. sz. *rendelet alapján* – a már elhagyott – állásomból *elbocsátanak*.

4. Ez az 5000/1945. sz. r. azonban a 2. §. 2. bekezdése értelmében – és általában az egész rendelet – »A *tényleges szolgálatból*« elbocsátandókra vonatkozik. Tehát e *rendelet nem volt rám alkalmazható, miután én már nem álltam tényleges szolgálatban, hanem nyugdíjban voltam*. Ezt a tényt bizonyítja egyébként az 1946. szeptember 20-án megjelent 11000/1946. sz. r. is, amelynek 1. §. j. pontja azt *megsemmisítette* mert »olyan alkalmazott ügyét bírálták el, akinek nyugalomba helyezését megelőzően már elrendelték.« Az elbocsátásomról szóló rendelkezést ezenkívül a *miniszterelnökség* nevemre szóló rendelkezése is *megsemmisítette*, és pedig »a *vallás és közoktatásügyi miniszter úrral egyetértve*«. E miniszterelnöki irat *megokolása*: »a rendelkezésemre álló adatokból megállapítottam, hogy fentnevezett [Szalatsy Richárd] az *elbocsátása időpontja előtt nyugalomba helyeztetett*.«

II.

Ennek a nyugdíjasokat felülvizsgáló-bizottságnak működését és hatáskörét a 6800/1946. és ennek végrehajtásáról szóló 8320/1946. sz. r. írja elő. E rendelet I. fejezet 8. §-ának 11. bekezdésében a következőket mondja: »Az illetékes miniszter annak részére, *akinek nyugdíját a bizottság nem érintette*, erről a körülményről hivatalból *értesítést ad ki*, s ezt az illetékes számfejtőhivatal útján *kézbesíti*.«

E rendelkezés értelmében a Magyar Központi Illetményhivatal Nyugellátási Osztályának 1947. április 19-én Vkn. 10.804. sz. alatt kelt *nevemre szóló* iratban arról értesített, hogy: »*nyugellátását 1947. február 1-től folyósítani fogom, s nyugellátásának kifizetése iránt egyidejűleg intézkedem*.«

Ez az »illetékes« számfejtőhivatali értesítés kétségtelen bizonyítéka annak, hogy a nyugdíjazásom után, *mint nyugdíjast felülvizsgáltak, nyugellátásomat a bizottság nem érintette*, erről az illetékes számfejtőhivatal útján értesítést kaptam, *pontosan a 8320/1946. sz. r. I. fejezet, 8.§ 11. bekezdésében előírt módon*. Különben nem kaptam volna meg a Központi Illetmény Hivatal nyugellátási osztályának fentidézett értesítését.

III.

Fenti értesítés után három éven át, 1950. február 1-ig rendszeresen megkaptam a nyugdíjamat, s ekkor vettem kézhez a *Kinevezési és Alkalmazási Bizottság [KAB]* értesítését arról, hogy e bizottság a nyugdíjigényem elvesztését mondta ki, *hozzátartozóim igényének fenntartásával*. Hogyan került az ügyem a KAB elé? Úgy, hogy a miniszterelnökségnek fent idézett rendelkezése a 4400/1947. sz. r. alapján alakítandó *nyugdíjasokat felülvizsgáló-bizottság* elé utalta. Ennek a 4400-as rendeletnek 1.§-a azonban a következőket mondja: »A 8320/1946. M. E. sz. r. alapján *még el nem bírált* nyugdíjas közszolgálati alkalmazottak elbírálására a szükséghez képest egy vagy több bizottságot kell alakítani.« A rendelet 2.§-a pedig azt írja elő, hogy azoknak a nyugdíjas alkalmazottnak az ügyét, akiket az 5000/1946. sz. r. alapján a közszolgálatból elbocsátottak, ha e határozat a 11.000/1946. sz. r. j. pontja alapján megsemmisített, és a *jelen rendelettel* felállított bizottság elé utaltatott, az illetékes miniszter köteles a jelen rendelet 1.§-a alapján, vagyis *a még el nem bírált* nyugdíjasok elbírálására felállított bizottság elé terjeszteni.

49. Az intézet 1945–46. tanévről szóló értesítője szerint tanár urat 1946. május 14-én helyezték nyugállományba (Szabó, 1946. 7.).

Tehát a 4400/1947. sz. r. *mindkét §-a* azokra a nyugdíjasokra vonatkozik, akiket *még el nem bíráltak, s így nem vonatkozott rá*m, miután, miként már fentebb kimutattam, *mint nyugdíjast már elbíráltak*, nyugellátásomat a bizottság nem érintette, arról az illetékes számfejtőhivatal értesített, nyugdíjamat folyósította.

Mindezt követően két év múlva, 1949. március 26-án jelent meg a 2840/1949. Korm. sz. r. a Kinevezési és Alkalmazás Bizottság felállításáról és hatáskörének szabályozásáról. Ennek a rendeletnek a 6.§-a következőképpen intézkedik: »a 4400/1947. sz. r. 1.§-a alapján – tehát ismét *a még el nem bírált nyugdíjasalkalmazottak elbírálására – alakított bizottság hatásköre a Kinevezési és Alkalmazási Bizottságra száll át*. E rendelkezés értelmében kétségtelen, hogy *a KAB hatásköre csupán azokra a nyugdíjas közalkalmazottakra vonatkozik*, terjed ki, akiket a 4400-as rendelet alapján *még nem bíráltak el, tehát nem egyetemlegesen mindazokra, akik elbocsátását a 11000-es sz. r. j. pontja megsemmisítette*, mert mind a 2840/1949., mind pedig az előző 4400/1947. sz. rendelet »a 8320/1947. sz. r. alapján még el nem bíralt nyugdíjas közszolgálati alkalmazottak elbírálására« vonatkozik. Az idézett törvényerejű rendelkezések alapján megállapítható az a tény, hogy az én ügyem *nem tartozott a KAB hatásköre alá, nem volt illetékes a már elbírált ügyem újbóli elbírálására*.

IV.

De az előadottaktól eltekintve, ha ügyem a 4400/1947. sz. r. alapján mégis, *mint még el nem bíralt nyugdíjas* ügye került volna a KAB elé, ez a bizottság akkor is csak *törvényesség megsértésével* hozhatta nyugdíjam elvesztését kimondó határozatát, mert a KAB hatáskörének szabályozásáról szóló 2840/1949. Korm. sz. r. 6.§-a azt írja elő, hogy a 6800/1946. M. E. sz. r. alapján *alakított bizottság hatásköre száll át a KAB-ra*. Ennek a 6800-as rendeletnek I. fejezet 3.§. 3. bekezdése pedig ezt írja elő: »Ha a bizottság az eljárás során megállapítja, hogy az eljárás alá vont személy magatartása *a magyar nép érdekeit sértette*, határozatában a nyugellátás csökkentését, *súlyosabb esetben pedig a nyugdíjigény elvesztését* mondhatja ki«.

A 6800-as rendelet végrehajtásáról szóló 8320/1946. sz. r. I. fejezet 7.§-ának 2. bekezdése pedig azt írja elő, hogy minden egyes kifogásolt nyugdíjasra *külön iratban* kell megtenni és ebben megjelölni azokat a *tényeket*, amelyekből megállapítható, hogy a kifogásolt személy *demokratikus szempontból miért sértette a magyar nép érdekeit*«.

Tehát a KAB csak *»súlyosabb tények«* alapján mondhatta volna ki a nyugdíjigényem elvesztéséről szóló határozatát. Ilyen *»súlyosabb eset, tény«* fennforgása azonban kizárt lehetőség a következő okokból:

1. Négy évtizedet meghaladó tanítói, tanári, népművelői, szakirodalmi működésemért, társadalmi tevékenységemért mindenkor és minden oldalról – az okmányok és bizonyítékok egész sorával igazolhatóan – csak elismerésekben volt részem távolról sem olyan módon, hogy *»kiszolgáltam a Horthy-rendszert«* mert ebben az időben még csak egy tanügyi tanácsosi címet sem kaptam, pedig azt akkoriban bőségesen osztogatták.
2. Ilyen *»súlyosabb eset, tény«* fennforgása esetében az igazoló bizottság nem nyugdíjazásra, hanem *állásvesztésre* ítelt volna, s az elbocsátásom megsemmisítéséről szóló miniszterelnöki irat sem hozatott volna: »a vallás- és közoktatásügyi miniszter *javaslatára* és a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrral *egyetértve*«.
3. Ilyen súlyosabb eset, tény csak *rágalom* lehet. Ennek földerítésére kértem a Legfőbb Ügyészséget, s ezek nemlétét bizonyítja az a tény is, hogy a velem ugyanabban a tanári testületben működött kartársaim közül az igazoló bizottság az egyiket szintén nyugdíjazásra, s a népbíróság *még egyévi börtönbün-*

tetésre, egy másikat *állásvesztésre* ítélte, a harmadikat nyilastagsága miatt *internálták*, s mégis mindhárman kapták, illetve visszakapták a nyugdíjukat.⁵⁰

Az elmondottakból a következő törvénytértek állapíthatók meg:

1. Az 1080/1945. sz. r. »*haladéktalan*«, »*azonnali*« rendelkezései ellenére a nyugdíjazásomat csak közel egy év múlva hajtották végre. Nyilván azért, hogy a *tényleges szolgálatból elbocsáthassanak*.
2. Mint *nyugdíjast a tényleges szolgálatban álló* közalkalmazottakra vonatkozó 5000/1946. sz. r. hatásköre alá vontak.
3. Mint *nyugdíjast elbíráltak*, s ennek ellenére ügyemet a KAB elé utalták.
4. A KAB még abban az esetben is a törvényesség megsértésével hozta nyugdíjam elvesztésére vonatkozó határozatát, ha mint nyugdíjast vont a hatásköre alá, mert a 6800. és 8320. sz. rendeletek értelmében csak »*súlyosabb*« esetben, s csak akkor mondható ki a nyugdíjigény elvesztése, ha a »*külön iratban*« foglalt »*tények*« azt bizonyítják, hogy: »a kifogásolt személy *demokratikus szempontból miért sértette a magyar nép érdekeit*«.

Végül itt utalok a Legfőbb Ügyészséghez intézett, előző iratomhoz csatolt melléletek *nyilatkozataira*, amelyek 48-50 aláírása mind azt igazolja, hogy »*nemcsak demokratikusan gondolkodó, hanem demokratikusan cselekvő*« tanító, tanár, ember voltam.

Fentiek alapján ismételtlen kérem rehabilitálásomat, ami nemcsak nekem és családomnak ad elégtételt, hanem lelki megnyugvást ad volt tanítványaim, kartársaim, ismerőseim ezreinek is.

Budapest, 1957. április 5. Tisztelettel: Szalatsy Richárd.

Lakcímem: Budapest, XII. ker. Maros u. 11. III. em. 18.»⁵¹

Az ügyiratra ráírták, hogy a beadvány 1957. április 8-án érkezett a minisztériumba. S bizonyára az 1956-1957-es események korai hatására még aznapi dátummal ráírták: *rehabilitálva, 237/57. Kőművesné, Lásza Radich elvtárs*».⁵²

Tanay Antal, Koltai István, Homályos Dezső és Budaváry László

Ezzel azon budai képzős tanárok történeteinek végére értünk, melyek különböző indítékaik és eljárásmodjuk, valamint az érintettek intézeti pályafutásának jelentőség szempontjából számunkra jelentősnek tűntek. A továbbiakban – csak jelzésszerűen – négy további ügyről referálunk a teljesség kedvéért.

Tanay Antal (1890-?) tanítóképző intézeti tanár – két évtizedes jászberényi szolgálata elismeréseként – 1939 szeptemberében került a budai képzőbe, ahol e néhány év alatt Padányi-Frank Antal leglojálisabb munkatársa volt. Ennek tudható be, hogy őt 1943. január 25-én a TITOE titkárává választották. Imre Sándor tanítványaként szociálisan érzékeny, a nemzetnevelés és a nemzeti öntudat erősítése iránt elkötelezett pedagógusnak bizonyult. Családos emberként, két gyermek apjaként vagyontalanul, lakhely nélkül érte őt az 1944-45. évi ostrom, melyet az igazgatóhoz hasonlóan a képző épületében vészelt át feleségével együtt. 1945-re súlyos tüdőgyulladás gyötörte, így sokáig betegszabadságon volt. Az első alkalommal számára kijelölt időben az igazgató

50. Itt vélhetően Padányi-Frank Antalra, Mesterházy Jenőre és Budaváry Lászlóra utalt Szalatsy Richárd pontatlanul.

51. MNL OL XIX-I-2-f 14-853-sz. 8/2.

52. MNL OL XIX-I-2-f 14-853-sz. 8/2. (Kiemelés tőlem – D. P.)

lási eljárás sem tudott megjelenni emiatt.⁵³ Szabó Béla igazgató javaslatára őt a VII. kerületi állami tanítónőképzőbe helyezték át.⁵⁴ Egészségi állapota miatt ott is betegszabadságot kért.

Emiatt *Koltai (Szániel) István* (1908–?) tanítóképző intézeti tanárt – aki 1942-től az épületben elhelyezett állami németnyelvű tanítóképző tanára, majd 1944. szeptemberétől megbízott igazgatója volt, s annak megszűnte után a budai képző állományába került néhány hónapra – szintén áthelyezték a VII. kerületi képzőbe.⁵⁵

Forrásaink szerint Tanay Antal az igazolási eljárás során „feddésben” részesült,⁵⁶ Koltai Istvánt viszont megjegyzés nélkül „igazolt”-nak nyilvánították.⁵⁷ Az őket kevéssé ismerő VII. kerületi igazgató kérésére mindkettőjüket Szabó Béla mb. igazgató minősítette 1946. április 12-én, aki azon kollégáit, akiket meg akart tartani 1 1 1 1-re; Tanayt 1 2 2 2-re, „szaktudása kifogástalan, nevelő eljárása jó; buzgó; társadalmi magatartásában nem mindig következetesre” értékelt. Koltai Istvánt pedig „2 1 2 1 Jó felkészültségű tanár; helyes érzékkel nevel; hivatali buzgalma jó; társadalmi magatartása kifogástalan, igazolt”-ra.⁵⁸ A B-listázás előkészítéseként készült értékelés igazi jelentősége néhány hónap múlva mutatkozott meg.

1946 júliusában ülésezett ugyanis a VKM 82. számú B-lista bizottsága, melynek tagjai: Szabó Béla a miniszterelnök, Kann Vilmos a Szakszervezeti Tanács és Mácsay Károly a VKM kiküldöttjei voltak.⁵⁹ E bizottság tárgyalta valamennyi állami tanítóképzőben foglalkoztatott ügyét, s ez 3 egykori budai alkalmazott számára is kedvezőtlennek bizonyult: Koltai Istvánt 1946. szeptember 16-án értesítették, hogy „az 5000/1946. M. E. sz. rendelet 4. §-ának 2. bekezdése értelmében megalakított és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban működő 82. sz. bizottság az 1946. évi július 30. (augusztus 1-jén) kelt határozatával Önt a hivatkozott rendelet 2. §-a 2. bekezdésének a./ pontja alapján *mindennemű ellátási, vagy szolgálatból támasztható egyéb igény kizárásával a közszolgálatból való elbocsátandónak jelölte ki.*”⁶⁰

Ugyanazon a napon kapta meg Tanay Antal is a rá vonatkozó határozatot, mely szerint ő „az 5000/1946. M. E. rendelet 2. §-ának a és b pontja alapján *elbocsátandó nyugdíjának meghagyásával.*”⁶¹

Ugyancsak a 82. számú bizottság döntött arról is, hogy *Homályos Dezső* állami tanítóképző intézeti altisztet „mindennemű ellátási, vagy szolgálatból támasztható egyéb igény kizárásával a közszolgálatból való elbocsátandónak jelölte ki.”⁶²

A két tanár úr hosszú – politikai szervezetek támogatását bíró – a miniszterelnökséghez intézett, ám a VKM-hez benyújtott, a tanítóképzős ügyosztály által támogatott beadványokban kérte a határozat felülvizsgálatát. Tanay Antal a magáéban Szabó Bélát és Mácsay Károlyt vele szembeni személyes elfogultsággal is vádol-

53. BFL XVII. 1518.

54. 3979/1945-46. számú főigazgató rendelettel MNL OL XIX-I-1-g-57-K-137778/1946. 124. d.; (Szabó, 1946. 3.)

55. A 6382/1945-46. számú rendelettel. MNL OL XIX-I-1-g-57-K-137778/1946. 124. d.; ELTE TÓFK irattár 1946. 136/1946.; (Szabó, 1946. 3.)

56. MNL OL XIX-I-1-g-57-171085-1947. 145. d. Mikor, miért, kinek a kezdeményezésére – erről nincs információnk.

57. 1945 augusztus 22-én, a Budapesti Állami iskolák II. sz. Igazoló Bizottságának ülésén. BFL XVII. 463.166/B. 1-17. d. 09201.

58. BTF irattár, 150/1946. Szabó Béla 1946. április 12-i összesítéséből a tisztviselői létszámcsökkentés előkészítéseként a VKM 4400/1946, V. ü. o. számú felszólítására.)

59. MNL OL XIX-I-1-g-57-171085 145. d.

60. MNL OL XIX-I-1-g-57-3-L-99868-1946. 142. d. Koltai István miniszterelnökséghez intézett fellebbezése szerint a német tanítóképzésről írt kismonográfiája egyetlen – idézőjelben szerepeltetett – szavára hivatkozással tették ezt, holott könyvében a nemzetiszocializmussal való rokonszenvenek nyoma sincs, ahogy az 1942-től munkahelyeül szolgált állami németnyelvű tanítóképző nevelési gyakorlatában sem volt. Sőt: a Volksbund törekvéseivel szemben próbálták tanítványaikat németnyelven de „magyar szellemben” nevelni (Koltai, 1941; Donáth, 1997).

61. MNL OL XIX-I-1-g-57-171085 145. d.

62. MNL OL XIX-I-1-g-57-3-L-99868-1946. 142. d.

ta.⁶³ A határozat értelmében minden jövedelmétől megfosztott, ezért *azonnal kérvényező Koltai Istvánt, már 1946. novemberében,*⁶⁴ *a később interveniáló Tanay Antalt 1947. december 2-án visszavették közalkalmazotti státuszába, de egyikük sem került vissza a budai képzőbe.* Koltai István a Vendel utcai (Donáth, 2008), Tanay Antal a II. kerületi tanítónőképzőkben folytatta pályafutását.⁶⁵ Homályos Dezső elbocsátásának okáról, s további sorsáról nincs információnk.

Végül megemlíteném, hogy a budai képző az 1945–1946. év folyamán meg kellett váljon mindkét gyakorlóiskolai pedagógusától. A felsőbb osztályokat tanító Szalatsy Richárdról szólunk már, de még nem esett szó az alsó osztályokat bő egy évtizede tanító gyakorlóiskolai igazgatóról, a tantestület egyetlen országosan híres/hírhedt tagjáról: Budaváry Lászlóról (1889–1962). A gyakorlóiskolában szociálisan rendkívül érzékenynek mutatkozó, a szegényebb tanítványait a tehetősebb szülők segítségével rendszeresen tápláló, karácsonykor ajándékozó stb. tanító úr az iskolában egyáltalán nem deklarálta képviselőként 1920-ban a parlamentben, az Ébredő Magyarok Egyesületében, különböző pártokban, újságokban, köztük saját lapjában hangoztatott engesztelhetetlen antiszemitizmusát. Lehetséges, hogy az igazgatókkal és/vagy a VKM-mel kötött megállapodása miatt volt így, s persze azért, mert a budai képzőnek a két világháború között egyetlen zsidó, vagy annak számító származású növendéke sem volt, beleértve a gyakorlóiskolát is. Budaváry Lászlót már 1945 tavaszán letartóztatták, majd a népbíróságon 12 évi börtönre és 10 év közügyektől való eltiltásra ítélték politikai és újságírói, szerkesztői tevékenysége miatt. A fellebbezés nyomán több menetben lefolyt újabb tárgyalásokon Budaváryt 10 év börtönre, 10 év közügyektől való eltiltásra, s hivatásától való eltiltásra ítélték, elvéve nyugdíjjogosultságát is.⁶⁶ Egyedül az utóbbi révén merült fel a tárgyalások során, hogy Budaváry hivatásszerűen tanítónak tevékenykedett, amikor kifejtette: „én a tanítók tanítója voltam, és ebben a minőségemben soha nem foglalkoztam politikával.” „Pontosan ezért tartja a legfájóbb pontnak az ítéletben az állás- és nyugdíjvesztésre való elítélést”.

Összefoglalás helyett: megjegyzések, kérdések

A pedagógustársadalom magyarországi történetében néhány évtizedenként visszatérő szomorú jelenség, hogy az autonóm viselkedés helyett a mindenkorai politikai-világnézeti elvárásoknak megfelelő magatartásra, nevelésre szocializált, szorított pedagógusokat (Baska, 2011; Sáska, 2016; Jakab, 2022; Somogyvári 2023) a korábbi jellegétől többé-kevésbé élesen eltérő fordulatot vett új hatalom igazolási, fegyelmi eljárásoknak vetette alá. Az előző rezsimnek megfelelőket, megfelelni igyekvőket gyakran felelősségre vonta, végzálta, pályájukról időlegesen, vagy véglegesen eltávolította. Ez történt 1919-ben, majd az ellenforradalmi rendszer első éveiben, a „keresztény-nemzeti kurzus” idején, 1945–1946-ban, majd 1948–1950-ben is. Az 1918–1921-ben a tanítóképzés területén történekről egy 2020-ban megjelent monográfiánkban számoltunk be (Donáth, 2020). Jelen dolgozatunk az első beszámoló az 1945–1946-ban történekről feldolgozására irányuló kutatásunkról. Ahogy az ilyen kezdeti fázisban lenni szokott: inkább a kérdéseink, problémáink szaporodnak, mintsem kiforrott válaszaink születhetnének.

Miként ezt a kortárs Bibó István már 1945-ben konstataálta: ezek az eljárások rendkívül ellentmondásosan hatottak (Bibó, 1945). Az akkori képlékeny politikai helyzetben, a fennen hangoztatott demokrácia jellegének meghatározatlansága folytán az arra irányuló kísérletek, hogy tárgyszerűen megállapíthassák ki illeszthető be, s

63. MNL OL XIX-I-1-g-57-171085-1947. 145. d. Tanay Antal 1947. augusztus 24-i beadványában.

64. MNL OL XIX-1-g-57-1-K-137778/1946. 124. d.

65. MNL OL XIX-I-1-g-57-156687-1948. 145. d.

66. A Budaváry ügy anyagait lásd: BFL XXV. 1. a. 778/1945., benne az Np. X. 778/1945. számú elsőfokú, és a NOT I. 3197/15./1945. számú másodfokú ítélettel. Lásd továbbá például Veszprémi L. B. 1921; Paksa, 2011.

ki nem annak még homályos keretei közé; s hogy az utóbbiakat milyen szankciókkal sújtsák – korrekt módon eleve megoldhatatlan feladatot rótt az igazoló bizottságokra. Az sem segíthette a tárgyyszerű vizsgálatot, hogy visszamenő hatályú jogalkotással, lényegében laikus politikusokra, vagy legalábbis politikai pártok delegáltjaira osztottak igazolási, népbírósi, B-listázási feladatokat, olyan tömegmérésekben, amelyekre valóban hozzáértő és tárgyyszerűen megítélni tudó ítéseket találni az akkori felzaklatott viszonyok között lehetetlen volt. S ha ehhez hozzátesszük: az eljárások csak részben deklarált valódi célja a társadalom, az oktatás vezető posztjain törtenő tömeges kádercsere volt, az ilyenkor elkerülhetetlen versengés, a pozíciókért folyó harc kíséretében, teret adva a korábbi időszakban elszenvedett, vagy vélt sérelmek megtorlásának, aligha csodálkozhatunk, hogy alaptalan vádaskodások, szubjektív ambíciók milyen mértékben befolyásolhatták ezen eljárásokat.

A budai képzős tanárok ügyeire rátérve megállapíthatjuk: az 1945-ben kevesebb, mint harminc fős tantesület meglehetősen sok tagját érték ilyen-olyan megpróbáltatások. Ez annál váratlanabb, mivel egy a szakmai munkára koncentráló, szociálisan érzékeny összetételű,⁶⁷ – Budaváry Lászlót (esetleg Szalatsy Richárdot) leszámítva – kifejezetten apolitikus pedagógus közösség tagjaival történt mindez.

Padányi–Frank Antal esetében láthattuk, hogy a tantesület szakmailag vele egy szinten álló tagjai közül többeket irritált az igazgató úr viselkedése, ezért mihamarabb szabadulni akartak tőle. Ezért ellene tanúskodtak az igazolási eljáráson. Hogy milyen sérelmek motiválták egy részüket arra, hogy rendőrségi tortúrának, népbírósi ítéletnek is alávéssék a már nyugdíjazott idős pedagógust, arra a kutatás jelenlegi fázisában nincs válaszunk. Láthattuk: a lusztrációs eljárások során néhányan (Szabó Béla, Wágner Ferenc, Prochaska Ferenc, Mesterházy Jenő) különösen aktívnak bizonyultak. Szabó és Mesterházy igazgatói ambíciókkal rendelkeztek. A Padányi–Frank ügyben bizonyára ez is befolyásolhatta lépéseiket. De mi vezette a már igazgató Szabó Bélát arra, hogy a már az intézetéből elhelyezett egykori kollégáit B-listázza? Nem tudni. Ő szakszervezeti vezető volt, de nem volt párttag. Természettudományos tárgyakkal foglalkozott, azért ideológiai szempontból sem lehetett különösebben motivált.

Vajon mi vezette a pedagógus pályát diplomáciaira cserélő Wágner és a látszólag semmilyen pozícióvadászattal nem foglalkozó Prochaska tanár urakat, hogy az igazgató mellett még Szalatsy Richárd kényszernyugdíjazásánál is exponálják magukat? Ezek a nyitott kérdések azért bírnak jelentőséggel, mert az akkori mechanizmusok között elég volt egy-két terhelően tanúskodó személy ahhoz, hogy az érintettet elmarasztalják.

Helyi érdekcsoportok is alaptalan vádakkal léphettek fel, csak azért, hogy a számukra ilyen-olyan okból nem megfelelő/nem szimpatikus, „gyütt-ment”, egyébként minden tekintetben példászerű munkát végző Árpássy Gyula igazgató talpára útilaput kössenek. Amikor világossá vált, hogy az igazgató úr visszatéréseivel nem kell számolniuk, a jászberényiek még tanúskodtak is mellette, hogy Budapesten őt ne sújtsák „áthelyezésre” ítéltése következményei.

A tárgyalt ügyekből az is szembetűnő, hogy mennyire esetleges vádak alapján marasztaltak el pedagógusokat. A TITOE vezetőivel példát akartak statuálni, ezért Padányi–Frankot és Mesterházyt „A harmincadik” című film alapján, mai szemmel lényegében megalapozatlannak tűnő vádakkal illették, annak fényében, hogy akkorigban nyomozás folyt a „népellenes bűnökkel” vádolt, emigrációban tartózkodó Páger Antal ellen.⁶⁸

Az 1944-es TITOE beszámolóra való hivatkozás is erőltetett volt, a szöveg sajátos interpretációján alapult, figyelmen kívül hagyva, hogy a VKM és a főigazgatóság akkoriban a háborúban való kitartásra, a háttország és a katonaság megerősítésére, támogatására szóló utasítások sorát bocsátotta ki. Vitéz Fraknóy főigazgatót mégis „csak” nyugdíjba küldte az igazoló bizottság, míg a nála sokkal visszafogottabb beosztottját, Mesterházyt állás-

67. Ez az intézmény jellege folytán általános volt a tanítóképzőkben (Pelesz, 2023).

68. BFL XXV. 26. 3874/1947. a Páger ügyében folytatott nyomozás iratai, Molnár, G. P. 1988.; Pethő, 2016.

vesztésre ítélte. Tegyük hozzá: utóbbi, ha óvatosan is, bizonyosan szemben állt a német megszállást és nyilas hatalomátvételt követő kormányzati törekvésekkel.

Ha a TITOE elmarasztalására megalapozott vádakot kívántak volna megfogalmazni az akkori tisztogatók: elég lett volna kinyitniuk a Magyar Tanítóképző 1944. évi utolsó számát, melynek vezércikkében Molnár Oszkár szerkesztő a nyilas kormány felé tett lojális és deklaráltan antiszemita gesztusokat (Molnár, 1944). Ezt nem tették meg az igazolók, így az időben nyugdíjba vonult és szerkesztőségéről lemondott Molnár bármilyen számonkérés nélkül úszta meg a történeteket. Félre értés ne essék: nem a szerkesztő úr számonkérésének elmaradását reklamáljuk, hanem a TITOE vezetőivel szemben alkalmazott eljárások esetlegességére és aránytalanságára utalunk ezzel.

Az eljárások során született méltánytalan/megalapozatlan döntések jelentős részét előbb-utóbb, így-vagy úgy korrigálták. Árpássynak hamar igazságot szolgáltatott, Mesterházyt végül „csak” nyugdíjazták, a B-listázott Koltait és Tanayt reaktiválták. Padányi-Frank ügyét amnesztiával zárták le. Hosszú évek múltán, az 1957 eleji politikai helyzetben végül visszaadták Szalatsy Richárd – még az akkori jogi környezetben is önkényesen elvett – nyugdíját is.

Akkor mire volt jó a tisztességes, szociálisan érzékeny, hivatásuknak élő pedagógusok meghurcolása? A megfélemlítésre, a feltétlen formális alkalmazkodásra kényszerítésre. Végül sok izgalom, szenvedés után minden célba vett személy rákényszerült arra, hogy a „demokrácia híveként, az új rendszer támogatójaként” tüntesse fel magát – akár az volt valójában, akár nem.

A Vendel utcai és a budai képző 1955–1956. évi állapotát vizsgáló 2008. évi tanulmányaimból egyértelmű: mennyire csak az elvárt mimikri felszínének átmeneti produkálására kényszeríthettek ezzel, miközben 1956 tavaszától egyre bátrabban jelezték a pedagógusok az ostoba elvárásokkal szembeni fenntartásaikat. Sőt: egymás között a budai tantestület egészének farsangi összejövetelén parodizálták, kigúnyolták, kinevették az egészet. Senki sem volt közülük, aki ezt az „illetékes elvtársaknak” jelentette volna (Donáth, 2008. pp. 308–358).

Rövidítések

Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára – ÁBTL TH

Budapest Főváros Levéltára – BFL

Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára – RL

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

ELTE TÓK Könyvtára, Mesterházy hagyaték – Mesterházy hagyaték

Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagy-Kun-Szolnok Vármegyei Levéltára, a Jászberényi M. Kir. Líceum és Tanítóképző, iktatott iratok 1945–46. – MNL SZML VIII. 52.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára – MNL OL

Magyar Tanítóképző – M. T.

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium – VKM

Irodalom

1. Árpássy, Gy. (1936a). *A tanítóképzőintézeti növendékek nevelése. Különlenyomat az Esztergomi Érseki Tanítóképző 1935/1936. évi értesítőjéből.*
2. Árpássy, Gy. (1936b). *A tanító megbecsülésének alapfeltételei. Útmutató tanítójelöltek és kezdő tanítók számára. A szerző kiadása. Szent István Társulat.*
3. Árpássy, Gy. (Ed., 1944). *A Jászberényi M. Kir. Állami Líceum és Tanítóképző-Intézet évkönyve az 1943–44. iskolai évről.* Kovács-nyomda, Jászberény é. n.
4. Baska, G. (2011). *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján.* Gondolat Kiadó.
5. Báthory, Z. & Falus, I. (Eds., 1997). *Pedagógiai Lexikon, I. kötet.* Karaban Könyvkiadó.
6. Bibó, I. (1945). *A magyar demokrácia válsága.* In Bibó, I. *Válogatott tanulmányok (pp. 20–79).* II. kötet Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely. <https://mek.oszk.hu/02000/02043/>
7. Csehi, J. (Ed., 1988). *Mesterházy Jenő munkássága. Dokumentumok alapján összeállította Csehi József. 1988. Kéz- és gépirat a Mesterházy Jenő hagyatékban.* ELTE TÓK Kt. N. 1.
8. Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960.* Trezor Kiadó.
9. Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején.* Trezor Kiadó.
10. Donáth, P. (2023). *A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1919-ben és 1947-ben történt átmeneti, majd végleges megszüntetésének történetéhez.* *Gyermeknevelés, 11.* (megjelenés alatt)
11. Jakab, Gy. (2022). *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés.* Gondolat Kiadó.
12. Janek, N. & Balogh, B. (2017). *Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő.* *Gyermeknevelés, 5(1), 85–109.*
13. Koltai, I. (1941). *A német akadémiai tanítóképzés kialakulás, módja és tanulságai. A szerző kiadása*
14. Mesterházy, J. (1943). *Egyesületünk az 1943-1944. iskolai évben.* *Magyar Tanítóképző, 56(6), 167–175.*
15. Mesterházy, J. (1944). *Egyesületünk az 1943-1944. iskolai évben.* *Magyar Tanítóképző, 57(6), 161–167.*
16. Molnár Gál, P. (1988). *A Páger-ügy.* Pallas Lap- és Könyvkiadó.
17. Molnár, O. (1944). *Új idők hajnalán.* *Magyar Tanítóképző, 57(11), 237–238.*
18. Nagy, S. (Ed., 1976). *Pedagógiai Lexikon, I. kötet.* Akadémiai Kiadó.
19. Padányi–Frank, A. (1942). *A tanítói küldetéstudat és a „A harmincadik” c. film.* *Magyar Tanítóképző, 55(12), 329–341.*
20. Paksa, R. (2011). *A magyar szélsőjobboldali elit az 1930-as évek elejétől 1945-ig.* doktori disszertáció, ELTE BTK <http://doktori.btk.elte.hu/hist/paksarudolf/diss.pdf>
21. Pelesz, N. (2023). *A két világháború közötti szegedi katolikus tanítóképzés szociális vonatkozásai.* *Módszertani Közlemények, 63(1), 59–72.* <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.1.59-72>
22. 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>
23. Sáska, G. (2016). *A kommunista oktatáspolitikai a II. világháború utáni években a kettéhasított Európában.* *Pedagógia történeti Szemle, 2(3–4), 65–85.*
24. Somogyvári, L. (2023). *Demokráciára nevelés? Oktatás és társadalom az utóbbi négy évtized Magyarországon.* *Iskolakultúra, 33(3), 104–106.*
25. Szabó, B. (Ed., 1946). *A Budapesti Állami Líceum és Tanítóképző-Intézet évkönyve az 1945–1946. tanévről.* Az intézet fennállásának 77. évében szerkesztette Szabó Béla m. b. igazgató. Kiadja az intézet igazgatósága.

26. Szabó, I. (2004). Száz éve született Árpássy Gyula (1904-1974.) *Budapesti Nevelő*, 40(1-4), 192-193.
27. Szűcs, G. L., Szűcs J. & Gátay, E. (Eds., 1945). *Az igazoló eljárások zsebkönyve*. Franklin Társulat.
28. Veszprémi, L. B. (2021). „Zöld bolsevizmus”. Budaváry László nyilasellenességének ellentmondásai. *Kommentár*, 16(1), 44-52.

Certificate Concerning Teachers and Non-commissioned Officers of the Buda Teacher Training School, B-listing and People's Court Proceedings. Part II. Jenő Mesterházy, Gyula Árpássy, Richárd Szalatsy and Others

Besides Antal Padányi-Frank, the director of the Buda State Teacher Training College and president of TITOE (National Association of Teachers' Training Institute Teachers), six other active members of the teaching staff, a teacher who had been serving there from 1919 to 1942, but who still maintained a lively relationship with the school, a teacher who applied for the director's chair in 1945, and a non-commissioned officer were also affected by the certification, B-listing and people's court proceedings of 1945-1947. In the second part of our paper, we will present their stories, as far as our sources and the scope of our work allow, in varying degrees of detail, and conclude with a few observations and remarks for the attention of readers of Educational Science on the actors, mechanisms, and actual function of these procedures.

Keywords: teachers and the usher of the Buda Teachers' Training College, TITOE, certificates, people's court proceedings, 1945-1948

Több, mint oktatás – Inkluzív oktatói gyakorlat a felsőoktatásban

Kardos Dorottya és Kálmán Orsolya***

DOI: 10.21549/NTNY.43.2023.4.2

Az inkluzív felsőoktatás és az inkluzív pedagógiai módszerek használata, hallgatói lehetőségek a felsőoktatásban egyre jobban kutatott témák, azonban kevés kutatás irányul az oktatók feladataira, tanulási lehetőségeire, az oktatói oldal bemutatására. Jelen cikk nemzetközi szakirodalomra épülő elemző áttekintés, elméleti munka, amely a felsőoktatásban dolgozó oktatók gyakorlatát az inklúzió oldaláról közelíti meg. Érvényesül benne az oktatók szerepe és gyakorlata, illetve az oktatók felkészítése az erre irányuló munkára. Elemzési szempont volt az inkluzív felsőoktatás szemlélete, a fogyatékossgal élő hallgatók támogatása, az intézményi és oktatói megoldások számbavétele nemzetközi szakirodalom alapján. A forrásgyűjtés során az EBSCO és az ERIC adatbázisokra támaszkodtunk. Kiválasztási szempont volt, hogy a cikkek 2010 után kerüljenek publikálásra, és empirikus kutatást közöljenek. A nemzetközi szakirodalom elemző áttekintése alapján az inkluzív felsőoktatás megteremtése érdekében az oktatók számára elsősorban intézményi továbbképzéseket szerveznek, melyek támogatják az oktatók munkáját, amikor fogyatékossgal élő hallgatót oktatnak, és emellett szakmai közösséget is létrehoznak. Azokban az esetekben, amikor nem érhető el ilyen képzés, az oktatók nagy mértékben támaszkodnak saját kreativitásukra, szakmai segítségért kollégáikhoz, fogyatékosügyi szakértőkhöz fordulnak, illetve bevonják tanulási folyamatuk alakításába az érintett fogyatékossgal élő hallgatókat is.

Kulcsszavak: inkluzív felsőoktatás, inkluzív oktató, fogyatékossgal élő hallgatók

Bevezetés

A megnövekedett hallgatói létszám magával hozta a hallgatói populáció egyre heterogénebbé válását, ami újfajta kihívások elé állította a felsőoktatási intézményeket. A fogyatékossgal élő hallgatók is egyre nagyobb számban tanulnak a felsőoktatásban (Baker et al., 2012; Santos et al., 2019). A felsőoktatási intézményekben működnek hallgatói támogatásért felelős szervezeti egységek, például fogyatékosügyi vagy esélyegyenlőségi irodák, melyek fő feladata az elérhető kedvezmények biztosítása a fogyatékossgal élő hallgatók számára. Ezen irodáknak gyakran nem marad idejük az oktatók támogatására, pedig a hallgatók a tanulmányaik során az oktatókkal állnak a legintenzívebb kapcsolatban. Kutatási eredmények alapján (Becker & Palladino, 2016) viszont az oktatók felkészültsége az inkluzív pedagógiai módszerekkel, az elérhető kedvezményekkel és támogatásokkal kapcsolatban, nagymértékben befolyásolja a hallgatói eredményességet.

A fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási tapasztalatát több tényező is meghatározza. Ezek között szerepelnek egyrészt olyanok, amelyek már a felsőfokú tanulmányaik előtt jelen vannak, mint a családi háttér, az

* Doktori hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, EDiTE program, kardos.dorottya@ppk.elte.hu

** Egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, kalman.orsolya@ppk.elte.hu

előzetes képzettség, az egyéni képességek; másrészt olyanok is, amelyek az adott felsőoktatási intézményre jellemzőek, mint az egyetemi dolgozók, oktatók hozzáállása (Murray et al., 2014), az oktatók kapcsolata az érintett hallgatókkal (például mentori, bizalomteljes), vagy az, hogy milyen tudással rendelkeznek a fogyatékos-sággal élő hallgatókról és az elérhető támogatási rendszerről. Harmadrészt az intézményi kultúra is meghatározó tényező, azaz hogy empatikus, befogadó vagy kirekesztő szervezeti kultúra jellemzi-e az adott felsőoktatási intézményt (Mytkowicz & Goss, 2012).

Az oktatók szerepe tehát kiemelkedő a fogyatékos-sággal élő hallgatók felsőoktatási tapasztalata kapcsán és a sikeres tanulmányi előmenetel szempontjából, azonban kevés támogatást, felkészítést kapnak a fogyatékos-ságok, az inkluzív pedagógia, az elérhető intézményi támogatások területeiről. Emellett kevés lehetőségük van részt venni továbbképzéseken (Baker et al., 2012). A fogyatékos-sággal élő hallgatók tanulásának sikeres támogatása érdekében az oktatók számára szükséges lenne biztosítani szakmai kézikönyveket, továbbképzési és konzultációs lehetőségeket, mindezzel támogatva a hallgatók mellett az oktatók munkáját is (Park et al., 2012).

A hazai felsőoktatási intézmények gyakorlatában elsősorban a hallgatók specifikus támogatása kerül előtér-be, kevés oktatásfejlesztési, az oktatók ez irányú szakmai tanulásához kötődő gyakorlat jelent meg. A cikk célja éppen ezért azon nemzetközi kutatások és jógyakorlatok feltárása és elemzése, amelyek az oktatók támogatási lehetőségeivel foglalkoznak a fogyatékos-sággal élő hallgatók oktatása érdekében. A feltérképező áttekintés (scoping review) módszertanát követve fókuszált, feltérképező keresést végeztünk, melynek célja, hogy a rendelkezésre álló források felhasználásával egy adott témát feltárjunk, azonosítsuk a hiányterületeket (Munn et al., 2018), továbbá, hogy általános áttekintést mutassunk be, amely egy későbbi szisztematikus szakirodalom feltárását is előkészíthet (Peters et al., 2021).

Tanulmányunk feltáró, elemző munka, mely az inkluzív felsőoktatás tágabb témáján belül az oktatók inkluzív gyakorlatát vizsgálja nemzetközi kutatások alapján. Az oktatók támogatását az alábbi kérdések mentén elemeztük:

- Milyen intézményi támogató megoldások azonosíthatóak?
- Hogyan gondolkodnak az oktatók inkluzív gyakorlatokról, szerepükről?
- Milyen szakmai támogatásokat tudnak igénybe venni?
- Hogyan tájékozódnak az inkluzív pedagógiáról?

A szakirodalom keresése során a kulscsifejezések a következők voltak: befogadó felsőoktatás (inclusive higher education), inkluzív pedagógia (inclusive pedagogy), inkluzív oktató (inclusive lecturer), oktatói felkészítés (training of lecturers, inclusive training of lecturers) és fogyatékos-sággal élő hallgatók (students with disabilities). Az Education Research Complete és az ERIC adatbázisok felhasználásával olyan cikkek kerültek kiválasztásra, melyek 2010 után kerültek publikálásra és valamilyen empirikus kutatást mutattak be angol nyelven. Az empirikus kutatás kritériumai kulcsfontosságúak voltak annak érdekében, hogy megbízható eredményekre alapuljon, a gyakorlatban is kipróbált és működő megoldásokat mutassunk be a cikkben. Az 58 lehetséges cikk közül 15 felelt meg a fent bemutatott kritériumoknak.

A szakirodalom feltárása során két fő szempontot elemeztünk. Az első szempont a felsőoktatási intézmények által nyújtott támogatások jelenléte volt. A kutatás során olyan intézményi jógyakorlatokat kerestünk, amelyek segítik az oktatókat a fogyatékos-sággal élő hallgatók inkluzív oktatásában. Kérdésként merült fel, hogy az intézmények mennyire nyújtanak támogatást az oktatóknak az inkluzív pedagógia területén. Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy létezik-e intézményi szintű támogatás, amely segíti az oktatókat az inkluzív oktatással kapcsolatos kérdésekben. A második szempont az oktatói gyakorlatot célozta meg. Amennyiben nem volt elérhető ilyen intézményi támogatás, például szervezett tréning, képzés formájában, vizsgálni kíván-

tuk, hogy az oktatók milyen módon tájékozódnak az inkluzív oktatással kapcsolatban. Milyen forrásokat használnak saját képzésükre, és milyen inkluzív gyakorlatot alakítanak ki oktatói tevékenységük során.

A cikkben először az inkluzív felsőoktatás megközelítését tárgyaljuk, azonosítjuk az ennek megvalósításához szükséges tényezőket és résztvevőket. Majd kiemeljük a fogyatékossgal élő hallgatók támogatásának és a tanácsadás magyarországi lehetőségeit. Végül a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva elemezzük az intézményi és oktatói megoldásokat, joggyakorlatokat, ami alapján a hazai inkluzív gyakorlat támogatása kapcsán is további javaslatokat fogalmazunk meg.

Inkluzív felsőoktatás

Az inklúzió mint fogalom a befogadást, a befogadó szemléletet jelenti, olyan pedagógiai törekvést, víziót foglal magába, amely dolgozik a kirekesztés ellen, diverzitás-centrikus, és épít – tanulmányunk esetében – a hallgatói heterogenitásban rejlő lehetőségekre. Ennek megteremtése folyamatos gyakorlati fejlesztést és szemléletformálást is megkövetel. Az inkluzív tanterv támogatja a különböző speciális igényeket, tanulási szükségleteket, és minőségi oktatást biztosít (Papp, 2012). Az inkluzív oktatás befogadja a korábban kirekesztett társadalmi csoportok tagjait, ezáltal megteremtve sikeres tanuláshoz esélyt, elfogadó és támogató tanulási környezetet alakít ki, melyet folyamatosan fejleszt, a közösség minden tagjára egyediként tekint, és a diverzitást értéknek tartja (Varga et al., 2021).

A felsőoktatási kontextusban az inklúzió a társadalmi inklúzióhoz kötődő fogalom, melynek célja, hogy a hallgatói populáció reprezentálja az adott társadalom egészét, az alul-reprezentált, hátrányos helyzetű, marginalizált helyzetben lévő csoportokra kiemelt figyelmet fordítva. Egyes nyelveken, például németül, az inklúzió szó használata további kifejtés nélkül, kiemelten a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozik. Az inklúzióba bevont hallgatói csoportok köre országonként eltér, függ az adott ország fogalom-értelmezésétől, amelyet befolyásol a politikai, társadalmi, kulturális kontextus is (Claeys-Kulik et al., 2019). Indiában például a nők részvételének növelését, Ausztráliában pedig az alacsony szocioökonómiai státuszú társadalmi csoportok, első generációs diplomászerzők bevonását jelenti (Márquez & Melero-Aguilar, 2022). Jelen cikk a fogyatékossgal élő hallgatók szempontjából vizsgálja az inkluzív felsőoktatást, értelmezési keretét a fogyatékossgal élő és a tipikusan fejlődő hallgatók együtt tanulása, az oktatók inkluzív pedagógiai gyakorlata adja.

Világszerte a felsőoktatás expanziója figyelhető meg, az UNESCO felmérése (Global Education Monitoring Report, 2020) alapján 2017-re a felsőfokú oktatásban részt vevők száma 41%-ra emelkedett, ami hatalmas növekedésnek számít az 1970-ben mért 10%-hoz képest. Ugyanakkor az országok különböző hátránykompenzációs és a diverzitást növelő erőfeszítései ellenére is számos társadalmi csoport részvétele és végzettség szerzési aránya alacsony maradt a felsőoktatásban. A befogadó, inkluzív felsőoktatás megteremtéséért országos és intézményi szinten is sokféle gyakorlat jelent meg. Az országos, központilag szabályozott lépések közül a legtipikusabbak:

- tájékoztató és híd-programok működtetése, melyek feladata, hogy információt szolgáltatassanak a továbbtanulási lehetőségekről, motiválják, karriertanácsokkal lássák el a diákokat,
- újragondolt felvételi folyamatok, melyek támogatják az alulreprezentált társadalmi csoportok megjelenését a felsőoktatásban,
- intézmények telepítése olyan helyszínekre is, ahol korábban ezek nem voltak elérhetőek,
- távoktatási és online képzések biztosítása,
- támogató (preventív) programok működtetése, például mentorálás, pszichológiai támogatás, az elsőéves hallgatók támogatása,

- befogadó és tiszteletteljes légkör kialakítása az egyetemeken, különös tekintettel a kulturális sokszínűsége (Salmi, 2020).

Helyi szinten, az intézmények is sokat tehetnek az inkluzív felsőoktatás kialakításáért. Az alulreprezentált hallgatói csoportok akadémiai sikerességének támogatása érdekében Guzzardo és munkatársai (2021) kvalitatív kutatásukban négy, egymással összefüggő, faktort határoztak meg. Eszerint kiemelt elemek: 1) az inklúzió tudatos beépítése az intézményi szemléletbe, melyben a hallgatói diverzitás értéként jelenik meg; 2) a befogadó légkör, melyben a közösség minden tagja elkötelezettséget mutat a hallgatók bevonására a felsőoktatás minden területén. A hallgatói bevonást támogatja 3) az inkluzív pedagógiai módszertan megteremtése, amely rugalmasan és adaptívan képes reagálni a különböző tanulási igényekre. A fogyatékossgal élő hallgatók esetében különösen fontos, hogy az intézmény minden tagja támogató hozzáállással forduljon a speciális igények felé, beleértve az adminisztratív munkatársakat, az oktatókat és a hallgatótársakat egyaránt. Az utolsó faktor 4), amikor az intézmény tevékenysége több, mint oktatás. Ebben a működésben az oktató mentori szerepet is betölt, nemcsak egy-egy kurzus keretén belül, hanem szélesebb értelemben is támogatja a hallgatókat (Guzzardo et al., 2021).

Az inkluzív intézményi gyakorlatban egyre jelentősebb tényezőként azonosítják az inkluzív intézményvezetői, vezetői szemléletet, mely magas színvonalú oktatást biztosít minden hallgató számára, dolgozik minden hallgató bevonásán, támogatja a szakmai továbbképzéseket, és célja egy elfogadó, nyitott közösség építése (Perlusz, 2021). Napjainkban a felsőoktatási intézmények vezetési szemléletében pozitív változás zajlik, a gyakorlat fokozatosan az inkluzivitás irányába tolódik el. A szabályzat- és stratégiaalkotás során egyre inkább szemponttá válnak az esélyteremtés, az egyenlő bánásmód és a hátránykompenzációs törekvések, melyek hosszútávon hozzájárulnak az inkluzív szervezeti kultúra kialakulásához (Alfi et al., 2022). Világszerte egyre több felsőoktatási intézmény fordít kiemelt figyelmet az inkluzív pedagógia módszereinek beépítésére az oktatásba. Az intézmények fejlesztik a kurrikulumot, hogy az rugalmas legyen, és megfeleljen a különböző hallgatói igényeknek, például egyéni tanulmányi utak biztosításával támogatja a fogyatékossgból fakadó kihívások leküzdését (Stentiford & Koutsouris, 2021).

A fogyatékossgal élő hallgatók támogatási rendszere

A fogyatékossgal élő hallgatónak jogában áll eldönteni, hogy szeretné-e a felsőoktatási intézményben bemutatni a diagnózisát, azonban a kedvezmények, támogatások csak azoknak hallgatóknak elérhetőek, akik regisztrálnak az intézményi fogyatékosügyi vagy esélyegyenlőségi irodánál (Shine & Stefanou, 2022). A támogatások ellenére sem minden azokra jogosult hallgató regisztrál, és veszi igénybe a támogatásokat, ennek hátterében számos ok húzódhat meg. Toutain (2019) szakirodalmi áttekintésében a következő okokat azonosította: lehetséges, hogy a fogyatékossgal élő hallgató nem tud az intézményi támogatásokról, a szolgáltatásokat nyújtó iroda létezéséről. További indok, hogy a hallgató az adminisztrációs folyamat során nehézségekbe ütközik, és ezért nem nyújtja be a szükséges dokumentumokat. Emellett felmerül a stigmatizációtól való félelem, a hallgató negatív megkülönböztetést feltételez az oktatók, illetve hallgató társai részéről, amit inkább szeretne elkerülni (Toutain, 2019).

Magyarországon a regisztrált fogyatékossgal élő hallgatóknak nyújtott támogatási rendszer törvényileg meghatározott, az intézményekben a fogyatékosügyi koordinátorok végzik esélyegyenlőségi munkát, koordinálják az érintett hallgatók tanulmányi előmeneteléhez szükséges, a speciális képzési igények alapján megítélt mentességek és felmentések rendszerét. Az adható támogatások lehetnek pénzbeliek, például ösztöndíjak; és nem pénzbeliek, például a felvételi eljárás során többletpontot kaphatnak. Emellett a hátránykompenzá-

ció jegyében a fogyatékossgal élő hallgatók a tizenkét államilag finanszírozott féléven felül további négy félévet vehetnek igénybe, amennyiben szükségük van rá (Kiss, 2016).

Az inkluzív gyakorlat megvalósulását, fenntartását és fejlődését a felsőoktatási intézményekben különböző esélyegyenlőségi testületek biztosítják, például esélyegyenlőségi bizottság, fogyatékosügyi bizottság, hallgatói képviselő. Elérhető továbbá az esélyegyenlőségi tanácsadás, amelynek célja: 1) *széleskörű tájékoztatás* a törvényi és jogszabályi háttérrel, az igénybevehető egyetemi támogatásokról hallgatóknak, oktatóknak és egyetemi dolgozóknak; 2) *személyes információs tanácsadás*, amely a hallgató speciális igényei alapján meghatározott támogatásokról és az ehhez szükséges egyéni feladatokat jelenti; 3) az *életpálya-tervezés*, amely a speciális igényekből fakadó kihívásokat, nehézségeket azonosítja, és keresi a lehetséges erőforrásokat, megoldásokat. 4) Az *életvezetési tanácsadás* lehetőséget ad, hogy a hallgató a hétköznapi életével kapcsolatos dilemmákban, nehézségekben szakember segítségét kérje. Végül, 5) az esélyegyenlőségi tanácsadás feladata az intézményben *ismeretterjesztési és szemléletformálási tevékenység végzése* annak érdekében, hogy befogadó szervezet alakulhasson ki (Burgyán, 2015).

Magyarországi jó példaként említhetjük meg azt az Eötvös Loránd Tudományegyetemen zajló magas minőségű munkát, amelyet a Speciális Hallgatói Ügyeket Támogató Iroda (SHÜTI) szakemberei végeznek. A fogyatékossgal élő hallgatók támogatása mellett a SHÜTI iroda kiemelt hangsúlyt fektet az oktatók inkluzív gyakorlatának támogatására. Az általuk kiadott Tájékoztató oktatók és egyetemi munkatársak számára című anyag információt nyújt az elérhető egyetemi támogatások rendszeréről, szemléletformáló szakirodalmat, blogokat és videókat ajánl. Továbbá részletesen bemutatja a különböző fogyatékossgai típusokat, valamint az ezekhez kapcsolódó nehézségeket specifikusan a felsőoktatás vonatkozásában. Az egyes fogyatékossgokhoz kapcsolódóan akadálymentesítési gyakorlati tanácsokat fogalmaz meg, például hogy milyen olvasást segítő formázási lehetőségek vannak a tanulási zavarban érintett hallgatók támogatására (ELTE, 2023).

A továbbiakban az oktatói oldal kerül bemutatásra, ezen belül pedig, hogy milyen intézményi szintű megoldások léteznek az oktatók inkluzív gyakorlatának támogatására, illetve hogy mit tesznek az oktatók, ha nem áll rendelkezésükre intézményi támogatás.

Eredmények az oktatók intézményi szintű szakmai támogatása kapcsán

Egy befogadó felsőoktatási intézmény befogadóvá válásának alapfeltétele a megfelelő intézményi szabályozás, az inkluzív szemlélet bevezetése, melynek fenntartása a közösség minden tagjának felelőssége (Mortimore, 2013). A felsőoktatási intézmények számára éppen ezért lényeges az oktatói munka támogatása, melyet a leggyakrabban képzésekkel és a képzésekhez kapcsolódó további stratégiákkal támogatnak. A továbbiakban a nemzetközi szakirodalomfeltárás során talált intézményi szintű megoldásokat mutatjuk be, melyek valamilyen formában az oktatók felkészítését és munkáját támogatták.

A Granadai Egyetem (University of Granada) kérdőíves kutatást végzett a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásával kapcsolatban. A résztvevő oktatók a teljes intézmény inkluzív szemléletű működését jelölték meg, mint a fogyatékossgal élő hallgatók sikeres akadémiai pályafutásának kiemelkedően fontos feltételét. Ennek megvalósulásához szükséges lépésként a megfelelő pedagógiai felkészítést nevezték meg, továbbá azt, hogy tájékoztatást kapjanak, ha speciális igényű hallgató jár a kurzusukra, illetve hogy egy szakértővel konzultálhassanak, aki szakmai támogatást nyújt az adott hallgató esetével kapcsolatban. Mindezt szervezett formában és a különböző egyetemek közötti együttműködés, tudásmegosztás formájában képzelték el (Polo Sánchez et al., 2021). A Malmői Egyetem szintén a teljes intézményre kiterjedő inkluzivitást elősegítő folyamatok beépítését hangsúlyozza, melynek része a hallgatói, oktatói és munkatársi elköteleződés a befogadó egyetem szemlélete

mellett, kiemelve a vezetői szintet is. Az intézmény a participatív pedagógiai irányt jelöli meg mint követendő oktatói gyakorlatot, amely kiegészül az értékelés és a visszajelzés inkluzív szemléletű átgondolásával, a fogyatékossgal élő hallgatók esetében pedig a személyre szabott, fogyatékossgspecifikus támogatással (Fox-Jensen, 2021).

Az oktatók számára kifejlesztett szakmai továbbképzési programot kínált a University of Hawaii, fókuszban a kompetenciafejlesztéssel és az attitűdformálással. A háromnapos képzés információt nyújtott a fogyatékossgal élő hallgatók és az oktatók jogairól és kötelezettségeiről, az akadálymentes távoktatásról és a technológiai lehetőségekről, a fogyatékossgí típusokról, a multikulturalitás és a fogyatékossg kapcsolatáról, továbbá az egyetemi tervezés módszereiről az oktatásban (Universal Design for Instruction, UDI). A részt vevő oktatók gyakorlati szakemberektől, az egyetem hallgatói támogatás irodájában dolgozó szakemberektől és érintett hallgatóktól hallgattak meg előadásokat, részt vettek beszélgetésekben és csoportmunkában. A képzés eredményességéről a következő szemeszterben oktatói interjúkat készítettek a szervezők. Az eredmények pozitív változásokról, illetve kihívásokról is beszámoltak. Az oktatók együttműködtek a kari fogyatékossgügyi szakértővel, hogy megfelelő támogatást nyújtsanak a fogyatékossgal élő hallgatóknak, megváltoztatták a kurzusaik anyagait, hogy azok akadálymentesek és hozzáférhetőek legyenek, illetve a tudásukat átadták kollégáiknak is. Alkalmazták az UDI több elemét oktatásuk során, például tanulócsoportokat szerveztek, az órai jegyzeteiket megosztották a hallgatókkal, a tananyagot többféle módon is szemléltették (prezentáció, felolvasás, ábrák). A pozitív változások mellett kihívásokat is tapasztaltak, mint például a technikai eszközök hiányát és a nem megfelelő intézeti támogatást. A képzés hatására az oktatók inkluzív pedagógiai kompetenciái fejlődtek, attitűdjük pozitív irányba változott, és elkötelezettséget mutattak a fogyatékossgal élő hallgatók támogatása iránt. Külön kiemelendő eredmény, hogy a résztvevők a képzést követően is kapcsolatban maradtak, és létrehozták saját tudásmegosztó közösségüket (Park et al., 2012).

A University of Oregon a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásának támogatására intenzív tréninget alakított ki. A képzést az egyetem fogyatékossgügyi irodájának vezetője, a gyógypedagógiai szak egy oktatója és két doktorandusz hallgató szervezte. Az előbb ismertetett tréninggel összhangban ez a képzés is célul tűzte ki a tudásmegosztást, a kompetencia és az énhatékonyság növelését, és támogatta az oktatókat, hogy megosszák kollégáikkal az új ismereteiket. A négynapos képzés főbb témái a fogyatékossgí típusok és azok tanulással kapcsolatos sajátosságai, a törvényi háttér, az egyetemi támogató rendszer és az inkluzív pedagógiai módszerek (például Universal Design, adaptivitás) voltak. A képzés előtt és után kérdőívet töltöttek ki a résztvevők, amelynek eredményei azt mutatták, hogy megnőtt az oktatók énhatékonyság-érzete, és gyakran alkalmazták a megismert inkluzív pedagógiai módszereket. Mindemellett az oktatók maguk is tartottak tréninget kollégáiknak, amely népszerűnek, sikeresnek bizonyult. Később a szervezők a tréning anyagait továbbfejlesztették. Ebbe a munkába oktatókat és fogyatékossgal élő hallgatókat is bevontak az egyetem több karáról (például a jogi karról), majd ezeket ingyenesen elérhetővé tették mindenki számára (Murray et al., 2014).

Szintén intézmény által biztosított, gyakorlatorientált képzést alakított ki a University of Wisconsin-Madison School of Medicine and Public Health, melynek célja az inkluzív és előítéletmentes tanulási környezet kialakítása volt. Az oktatók évről évre egyre heterogénebb hallgatói csoportokat oktatnak, és szükségessé vált, hogy segítséget kapjanak ahhoz, hogy biztonságos, befogadó környezetet alakítsanak ki. Az egyetemi program három fő célt tűzött ki: az egyenlőtlenségek felismerését és tudatosítását az oktatásban, az identitás kifejezésének szükségességét és az oktatók inkluzív kompetenciáinak fejlesztését. Az oktatók a képzésen tudást szereztek a hallgatókat érintő tipikus kihívásokról, az identitás kifejezésének fontosságáról, illetve a marginalizált és kiváltságos társadalmi csoportok jelenlétéről a felsőoktatásban. A részt vevő oktatók a képzés előtt és után

kérdőívet töltöttek ki, visszajelzést adtak a képzés hatékonyságáról. A visszajelzések pozitívak voltak, a résztvevők éhhatékonyaság érzése megnőtt, a tanultakat alkalmazva hatékonyabban tudtak fellépni a sztereotípiák ellen, hogy befogadóbb tanulási környezetet alakíthassanak ki, és fejlődtek az inkluzív szóhasználat területén is. Olyan megszerzett tudásról számoltak be, amelyet tanításuk során többféle helyzetben hasznosítani tudtak. Az eddig bemutatott képzésekhez hasonlóan arra is felkészítést kaptak az oktatók, hogy hasonló témában érzékenyítő programot szervezzenek kollégáiknak és a hallgatóiknak (Gillian-Daniel et al., 2020).

A feltárt nemzetközi szakirodalom alapján az oktatók intézményi szintű támogatásának főbb irányai: a szemléletformálás és az inkluzivitas iránti elköteleződés elősegítése, az oktatók megfelelő tájékoztatása és felkészítése a fogyatékossgal élő hallgatók oktatására, illetve a szakértői konzultációk és a teammunka lehetőségének biztosítása. Továbbá olyan inkluzív és adaptív pedagógiai módszerek használata, amelyek a fogyatékossgal élő hallgatók számára kiemelten előnyösek, de minden hallgató számára megteremtik a befogadó közeget, mint például a Universal Design. Szükséges továbbá alapvető tudást nyújtani a fogyatékossgal élő hallgatók számára, hogy az oktató is tájékoztatást adhasson a hallgatónak, és továbbirányíthassa az illetékes szakemberhez. Hangsúlyosan jelennek meg továbbá az oktatók számára nyújtott szakmai továbbképzések, melyek fókuszában az éhhatékonyaság növelése, a befogadó tanulási környezet kialakítása és az inkluzív pedagógiai módszertani felkészítés áll. A képzéseket követően pedig a résztvevők gyakran szerveztek tudásmegosztó közösségeket, és támogatták más oktatók inkluzív pedagógiai munkáját.

Eredmények az inkluzív oktatói gyakorlat és a szakmai támogatások kapcsán

A hazai felsőoktatásban kevésbé feltárt terület az oktatók szerepe az inkluzív oktatásban, illetve kevés ilyen jellegű oktatásfejlesztési, az oktatók szakmai tanulásához kötődő gyakorlat jelent meg. A továbbiakban ezért olyan nemzetközi, empirikus kutatások kerülnek bemutatásra, amelyek oktatói jógyakorlatokról, inkluzív pedagógiai megoldásokról számolnak be, fókuszban a fogyatékossgal élő hallgatók tanulástámogatásával.

Márquez és munkatársai 2022-es kutatásukban vizsgálták az oktatók hiedelmeit, előzetes tudásukat az inkluzív oktatással kapcsolatban. A 119 résztvevőből 43 nem hallott az interjú megelőzően az inkluzív pedagógiáról, 39 nem kielégítőnek értékelte a tudását, 16 fő nyilatkozta azt, hogy van valamennyi tudása (cikkekből, hivatalos honlapokról), és 15 fő elegendőnek tartotta a tudását a témában (jogszabályi háttér, szakirodalom ismerete), ezek az oktatók főleg a pedagógia területén tanítottak. Összesen csupán 6 résztvevő nyilatkozta, hogy sokat tud a témáról, és tudását a gyakorlatban is alkalmazza. Ez a 6 fő az inkluzív pedagógiai módszerekről úgy gondolkodott, hogy azok minden hallgató érdekét szolgálják, különös tekintettel a fogyatékossgal élő hallgatókra. Az ajánlásokban megfogalmazták az intézményi felkészítés és a továbbképzések fontosságát, és hogy ezek a képzések kerüljenek be indikátorként a teljesítménytervekbe azok számára, akiknek nincs elegendő előzetes tudása a témában (Márquez & Melero-Aguilar, 2022).

Milyen tulajdonságai, gyakorlata van egy inkluzív oktatónak? Egyfelől jellemezhető, úgy, mint aki elkötelezettséget és motivációt mutat a tanítás iránt, elfogadó és pozitív légkört alakít ki hallgatói körében. Nyitott és empátiával fordul a hallgatók felé. Másfelől – oktatási módszereit tekintve – partnerként kezeli a hallgatókat, hallgatóközpontú szemléletben szervezi tanítási gyakorlatát. Gyakran alkalmaz többféle tanítási módszert és azok kombinációit, például a kollaboratív tanulást, a projektalapú tanulást, a gamifikációt, és tanulópárokat alakít ki. Hangsúlyt fektet többféle típusú anyag szemléltetésére (PPT, jegyzet, ábra), az órán tanultak összefoglalására (Cotán et al., 2021). Alkalmaz inkluzív pedagógiai módszertant (például Universal Design, hallgatóköz-

pontú tanítás), és felismeri, hogy ezek alkalmazása minden hallgató számára előnyös, mivel az ilyen módszertan használata támogatja a különböző tanulási igényeket. Ez kiemelten fontos a fogyatékossgal élő hallgatók esetében, de a tipikusan fejlődő hallgatók tanulására is pozitív hatással van. Morina és munkatársai (2022) kvalitatív módszerekkel kutatták a szakmai és a személyes inkluzív oktatói jellemzőket. A kutatásban részt vevő 119 oktatót, fogyatékossgal élő hallgatók ajánlották, őket tapasztalataik alapján inkluzív szemlélettel jellemezték. A fő szakmai jellemzők közé tartozott a kitartás, az innovációra való törekvés, valamint az elköteleződés a minőségi oktatás iránt. Ezen kívül hangsúlyozták a többféle módszertan alkalmazását az órákon, valamint a tananyag különböző prezentációs és magyarázati módokkal történő bemutatását, figyelembe véve a különböző hallgatói igényeket és tanulási szükségleteket. A személyes jellemzők tekintetében az oktatók azt hangsúlyozták, hogy nyitottak, empátikusak, könnyen megközelíthetőek, és aktívan törekednek a jó kapcsolat kiépítésére hallgatóikkal (Moriña & Orozco, 2022). Emellett érzik a felelősségüket a hallgatók támogatásában, alkalmazzák a differenciálást az oktatás és az értékelés során. Továbbá bátorítják a hallgatókat, hogy megosszák diagnózisukat, hogy pontosan felmérhessék a hallgatók szükségleteit, és ennek megfelelően biztosítsák a kedvezményeket, például a vizsgák során nyújtott többletidőt az intézményi szabályozásnak megfelelően. Mindezek mellett gyakorlatuk és szemléletük mintaként szolgál a többi oktató és pályakezdő kolléga számára (Reupert et al., 2010).

A hallgatói csoportok egyre heterogénebbé válásával az oktatói szerep is megváltozott, bővültek a feladatok. Az oktatóknak tudást és gyakorlatot kellett szerezniük a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásával, illetve a fogyatékossgai típusokkal kapcsolatban. Gyakran önerőből, szabadidejükben képztek magukat, párhuzamosan az oktatási munkájukkal. Egy norvég kutatásban az oktatókat kérdezték tanítási módszereikkel kapcsolatban, amikor fogyatékossgal élő hallgatókat oktattak. A kutatásba bevont oktatók önfejlesztésük, szakmai tanulásuk érdekében az érintett hallgatóktól gyűjtöttek információt, illetve a témában tapasztaltabb kollégáikhoz fordultak tanácsért, és támaszkodtak saját kreativitásukra is. Tanítási stílusuk megváltozott, amikor minden esetben azt feltételezték, hogy tanítanak fogyatékossgal élő hallgatót, és a hallgatói csoportokat komplex, heterogén közösségként kezelték. Annak érdekében, hogy mindenki számára jól követhető legyen az óra menete, kifejezetten részletes és információgazdag prezentációkat készítettek, amelyekhez a hallgatók hozzáfértek. Ez előnyös volt azok számára is, akik nem tudtak részt venni az órán. Emellett alternatív teljesítési lehetőségeket ajánlottak az érintett hallgatóknak a szükségleteik és a szakértői vélemény alapján, például egy ADHD-val élő hallgató kisebb létszámú csoportba került, egy autizmus spektrumzavarral élő hallgató kiválthatta a szóbeli prezentációt egy másik feladattal, amely nem igényelt nyilvános beszédet. A befogadó és biztonságos légkör megteremtése érdekében az egyik oktató a csoportmunka során minden csoportban kinevezett egy vezetőt, aki általános felkészítést kapott az inkluzív szemléletből, és a feladatát ennek figyelembevételével végezte (Svendby, 2020).

Egy másik kutatás a felsőoktatásban tanító nyelvtanárookra fókuszált. A Cipruson végzett kutatás a történetmesélés (storytelling) módszerét alkalmazva tárta fel az oktatói gyakorlatot, melynek során az oktatókat arra kérték, hogy meséljenek a fogyatékossgal élő hallgatók tanításáról, inkluzív pedagógiai gyakorlatukról. A cikkben bemutatott egyik oktató egy látássérült hallgatóval kapcsolatos tapasztalatait osztotta meg. A hallgató esetében a fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés mellett szükség volt az oktató részéről rugalmasságra, fokozott figyelemre és a tananyag fogyatékossgspecifikus adaptálására. Az oktató tanítása során mindig az adott hallgató tanulási szükségleteit, erősségeit és fejlesztendő területeit vette alapul. Mivel a nyelvtanárok felkészítésében sem hangsúlyos az inkluzív pedagógia, az oktató szakmai segítséget kért releváns külsős intézmények szakembereitől, a látássérült hallgató esetében a helyi látássérülteket oktató gyógypedagógiai is-

kolától. Szakmai útmutatást kért, hogyan lehet a papír alapú tananyagot akadálymentessé tenni, digitalizálni, illetve a hallgató az órák után konzultált az oktatóval, ha kérdése, kérése volt (Savvidou, 2011). A személyes konzultáció és a teammunka fontosságát hangsúlyozza Kendall (2017) is. Az oktatók munkáját támogatja, ha személyesen konzultál a hallgatóval a szükségleteiről, amit kiegészít egy fogyatékosügyi szakértővel való egyeztetés is. Ezek az alkalmak ideálisan a félév elején történnek, és a szemeszter során ismétlődhetnek, ha valamelyik félnek igénye van rá (Kendall, 2017).

A hallgatói nézőpontot tárják fel Molina és munkatársai (2016), eredményeik megerősítik az eddig bemutatott szakirodalomban találtakat. A fogyatékosággal élő hallgatók arról számoltak be, hogy segítséget jelent nekik tanulmányaik során a több konzultációs lehetőség, és az, ha személyesebb, partneri viszony alakul ki az oktatókkal. Tapasztalataik szerint optimális, ha az oktatók tisztában vannak a felsőoktatási intézmény által biztosított kedvezmények és támogatások rendszerével, és van tudásuk a különböző fogyatékosági típusokról is. A tanulmányaik során támogatást jelent számukra, ha az oktatók adaptív módon oktatnak, rugalmas határidőket szabnak, és biztosítanak digitális, könnyen hozzáférhető tananyagokat (Molina et al., 2016).

Az oktatók támogatásáról szóló nemzetközi szakirodalom feldolgozása során dominánsan az oktatói proaktivitás és a fogyatékosággal élő hallgatók bevonása jelent meg. Ez azt mutatja, hogy az oktatókra nagy felelősség hárul az inkluzív felsőoktatás megteremtésében és folyamatos fejlesztésében, mely munkában segítség a felsőoktatási intézmény oldaláról kevésbé jelenik meg. Az oktatók önerőből, saját szakmai fejlődésük és az érintett hallgatók minél jobb támogatása érdekében dolgoznak inkluzív gyakorlatukon. A bemutatott fejlesztések leginkább az attitűdformálás és a pedagógiai innováció irányába mutatnak, majd a fókuszban az inkluzív tanulási környezet kialakítása és pedagógiai módszertan megteremtése áll, figyelmet fordítva az értékelési eljárások speciális igényekre való adaptálására.

Az alábbi táblázat azokat, a nemzetközi térben megjelent tanulmányokban bemutatott intézményi és oktatói megoldásokat szemlélteti, amelyek az inkluzív oktatói gyakorlatot támogatják. A táblázat kategóriáit a cikkekben hangsúlyosan megjelenő témák alkotják, amelyek egyben értelmezési keretet is biztosítottak. A „Felelős: Intézményi támogatás” és az „Oktatói proaktivitás” kategóriák azt mutatják, hogy a cikk az intézményi szintű, szervezett oktatói támogatásra vagy az oktatók által kialakított gyakorlatokra fókuszál-e. Az „Érintett hallgatók bevonása a fejlesztésbe” kategória a fogyatékosággal élő hallgatók aktív részvételét jelenti az oktatási folyamatok és rendszerek kialakításában és fejlesztésében. A „Diverzitás mint érték” kategória arra utal, hogy a feldolgozott cikkben hangsúlyosan jelenik-e meg annak szemlélete, hogy a diverzitás erőforrás, előny az intézmény számára. A „Pedagógiai innovációk, inkluzív pedagógiai módszertan”, és az „Inkluzív értékelés” kategóriák olyan újításokat és pedagógiai módszereket tartalmaznak, amelyek lehetővé teszik az inkluzív tanítás és értékelés megvalósulását. Ide tartoznak az olyan kreatív és adaptív pedagógiai módszerek, amelyek segítik a különböző tanulási szükségleteket. Végül az „Inkluzív tanulási környezet” kategória a fizikai tanulási környezetekre összpontosít, amelyek támogatják az inkluzív oktatást.

	Felelős: intézményi támogatás	Felelős: Oktatói proaktivitás	Érintett hallgatók bevonása a fejlesztésbe	Diverzitás, mint érték szemlélete	Pedagógiai innovációk, inkluzív pedagógiai módszertan	Inkluzív értékelés	Inkluzív tanulási környezet
Fox-Jensen, 2021	x			x	x	x	x
Gillian- Daniel et al., 2020	x			x	x		x
Márquez & Melero- Aguilar, 2022		x	x	x	x	x	
Reupert et al., 2010		x		x	x	x	
Svendby, 2020		x	x	x	x	x	x
Savvidou, 2011		x	x	x	x	x	x
Kendall, 2017		x	x				x
Hye Jin Park et al., 2012	x		x	x	x	x	
Murray et al., 2014	x	x	x		x	x	
Moriña & Orozco, 2022		x	x	x	x	x	x

1. táblázat: Az oktatói gyakorlatról és támogatásról szóló cikkek táblázatos összefoglalása

Összegzés

Jelen kutatásban a hallgatók tanulási lehetőségeit, támogatásuk rendszerét és az oktatók gyakorlatát vizsgáltuk a nemzetközi gyakorlatban az inkluzív oktatás tükrében. A szakirodalmi feltárás során olyan nemzetközi intézményi és oktatói gyakorlatokat, empirikus kutatásokat gyűjtöttünk össze, melyek a fogyatékossgal élő hallgatók támogatására és oktatására irányultak, képzéseket mutattak be a témában. Elemzési szempont volt az inkluzív felsőoktatási intézményi gyakorlat jelenléte, hogy milyen formában támogatják és készítik fel az oktatókat az inkluzív pedagógia területén. Emellett vizsgáltuk, hogy amennyiben nem elérhető intézményi szintű támogatás, úgy az oktatók milyen forrásokat használnak fel az információgyűjtésre, saját képzésükre, milyen szereplőkhöz fordulnak segítségért, és milyen inkluzív gyakorlatot alakítanak ki.

A szakirodalom az inkluzív felsőoktatás megteremtése érdekében hangsúlyozza a teljes intézményre kiterjedő szemlélet kialakítását, és minden résztvevő bevonását ebbe a folyamatba. Az oktatók felkészítésére és támogatására fokozott figyelmet kell a felsőoktatási intézményeknek fordítaniuk, azonban a szakirodalmfeltárás azt mutatja, hogy az oktatók kevés támogatást kapnak. Mégis, az ő szerepük kiemelkedően fontos (Baker et al.,

2012), mivel a fogyatékossgal élő hallgatók az oktatókkal állnak szoros kapcsolatban tanulmányaik során (Becker & Palladino, 2016).

Az első elemzési szempontot vizsgálva, a vizsgált kutatások alapján az inkluzív felsőoktatás sikerességéhez szükség van komplex intézményi szintű támogatásra, mely a fogyatékossgal élő hallgatók támogatása mellett kiterjed az oktatók szakmai támogatására is. Azok az intézmények, amelyek foglalkoznak a kérdéssel, felmérést végeznek, azonosítják az oktatók igényeit, szükségleteit, és olyan képzéseket szerveznek számukra, amelyek támogatják őket inkluzív pedagógiai gyakorlatuk kialakításában. Ehhez egyfelől szükséges a tájékoztatás a fogyatékossgal élő típusokról és az azokhoz kapcsolódó speciális képzési igényekről, másfelől az adott intézményben elérhető támogatások rendszeréről, az adható kedvezményeiről és mentességeiről. A bemutatott nemzetközi jó gyakorlatokból az is kiderül, hogy azok a képzések a leghatékonyabbak, amelyeket több területről érkező szakember kooperációban szervez, és a képzés végeztével teret adnak szakmai közösség létrehozására. Ezek a tanulóközösségek az oktatók számára lehetőséget nyújtanak a tudásmegosztásra és gyakorlatuk továbbadására.

A másik elemzési szempont, az oktatói szerep és gyakorlat feltárása során bemutatásra került a pedagógiai gyakorlat sokszínűsége, komplexitása, amely folyamatos fejlődést igényel rugalmasan és inkluzív szemlélettel reagálva a hallgatói igényekre. Azok az oktatók, akiknek nincs lehetőségük szervezett formában képzésen részt venni, egyéni úton fejlesztik szakmai tevékenységüket. Konzultáltak és információt gyűjtöttek az intézményük fogyatékosügyi szakértőjével, akár külsős érdekvédelmi szervezetek szakembereivel, illetve támaszkodtak kollégáik tudására és tapasztalataira is, illetve megkérdezték az érintett fogyatékossgal élő hallgatókat is a nehézségeikről, szükségleteikről, és igyekeztek olyan megoldási lehetőségeket ajánlani, melyek megfeleltek az intézmény és a hallgató számára is.

Az oktatók akkor értek el sikereket az inkluzív pedagógia területén, amikor valamilyen módon tudást szereztek a témában, ezt szervezett formában vagy akár egyénileg tették. Ennek a tudásnak a birtokában fejlesztették tovább tanítási módszereiket, a változásokat pedig kommunikálták a hallgatók felé, illetve lehetőséget biztosítottak, hogy a hallgatók alakíthassanak saját oktatásukon. A hallgatói diverzitásra előnyként kezdték tekinteni, és kihasználták az ebben rejlő lehetőségeket, és a hallgatói csoportokat is erre biztatták. Továbbá előtérbe helyezték az inkluzív szemléletet munkájuk minden területén, amivel hatással voltak kollégáikra és a szervezeti kultúrára, amelyben dolgoztak.

A vizsgált kutatások tanulságai alapján az inkluzív felsőoktatás kialakításához, erősítéséhez szükséges:

- a befogadó intézményi szemlélet kialakítása és az attitűdformálás,
- a közösség minden tagjának bevonása,
- a komplex intézményi támogatás, a felsőoktatási intézmény dolgozóinak, hallgatóinak és oktatóinak felkészítése és támogatása,
- szakmai képzések biztosítása az oktatók számára, és ehhez kötődő tudásmegosztó közösségek szervezése,
- teammunka és szakértői támogatás biztosítása,
- inkluzív pedagógiai módszerek alkalmazása, inkluzív tanulási környezet kialakítása,
- a fogyatékossgal élő hallgatók bevonása az oktatásba.

Hazánkban a fogyatékosügyi szakemberek és az oktatók elkötelezetten dolgoznak a fogyatékossgal élő hallgatók támogatásán, az inkluzív pedagógiai módszerek beépülésén a felsőoktatásba, az intézményi szintű szemléletformálásra viszont kevés idő és erőforrás biztosított számukra. Jelen cikkben bemutatott nemzetközi kitekintés és gyakorlat segítséget nyújthat az oktatók számára, akik fogyatékossgal élő hallgatókat oktatnak, és motiváltak tudásukat bővíteni az inkluzív pedagógiai területén. Emellett célunk volt bemutatni, hogy az ink-

luzív pedagógia tanulható és fejleszthető, segíti az oktatói gyakorlatot és a hallgatói tanulást egyaránt. Végül tanulmányunk a nemzetközi térben megjelenő sikeres szakmai képzések, tréningek bemutatásával inspirációt nyújthat a felsőoktatási intézmények számára, hogy hasonló felkészítő eseményeket szervezzenek, és ezzel támogassák az oktatók munkáját.

Irodalom

- Alfi, H., Budiyo, B., Mudjito, M. & Supriyanto, S. (2022). Inspiring Leadership: Values in Building the Excellent Inclusive Higher Education. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1475–1485. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1475>
- Baker, K. Q., Boland, K. & Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 25(4), 309–329.
- Becker, S. & Palladino, J. (2016). Assessing Faculty Perspectives About Teaching and Working with Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 65–82.
- Claeys-Kulik, A.-L., Jørgensen, T. E. & Stöber, H. (n.d.). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B. & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Eötvös Loránd Tudományegyetem. (2023). Az ELTE szolgáltatásai speciális szükségletű hallgatók számára. Tájékoztató oktatók és egyetemi munkatársak számára. Az ELTE Speciális Hallgatói Ügyeket Támogató Iroda kiadványa. Elérhető: oktatói tájékoztató_SHÜTI.pdf (elte.hu) Utolsó megtekintés: 2023. 11. 17.
- Fox-Jensen, E. A. (2021). Widening Participation and Inclusion in Higher Education. *Project: Pedagogy in Higher Education*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31039.43689/1>
- Gillian-Daniel, D. L., Petty, E. M., Schmid, M. E., Stahr, A. & Raymond, N. C. (2020). Addressing Biases in Health Care by Promoting Inclusive Teaching Practices Among Faculty in Health Professions Education Programs: “Learning to Say the Right Words at the Right Time”. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(162), 123–133. <https://doi.org/10.1002/tl.20397>
- Guzzardo, M. T., Khosla, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., Gamba, R., Jones-Bey, A., Moore, M. D., Toosi, N. R. & Taylor, S. (2021). “The Ones that Care Make all the Difference”: Perspectives on Student-Faculty Relationships. *Innovative Higher Education*, 46(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09522-w>
- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Márquez, C. & Melero-Aguilar, N. (2022). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83(4), 829–844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Molina, V. M., Perera Rodríguez, V. H., Melero Aguilar, N., Cotán Fernández, A. & Moriña, A. (2016). THE ROLE OF LECTURERS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1046–1049. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12361>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>
- Mortimore, T. (2013). Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution: Dyslexia in Higher Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 38–47. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01231.x>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

- Murray, C., Lombardi, A., Seely, J. R. & Gerdes, H. (2014). Effects of an Intensive Disability-Focused Training Experience on University Faculty Self-Efficacy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 179–193.
- Mytkowicz, P. & Goss, D. (2012). Students' Perceptions of a Postsecondary LD/ADHD Support Program. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 25(4), 345–361.
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai szemle*, 40(4), 295–304.
- Park, H. J., Roberts, K. D. & Stodden, R. (2012). Faculty Perspectives on Professional Development to Improve Efficacy When Teaching Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 25(4), 377–383.
- Perlusz, A. (2021). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio*, 29(3), 350–362. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Colquhoun, H., Garritty, C. M., Hempel, S., Horsley, T., Langlois, E. V., Lillie, E., O'Brien, K. K., Tunçalp, Özge, Wilson, M. G., Zarin, W. & Tricco, A. C. (2021). Scoping reviews: Reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic Reviews*, 10(1), 263. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01821-3>
- Polo Sánchez, M. T., Fernández Cabezas, M. & Fernández Jiménez, C. (2021). Factores para potenciar el desarrollo de comunidades universitarias inclusivas: Ideas, creencias y actitudes del profesorado universitario hacia la discapacidad. *Anales de Psicología*, 37(3), 541–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.334951>
- Reupert, A., Hemmings, B. & Connors, J. (2010). Do We Practice What We Preach? The Teaching Practices of Inclusive Educators in Tertiary Settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 120–132.
- Santos, S. B. D. L., Kupczynski, L. & Mundy, M.-A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p16>
- Savvidou, C. (2011). Exploring teachers' narratives of inclusive practice in higher education. *Teacher Development*, 15(1), 53–67. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.555224>
- Shine, D. & Stefanou, C. (2022). Creating the Inclusive Higher Education Classroom for Students with Disabilities: The Role of Attitude and Confidence Among University Faculty. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 216–224.
- Stentiford, L. & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Svendby, R. (2020). Lecturers' Teaching Experiences with Invisibly Disabled Students in Higher Education: Connecting and Aiming at Inclusion. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 275–284. <https://doi.org/10.16993/sjdr.712>
- Toutain, C. (2019). Barriers to Accommodations for Students with Disabilities in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(3), 297–310.
- Varga, A., Vitéz, K., Orsós, I., Fodor, B. & Horváth, G. (2021). Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, 29, 449–464. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.8>

More than Teaching, the Inclusive Practice of Lecturers in Higher Education

Inclusive higher education and inclusive pedagogical methods are increasingly researched topics in higher education. However, little research is focused on the tasks and learning opportunities of lecturers and the presentation of their side. This article is an analytical overview and theoretical work based on international literature, which approaches the practice of lecturers working in higher education from the inclusion perspective. It validates the role and practice of lecturers in the success of inclusive education and the preparation of the lecturers for this work. Analytical aspects were the approach of inclusive higher education, support for students with disabilities, and institutional and teaching solutions based on international literature. While collecting resources, we relied on the EBSCO and ERIC databases. A selection criterion was that the articles were published after 2010 and that they reported empirical research. Based on an analytical review of the international literature, institutional continuing education is organised for lecturers to create inclusive higher education, which supports the work of lecturers when teaching students with disabilities. Also, they make a professional community. In cases where such training is unavailable, lecturers rely on their creativity, turn to their colleagues and disability experts for professional help, and involve the students with disabilities in shaping their learning process.

Keywords: inclusive higher education, inclusive lecturer, students with disabilities

Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei

Kovács Klára,* Dobay Beáta,** Halasi Szabolcs,*** Pinczés Tamás**** és Tódor Imre*****

DOI: 10.21549/NTNY.43.2023.4.3

A felsőoktatás mint munkahely, illetve az oktatók helyzete jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedekben. A felsőoktatás expanziója, diverzifikálódása, szolgáltató irányba történő elmozdulása következtében az oktatóknak többféle és újfajta szerepkörnek kell megfelelniük, így munkájuk során számos stresszforrásnak vannak kitéve. Tanulmányunkban a Közép-Kelet-Európai (KKE) oktatók egészségét és jóllétét befolyásoló munkahelyi tényezőket vizsgáljuk. Fő kérdésünk, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a régió oktatóinak munkájuk során, s mik azok az erőforrások, melyek hozzájárulnak jóllétükhöz. További kérdéseink, hogy melyek azok az intézményi tényezők, melyek javít(hatják) vagy éppen rontják jóllétüket, illetve egyéni szinten milyen módon képesek megküzdeni a munkahely okozta stresszel. E kérdések vizsgálatához elméleti háttérként a munkakövetelmények és erőforrások elméletét (JD-R theory) alkalmaztuk, s fókuszcsoportos interjú kutatást végeztünk magyarországi, illetve határon túli kisebbségi magyar intézményekben dolgozó oktatókkal (N=41). Eredményeink szerint a legfontosabb munkahelyi nehézségek, kihívások és erőforrások az oktatói szerepkörökhöz, a munkaterheléshez, az interperszonális kapcsolatokhoz, a menedzsment támogatásához és az infrastrukturális feltételekhez kapcsolódnak.

Kulcsszavak: munkahelyi stressz- és erőforrások, felsőoktatási oktatók, Kárpát-medence, fókuszcsoportos interjú

Bevezetés

A felsőoktatás expanziója, diverzifikálódása, szolgáltató irányba történő elmozdulása és a tudásalapú társadalom drámai változásokat hozott a felsőoktatási intézmények, így az oktatók életében is a II. világháború után (Aarrevaara, Finkelstein, Jones & Jung, 2021a). Mindezek következtében az oktatóknak egyszerre többféle feladatnak és szerepnek kell eleget tenniük: oktatók, kutatók, mentorok, esetenként lelkesítő funkciót kell betölteniük (Bell, Rajendran & Theiler, 2012; Kinman, 2014). Az ezekkel a szerepekkel és tevékenységekkel kapcsolatos elvárások (vagy igények) erőteljes nyomást helyeznek az oktatókra, komoly stresszforrásokat jelentenek, amelyek negatívan hatnak egészségükre, jóllétükre (Kinman, Jones & Kinman, 2006; Kinman, 2014).

* Habilitált egyetemi docens, MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, kovacs.klara@arts.unideb.hu

** Habilitált egyetemi docens, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, dobay@uj.ssk; Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet, dobay.beata@uni-sopron.hu

*** Rendkívüli egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; Főiskolai tanár, Intézetvezető Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék, halasi.szabolcs@gfe.hu

**** Főiskolai docens, tanszékvezető, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Testnevelési Tanszék, pinczes.tamas@drhe.hu

***** Egyetemi adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Tanárképző Intézet, todorimre@uni.sapientia.ro

A The Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS) kutatás eredményei szerint a különböző felsőoktatási reformoknak (lásd Bologna folyamat Európában, erős kormányzati irányítású politikák Kelet-Ázsiában stb.) köszönhetően az oktatók helyzete is jelentősen megváltozott. Míg korábban ők voltak a felsőoktatási intézmények kulcsszereplői, ezek után külső stakeholderok kezdtek el fontos vezetői pozíciókat betölteni az intézmények életében, s noha az oktatók továbbra is szabadságot élvezhettek oktatási és tudományos munkájukban, teljesítményüket az intézménymenedzsment és a külső stakeholderok egyre jobban monitorozták és ellenőrizték. Ez a változás, s az ebben az új környezetben való munkavégzés a munkaelégedettség csökkenésével és stressz növekedésével járt együtt számos ország oktatóinak körében (Aarrevaara, Finkelstein, Jones & Jung, 2021b). Hasonló változások történtek az elmúlt években több KKE-i országban is, amelyek közül Ukrajnában és Romániában sajátos teljesítményértékelési rendszert dolgoztak ki az oktatói munka értékelésére, míg Magyarországon öt egyetemen kívül minden felsőoktatási intézmény magán (alapítványi) státuszba került, az oktatók fizetésének bizonyos részét pedig egy újonnan kidolgozott teljesítményértékelési rendszerben elért eredmény határozza meg.

A megnövekedett stressz, nyomás és szervezeti változás felhívja a figyelmet a munkahelyi stressz, a munkamagánélet egyensúlyának és a munkahelyi konfliktusoknak, illetve egyéb stresszforrások vizsgálatának fontosságára az egyetemi oktatók körében, ugyanakkor erre vonatkozóan kevés vizsgálatot találhatunk (Bell et al., 2012; Nagy & Kovács, 2017). Noha a felsőoktatás komplex érzelmi arénának tekinthető, és az oktatóknak egyre több érzelmi igénnyel kell megküzdeniük az oktatás során, kevés tanulmány foglalkozott az oktatók érzelmeivel és jóllétével a 2010-es évekig (Han, Yin, Wang & Zhang, 2020; Gyarmati, Müller & Bíró 2020).

Tanulmányunkban KKE-i oktatók egészségét és jóllétét befolyásoló munkahelyi tényezőket vizsgáljuk. Fő kérdésünk, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a régió oktatóinak munkájuk során, s melyek azok az erőforrások, melyek hozzájárulnak jóllétükhöz. További kérdéseink, hogy melyek azok az intézményi tényezők, melyek javít(hat)ják vagy éppen rontják jóllétüket, illetve egyéni szinten milyen módon képesek megküzdeni a munkahely okozta stresszrel. E kérdéskör vizsgálatához elméleti háttérként a munkakövetelmények és források elméletét (job demands-resources, JD-R theory) alkalmaztuk. A JD-R elmélet olyan elméleti keret, amely segít megmagyarázni és megérteni a munkahelyhez kapcsolódó jellemzők és a munkavállaló teljesítménye, illetve jólléte közötti összefüggéseket. A modell a munkahelyi jellemzőket két kategóriába sorolja, amelyek negatívan korrelálnak egymással: (negatív) munkakövetelmények és munkához kapcsolódó erőforrások, melyek közvetlen hatással vannak a munkavállaló stresszszintjére, motivációjára, egészségügyi problémáira és számos szervezeti kimenetre. A munkakövetelményekhez tartoznak azok a jellemzők, amelyek erőteljes fizikai és/vagy pszichés (kognitív vagy érzelmi) terhet jelentenek, ebből kifolyólag nagyfokú fizikai és pszichés erőfeszítést igényelnek a feladatok teljesítéséhez. A munkahelyi erőforrások azok a munkahelyi jellemzők, amelyek szükségesek a kitűzött munkacélok megvalósításához, hozzájárulnak a munkaörömhöz, elkötelezettséghez és motivációhoz (Bakker & Demerouti, 2014; Szigeti & Kovács, 2022).

A korábbi kutatások elsősorban pszichológiai megközelítésből indultak ki, pszichés stresszforrásokat és erőforrásokat vizsgáltak, s ezek összefüggéseit mutatták ki többek között a munkateljesítményre, a munkahelyi és a pszichés jóllétre vagy a kiégésre vonatkozóan (Han et al., 2020; Gyarmati, Müller & Bíró 2020; Iyaji, Eyam & Agashi, 2020; Alquarni, 2021). Feltáró kutatásunkban azonban felsőoktatás-kutatási aspektusból kvalitatív módszerrel (fókuszcsoporthozos interjúkkal) tárjuk fel az oktatói munkához kapcsolódó nehézségeket és erőforrásokat. Az elméletet alkalmazó korábbi empirikus munkák a stressz- és erőforrások összefüggéseit vizsgálták elsősorban a jóllét különböző aspektusaira vonatkozóan. Tanulmányunkban vizsgálatunk első lépéseként ezeket a tényezőket szeretnénk azonosítani a vizsgált régió oktatóinak tapasztalatai alapján.

A JD-R elmélet érvényességét, illetve a munkahelyi stresszfaktorokat világszerte széleskörűen vizsgálták az oktatók körében (lásd Kinman et al., 2006; Bell et al., 2012; Aziz & Quraishi, 2017; Fetherston, Fetherson, Batt, Sully & Wei, 2021; Han et al., 2020a; Iyaji et al., 2020; Alqarni, 2021), de ezek elsősorban a jólléttel, a munkahatékonyssággal, az elégedettséggel stb. történő összefüggésben foglalkoztak a stressz- és erőforrásokkal, az ezekkel való megküzdés intézményi és egyéni lehetőségeivel és tényezőivel kevésbé. Szintén fontos specifikuma kutatásunknak, hogy a leggyakrabban alkalmazott kérdőíves felméréssel és sokváltozós modellekkel szemben nem kész válaszlehetőségek alapján vizsgáljuk a munkahelyi stressz- és erőforrásokat az oktatók körében, hanem induktív módon a helyi sajátosságokat is figyelembe véve a mindennapi egyéni tapasztalatokból, percepciókból és véleményekből kiindulva azonosítjuk ezeket, majd vetjük össze a JD-R elmélettel és a korábbi kutatási eredményekkel. Ennek oka, hogy az említett kvantitatív kutatások más, eltérő gazdasági, kulturális és társadalmi helyzetű, oktatási sajátosságokkal jellemezhető országokban készültek, így nem feltétlenül érvényesek a vizsgált KKE-i kontextusban. Ahhoz, hogy a deduktív logika alapján nagymintás kutatás keretében tudjuk a fenti összefüggéseket vizsgálni, fontosnak tartjuk a tapasztalatokat egyéni szinten feltárva azonosítani a munkahelyi kihívásokat és erőforrásokat a vizsgált országok oktatói körében.

Túllépve az elméleten nemcsak feltárjuk az egyéni szinten érzékelt munkához kapcsolódó stressz- és erőforrásokat, hanem keressük az esetleges megoldási javaslatokat, jógyakorlatokat, lehetőségeket, melyek intézményi és egyéni szinten segíthetik az egyetemeken dolgozókat abban, hogy hatékonyan meg tudjanak küzdeni a munkahelyükön megélt kihívásokkal. Így kutatásunkban felderítjük azt is, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények hogyan járulnak és járulhatnak hozzá a stressz leküzdéséhez. Az intézményi szint mellett továbbá az egyéni szintű megoldásokat is górcső alá vesszük: melyek azok az egyéni szintű tevékenységek, melyek segítenek a munkahelyi ártalmak csökkentésében, s melyek alapul szolgálhatnak intézményi szintű programok megtervezéséhez és megvalósításhoz a munkavállalók elkötelezettségének és jóllétének erősítése érdekében.

Meg kell jegyezni, hogy az oktatók jólléte és egészsége nemcsak egyéni, hanem szervezeti szempontból, azaz az intézmények szempontjából is fontos. A felsőoktatás egy, a munkaerőt intenzíven igénylő ágazat, amely nagymértékben támaszkodik az alkalmazottak képességeire és jóindulatára annak érdekében, hogy megfelelő minőséget biztosítson. A munkavállalók megnövekedett stresszszintje azt is okozhatja, hogy az intézmény nem tud megfelelően működni, hiszen ha a dolgozók nem érzik jól magukat, túl fáradtak, kedvetlenek, alulmotiváltak, az az egész egyetem/főiskola mint szervezet működésére is negatívan hat (Bell et al., 2012).

A kutatás a földrajzi térségben (KKE) nóvumnak tekinthető, hiszen több országot érintő régióról van szó, amely hasonló kulturális gyökerekkel és történeti előzményekkel rendelkezik, illetve társadalmi-gazdasági helyzetben van, ugyanakkor számos sajátossággal is bír. E témakör vizsgálatára, ilyen módszerrel ebben a térségben eddig még nem került sor. Noha a magyarországi fiatal kutatók körében nemrégiben lezajlott egy hasonló kutatás (Németh, Munkácsy, Vida, Fröhlich, Hatvani, Tóth, Solymosi, Máté, Lőrincz & Lengyel, 2022), ez nem ugyanazt a populációt jelenti, mint az oktatók köre. Az alkalmazott módszer alkalmas arra, hogy széleskörűen, az érintettek véleménye, tapasztalatai alapján, testközelből, valid módon ismerjük meg az oktatói munka jellemzőit és kihívásait a vizsgált országokban és intézményekben meglapozva további, összefüggéseket feltáró kvantitatív kutatásokat.

Munkahelyi stressz- és erőforrások a felsőoktatásban

Több nemzetközi összehasonlító vizsgálat is foglalkozott az akadémiai szférával az elmúlt évtizedekben. A *Changing Academic Profession* projektben 2006-ban 19 országban vizsgálták világszerte az oktatókat, ebben ugyan nem szerepeltek KKE-i országok, de a kutatás európai folytatásában az *The Academic Profession in Euro-*

pe – *Responses to Societal Challenges* (EUROAC) kutatásban 2007 és 2011 között részt vett Lengyelország és Románia a térségből. Az összehasonlító vizsgálatok hasonló konklúzióra jutottak: noha az akadémiai szakma egyre több elvárásnak és egyre nagyobb nyomásnak van kitéve, ennek ellenére ezek az elvárások nem bírnak kényszerítő erővel arra vonatkozóan, hogy a tudósok miként látják saját helyzetüket, és hogyan cselekszenek. Természetesen válaszolniuk kell ezekre a kihívásokra, de van mozgásterük arra vonatkozóan, hogy miként értelmezik ezeket, és hogyan reagálnak rájuk (Höhle & Teichler, 2013). A munkaelégedettség legfontosabb (negatív) prediktora az adminisztrációs folyamat volt szinte minden országban (Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013).

A CAP folytatásaként valósult meg 2019 és 2021 között az *Academic Profession in the Knowledge-Based Society* (APIKS) kutatás 18 országban (KKE-i országok nem szerepeltek ezek között), melynek összefoglaló kötetében két célt határoztak meg a szerkesztők: 1) áttekintést adni a tudásalapú társadalomról/gazdaságról és a felsőoktatás szerepéről, és 2) ennek keretében konceptuális elemzést bemutatni 18 ország felsőoktatási rendszerének változásáról és fejlődéséről (Aarveaara et al., 2021a). A kötet a kutatás legfontosabb eredményeit külön, országonként mutatja be, ugyanakkor egyik fő mondanivalója, hogy habár az akadémiai szakma sok szempontból hasonlóan tűnik a vizsgált országokban, ha ezt mélységében vizsgáljuk, akkor nagyon nagy eltéréseket tapasztalhatunk még egy olyan egyszerű kérdés megválaszolásakor is, hogy ki tekinthető kutatónak az adott országban (Jung, Jones, Finkelstein & Aarveaara, 2021).

Világszerte számos tanulmány vizsgálta az oktatók jóllétét és főként pszichológiai egészségét befolyásoló háttértényezőket, azokat a munkahelyi stresszforrásokat, amelyek rontják a jóllétüket, vagy éppen azokat a prediktorokat, védőfaktorokat, amelyek hozzájárulnak a magasabb (pszichológiai) jólléthez. Az alacsony stresszszint és a jó egészség ugyanis fontos prediktorai a magas szintű jóllétnek (Alqarni, 2021). A JD-R elmélet két párhuzamos folyamatot vizsgál. Van egy egészségre kockázatos folyamat, amelyben a munkakövetelmények kimerítik a munkavállaló fizikai és pszichés forrásait, és elszívják az energiáit, s további fáradtságot okoznak, így ezek negatívan hatnak a jóllétre és a teljesítményére, érzelmi kimerülést, valamint kiégést okozva. Az elmélet a *JD-R modell* személyes erőforrásokkal kiegészített, átdolgozott formája (Bakker & Demerouti, 2014; Kovács & Nagy, 2022). A munkaerőforrások intrinzik motivációként hozzájárulnak a munkavállaló személyes fejlődéséhez és tanulásához, extrinzik motivációként pedig a célok eléréséhez intézményi szinten (Han et al., 2020). A munkakövetelmények fordított összefüggésben állnak a munka iránti elkötelezettséggel. A magasfokú munkai igények krónikus stresszt, túlfáradást és érzelmi kimerültséget okozhatnak, melyek csökkenthetik a munka iránti elkötelezettséget, ezen keresztül pedig a munkával való elégedettséget is. Összességében azok az oktatók, akiknek több hozzáférésük van a munkahelyi és a tanításhoz szükséges erőforrásokhoz (mint például támogató intézmény és kollégák), sokkal lelkesebbek, jobban kötődnek, és élvezik a munkájukat (Han et al., 2020).

A stresszforrások egy része a *munkahelyi követelményekhez* kapcsolódik (hosszú munkaidő, adminisztrációs terhek, tudományos és mentori támogatás nyújtása, a minőségbiztosításhoz szükséges feladatok elvégzése és teljesítése, pályázati és publikációs nyomás, e-mailek tömkelegének kezelése stb.), másik része pedig a *hatékonyságot korlátozó tényezőkhöz* (nem megfelelően hatékony menedzsment, az adminisztrációs és technikai támogatás hiánya, rossz kommunikáció, rohanó munkatempó, a munka gyakori megszakítása, szerepkonfliktusok és korlátozott lehetőségek az oktatói, kutatói munka és a szakmai fejlődés előkészületeihez), illetve *egyéb problémák* (mint a tisztelet hiánya, zaklatás, interperszonális konfliktusok, munkahelyi bizonytalanság stb.). A magasfokú munkaterhelés szignifikánsan hat az oktatók egészségére, ami depressziós tünetekben, agresszivitásban, türelmetlenségben, elutasításban és halogatásban nyilvánulhat meg (Iyaji et al., 2020).

A *menedzsment támogatásának hiánya* arra vonatkozik, amikor hiányos a visszacsatolás és a bátorítás, támogatás akkor, amikor a munka érzelmileg megterhelő. Ugyanakkor mint ahogy arra az APIKS-kutatás felhívta figyelmet, az oktatók-kutatók munkájára vonatkozó ellenőrzés az intézményi menedzsment, s ennek részeként a stakeholderek részéről erősödő stresszt és csökkenő munkaelégedettséget eredményezett (Aarveaara et al., 2021b). Szintén nagyon fontos stresszforrás, ha a kollegák nem támogatják egymást érzelmileg. A *szerepek tisztázása* szintén nagyon fontos tényező: ide tartoznak a személyes feladatok és a felelősség tisztázása az intézeti és intézményi céloknak megfelelően. Ha egy dolgozó szerepe nem tisztázott egy intézményben, az magas fokú kétértelműséggel, bizonytalansággal, depresszióval, elutasítással és munkával kapcsolatos elégedetlenséggel járhat együtt (Ilyai et al., 2020). Az utolsó stresszforrást pedig a változás jelenti, amikor is az intézmény életében bekövetkező változásokról nem történik konzultáció a munkatársakkal, leginkább arról, hogy a bekövetkező változások miként fognak megvalósulni a gyakorlatban (Kinman, 2014).

Ehhez kapcsolódóan Aziz & Quraishi (2017) a tanárok felhatalmazásának kulcsfontosságára hívják fel a figyelmet, ami kapcsolatban áll a mentális jóllétükkel is. A tanárok az oktatás kulcsszereplői, ezért a vezetőknek (dékánoknak, igazgatóknak, tanszékvezetőknek) fel és el kell ismerni, illetve hasznosítani kellene a tanároknak rejlő lehetőségeket. A felhatalmazott oktatók fontos tényezőkként funkcionálnak a kölcsönös kapcsolatok fejlesztésében, amelyek tiszteleten, együttműködésen, közös döntéshozatalon alapulnak, és meghatározzák az intézményi hatékonyságot. Ha az oktatók nem válnak saját egyetemük tulajdonosaivá, bármilyen oktatáspolitikai, tudományos, tantervi, pedagógiai vagy strukturális reform hosszútávon hatástalan (Aziz & Quraishi, 2017).

Az oktatói-kutatói munkához kapcsolódóan stresszforrásként azonosítható a megnövekedett hallgatói létszám, a minőségi oktatás és kutatás iránti megnövekedett figyelem, a nemzetközi és hazai verseny a forrásokért és technológiai fejlesztésekért, valamint az egyre gyorsabban változó technológia, növekvő munkahelyi követelmények a magas minőségű szolgáltatásokat és produktumokat nyújtó felsőoktatás részéről. Ausztrál és brit oktatók, illetve szaúd-arábiai nyelvtanárok körében végzett vizsgálatok összességében a hosszú munkaidőt, a munkával kapcsolatos gondok nagy számát, az inaktivitást és a munka-magánélet összeegyeztetésének nehézségét jelölték meg legfontosabb befolyásoló tényezőkként, melyek hatással vannak a pszichológiai és a fizikai jóllétre (Alqarni, 2021; Fetherston, et al., 2021).

A kutatás módszertana

Adatfelvétel és mintavétel

Kutatásunkban kvalitatív módszerrel, fókuszcsoporthoz tartozó interjúkkal tártuk fel KKE-i egyetemi oktatók jóllétét és egészségét befolyásoló munkahelyi stressz-, illetve erőforrásokat. Az elemzésekhez hét fókuszcsoporthoz tartozó interjú készült kilenc felsőoktatási intézmény oktatóival öt országban, online formában 2022 júliusa és októbere között. Az interjúalanyok kiválasztása során arra törekedtünk, hogy minél heterogénebb mintát kapjunk karok, tudományterületek, nemek és életkor, beosztás, szakmai tapasztalat szerint. Ezek alapján minden karról a fenti szempontokat figyelembe véve kértük fel az interjúalanyokat intézményenként. Szintén törekedtünk arra, hogy az interjúalanyok között ne legyen oktatáskutató, aki a szakterület és a téma hozzáértőjeként elfogult választást adott volna. Minden intézményben olyan személy volt segítségünkre az interjú megszervezésében és elkészítésében, aki az adott intézmény oktatója, tehát ismeri annak struktúráját, és megfelelő kapcsolati hálójával rendelkezik annak érdekében, hogy tudjon elegendő interjúalanyt toborozni, akik őszintén megosztják vele gondolataikat munkahelyükkel kapcsolatban. Az interjúalanyok kiválasztása előtt a moderátorokkal megismertettük a kutatás célját, kérdéseit, az interjú vázlatát, a mintaválasztás kritériumait, ezután kezdődött az interjú-

alanyok felkeresése. Az alanyok bejegyzése után olyan időpontot egyeztettünk velük, amely mindenkinek alkalmas volt egy mintegy kétórás interjúra. Az interjúkat zoom-felületen valósítottuk meg, melyről felvételt készítettünk. Az interjú megkezdése előtt ismertettük a kutatás tudományetikai követelményeit, biztosítottuk az alanyokat anonimitásuk megőrzéséről, majd mindenkitől egyesével szóbeli engedélyt kértünk a felvétel készítéséről és hanganyag felhasználásáról az elemzésekhez. Mindenki igennel válaszolt, így minden interjúalany válaszait rögzíteni és használni tudtuk az elemzésekhez.

A résztvevők

A fókuszcsoporthoz interjú résztvevőinek száma négy és nyolc között volt a következő intézményekből (összesen 41 fő): Debreceni Egyetem (DE), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), Nyíregyházi Egyetem (NYE) (Magyarország); Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (csíkszeredai kihelyezett tagozat, SAPI), Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) (Románia); II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (IIRFKMF, Ukrajna); Selye János Egyetem (SJE, Szlovákia); Újvidéki Egyetem (ÚE), Szabadkai Műszaki Főiskola (Szerbia). A magyarországi egyetemek az ország északkeleti régiójának intézményei, amelyekben felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű hallgatók az ország más régióihoz képest, ezért az oktatóknak speciális kihívásokkal kell megküzdeniük. A többi országban olyan felsőoktatási intézményeket választottunk, melyek kisebbségi magyar intézmények, így az oktatók és a diákok szintén speciális helyzetben vannak a kisebbségi létből fakadóan. Az interjúalanyokat úgy választottuk ki, hogy heterogén csoportokat kapjunk nem, életkor és beosztás, valamint tudományterület (kar) szerint. 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). Az ismert kor alapján a legfiatalabb válaszadó 31, a legidősebb 65 éves volt. 18 férfi és 23 nő vett részt az interjúkban.

Az adatok elemzése

Az interjúvázat széleskörűen vizsgálta az oktatók munkáját, helyzetét a következő dimenziók mentén: bemutatkozás, az oktatói eredményesség dimenziói, felsőoktatáspedagógiai kihívások, az oktatói munka hatása a jóllétre és az egészségre, intézményi kultúra, szabadidő és kultúrafogyasztás, tapasztalatok és attitűdök a fogyatékkal élő hallgatókra vonatkozóan, vallásosság, nyelvi, etnikai sokszínűség a felsőoktatásban, az intézmény szerepe az oktatók egészségének megőrzésében, fejlesztésében.

Az interjúanyag hossza mintegy nyolc óra, melyet összesen 168 oldalnyi írott szöveggé alakítottunk. A deduktív logika szerint a priori kódolással történt a szövegtörzsek feldolgozása, ahol a főkérdések a szakirodalom alapján formálódtak, majd ezt követte az interjú félig strukturált jellegéből adódóan az alkódok adatvezérelt létrehozása a szövegszegmensek további alegységekre bontásán keresztül. A JD-R elmélettel kapcsolódóan vizsgáltuk a munkához kapcsolódó nehézségeket és erőforrásokat (deduktív logika), induktív logika alapján pedig az egyéb stresszforrásokat és támogató tényezőket kerestük. A válaszok alapján típusanalízist végeztünk a nehézségek és az erőforrások tipizálására, és témaanalízist végeztünk a stressz leküzdéséhez alkalmazott megküzdési stratégiákra, az intézményi hozzájárásra, illetve elvárásokra vonatkozóan (Solt, 1998). A kódok a következők voltak: 1. munkához kapcsolódó nehézség, stresszforrás; 2. munkához kapcsolódó erőforrás; 3. egyéni védőfaktor, coping stratégia; 4. intézményi támogató faktor; 5. elvárások, javaslatok az oktatók részéről, amelyek támogathatják jóllétüket.

Eredmények

Stressz- és erőforrások az oktatói munkában KKE-ban

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzése alapján öt olyan fő kérdéskört, területet tudtunk elkülöníteni, amelyek stressz- vagy erőforrásként megjelennek az oktatói munkában, és befolyásolják az oktatók jóllétét. Ezek a következők: 1. oktatói feladatok, szerepkörök; 2. munkaterhelés; 3. interperszonális kapcsolatok; 4. a menedzsment hiánya; 5. az infrastrukturális környezet. Elemzésünk megbízhatóságát támasztja alá, hogy kifejezetten a két magyarországi interjú elemzése Kocsis és Hrabéczy (2023) is hasonló kódokat azonosított.

Az oktatói feladatokban megjelenik az oktatás, a kutatás, a pályázás, a külső pénzforrások bevonása, az együttműködés kutatási, fejlesztési projekteken a gazdaság szereplőivel, illetve a szervezési feladatok. Az oktatással kapcsolatban olyan nehézségek merültek fel, mint hogy alulértékelt a kutatási teljesítményhez képest, pedig nagyon sok munkát, energiát jelent felkészülni, naprakésznek lenni az adott kurzus tananyagából, megszervezni a gyakorlatokat, s gyakorlatias, de mindig szakszerű tudást átadni. A hallgatói visszajelzések viszont nem mindig megfelelőek ezzel kapcsolatban, főleg a COVID idején, amikor megszűnt a személyes kapcsolat, nem kaptak sem tőlük, az intézmény részéről pedig általában nem kaptak visszajelzést arról, hogy mennyire sikerült átadni a tananyagot a hallgatóknak. A magyarországi intézményekben ugyan van egy többnyire önkéntes visszajelzési rendszer, illetve egy teljesen informális alapon működő weboldal (markmyprofessor), ahol anonim módon lehet értékelni az adott oktató munkáját, de ezek nem feltétlenül objektívek, hiszen a hallgatókat befolyásolja a tananyag nehézsége, fontossága, s természetesen a kapott érdemjegy is. Így maga az oktatás minőségének a mérése is nehézségekbe ütközik.

További problémaként merült fel, hogy noha valaki kiváló előadó, érdekes, változatos, népszerű órákat tart, akkor sem egyenértékű ez a teljesítmény a publikációs sikerekkel, s nagyon erős nyomás is van az oktatókon országtól függetlenül, hogy impaktfaktoros tanulmányokat írjanak, miközben a lehetőségekben tudományterületenként nagyon nagy eltéréseket tapasztalhatunk (a műszaki és az orvostudományok előnyben, míg például a bölcsészettudományok, különösen az anyanyelvi területen kutató nyelvészek jelentős hátrányban vannak), mint ahogy ezt a következő interjúalany is megfogalmazta: *„Én azt tartom, ugye harminc éve vagyok a pályán, hogy igazából az egyetlen nem számított soha az, hogy valaki milyen oktató. Tehát hivatalosan. Tehát nyilván a munkakapcsolatokban számított, meg az elismertségben, de a tudománymetria alapján ítélik meg az embereket. Tehát az tud előremenni, akinek sok cikke van, jó cikke van, és így tovább, amivel természetesen nincsen probléma, de nem éreztem azt, hogy az előmenetelben az, hogy valaki jó oktató, vagy rossz oktató, az bármit számítana.”* (férfi, DE Műszaki Kar). E két szerepkörhöz párosul még a folyamatos elvárás a külső források bevonásához kapcsolódóan. Ezen a területen a problémák képzési területenként differenciáltak: a bölcsész- és társadalomtudományi területen a lehetőségek és az elnyert források szűkössége jelent problémát, a műszaki, technológiai, informatikai területeken a partnerek elvárásai jelentenek kihívásokat. Kocsis és Hrabéczy (2023) a kutatás interjúit elemelve arra jutottak, hogy a magyarországi oktatók körében a legfontosabb felsőoktatáspedagógiai kihívást szintén az oktatói szerepkörök sokfélesége és az ezeknek való magas szintű megfelelés jelentette. Az országok közötti különbségek tekintetében azt láthattuk, hogy a szlovákiai és a romániai intézményekben jelentenek erőteljes terheket az adminisztrációs kötelezettségek, míg bizonyos magyarországi karokon a külföldi hallgatók számának növekedése jelent kihívást elsősorban a nyelvi nehézségek és a kulturális különbségek miatt. A nem magyarországi magyar intézmények esetén a kisebbségi státusból fakadó speciális követelményeknek való megfelelésből is eredhetnek az adminisztrációs többletterhek.

A fenti szerepek összeegyeztetése jelenti a következő stresszforrást: A legnagyobb nehézséget a szerepkörökhez tartozó feladatok határidőre való teljesítése, illetve a szakmai és intézmény által megfogalmazott követelményeknek való megfelelés jelenti, különösen akkor, ha az oktató pályakezdő, s még a munka mellett a tudományos fokozatának megszerzéséhez szükséges feltételeket is teljesítenie kell, miközben tapasztalatlan a hallgatók oktatása terén. Nehézséget okoz az is, hogy a terhek egyenlőtlenül oszlanak meg időben a félév során, s sokszor a kollégák között is, ami a következő problémakörhöz, az interperszonális kapcsolatokhoz kötődik szorosan, illetve az, hogy ha a bizonyos teendők (rendszerint az oktatói munka) túl soknak bizonyulnak, ezért más területekre (például publikációk alapjául szolgáló kutatásokra) nem jut elegendő idő, energia. *„A mai egyetemi tanárnak szinte Supermannek kell lennie. Mindenféle impaktfaktor és chilei folyóiratos munka mellett, nagyon jó tanárnak kell, hogy legyen, nyugodt és figyelmes az órán. Ezen kívül tudnia kell a projektumokat vezetni, pszichológusnak kell lennie, a pénzügyeket is gyakran a projektum vezetőre bízják, minden, amit le kell fedni, költségeket, papírokat, dokumentálni. [...] Most ha ezt mind összetesszük, egy emberbe nem fér bele, de igen, meglehetősen nagy a nyomás, hogyha az ember teljesíteni akar. Ellenben megteheti azt is, hogy megtartja az órát, és hazamegy, és akkor nincsenek ilyen gondjai, de hogyha érvényesülni akarsz és bizonyítani, akkor meglehetősen komoly erőfeszítésbe kerül.”* (férfi, Újvidéki Egyetem, Mezőgazdasági Kar).

A sokféle szerepkör pedig jelentős munkaterheléssel, az esti és hétvégi munkaórák számának megnövekedésével, valamint a magánélettel való összeegyeztetés nehézségeivel, a családdal töltött idő visszaszorulásával, így magánéleti konfliktusokkal járhat együtt, mindezek pedig negatívan hatnak az egészségre (Iyaji et al., 2020). Visszautalva az interperszonális kapcsolatokra a legnagyobb lelki és mentális nehézséget jelenti az, hogy ha a terhek egyenlőtlenül oszlanak meg, s folyamatosan azt a munkatársat terhelik még jobban, aki valamilyen sikert ér el az oktatói munka bármely területén, ezzel elismerve teljesítményét az intézmény részéről, mint ahogy azt a következő két interjúalany is megfogalmazta: *„Mert ugye van az a mondás, hogy azt a lovat ütök, amelyik húz, és gondolom, minden tanszéken azért érezhető ez a fajta, tehát ha valakinek a teherbíró képessége mondjuk átlagon felüli, akkor az kapja a feladatok 80 százalékát, és akkor a maradék 20 százalék az úgy elosztódik a többi kolléga között”* (nő, SAPI, Tanárképző Intézet). *„...mert hogy neked milyen jól megy, mert a múltkor is egy 8 és feles impaktos cikket írtál, hát akkor három hónapja nem írtál semmit, mi történt. Hogy van visszajelzés, van pozitív visszajelzés, csak nem biztos, hogy az elismerés az abban kellene, hogy megnyilvánuljon, hogy akkor csinálj még többet mindenből. Mert..., hogy nyilván az ember ennek is örül. És azt fogja mondani, hogy igen, boldogan megcsinálom azt is, hiszen ez arról szól, hogy engem jónak találtok. És akkor egy idő után sok lehet.”* (férfi, Debreceni Egyetem Népegészségügyi Kar).

A menedzsment támogatása nem más, mint többek között egyértelmű intézményi célok és stratégia megfogalmazása, valamint az is, hogy az oktatókat bevonják az intézmény életében bekövetkezett változásokba. Interjúalanyaink is megfogalmazták ezek szükségességét kiemelve a transzparencia, a megbecsülés és az ellenőrzés fontosságát. A magyar felsőoktatásban ilyen nagy volumenű változás 2021-ben zajlott, melynek keretében a felsőoktatási intézmények döntő többsége magán alapítványok által fenntartott intézményekké vált (öt kivétellel).¹ A jelentős béremelés a debreceni és nyíregyházi egyetemen is megvalósult, amihez egy teljesítményértékelő rendszert is kidolgoztak 2022 decemberéig: ebben minden olyan oktatáshoz, kutatáshoz, szervezéshez tartozó tevékenységet fel kell sorolni és számszerűsíteni, amit az oktató végzett az elmúlt négy évben. Amennyiben eléri a minimális pontszámot, akkor megtarthatja jelenlegi fizetését, amennyiben nem, akkor a fi-

1. A kormány a fenntartói jogokat közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványoknak adta át, melynek tagjai között kormánytagok is helyet kaptak. A modellváltás mellett a kormány több pénzzel, nagyobb önállósággal, rugalmas működési lehetőséggel, oktatói béremeléssel érvelt.

zetésének felében úgynevezett mozgóbért állapítanak meg, s teljesítményarányosan kapja a fix bérén (50%) felüli összeget. Az értékelőrendszer működőképessége és hatékonysága, illetve az ez alapján kiszámolt bérek elfogadhatósága még bizonytalan, ugyanakkor az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatók számára egyelőre nem ismert, hogy vannak-e, és ha igen, pontosan mik a ponthatárok az egyes bérszakaszok között, illetve miért pont ezek. Más országokban (Romániában, Ukrajnában) már korábban bevezettek ilyen értékelési rendszert. Noha megfogalmazódott, hogy az új értékelési rendszer végre egyértelműen méri az oktatói munkát és teljesítményt, nem pedig ad hoc jelleggel történik például az elismerés, ugyanakkor hangot adtak annak is, hogy negatívan hat a kollegiális kapcsolatokra a versengő, teljesítményelvű megközelítés miatt, és háttérbe szorul az emberi megbecsülés: *„Na és akkor ebből következik az is, az a jelenség, hogy az oktatótársadalom egy picit elkezdett individualizálódni, és ... hát először csak talán ellenfelet kezdtek el látni az oktatókban, egymásban, egy idő után viszont úgy érzem, hogy akár ellenséget is látnak, és informálisan lehetséges, hogy úgy tűnik, hogy örülnek az oktatók egymás sikereinek, viszont egy kicsit a felszín alatt én úgy érzem, hogy beindult valamiféle szakmai irigység, ugyanis az oktatók világosan látják azt egyrészt, hogy anyagi megfontolások kötődnek hozzá, másrészt pedig azt, hogy az oktatói előmenetelben ezeknek az indikátoroknak, illetve hát igen, mondhatom így, hogy az indikátoroknak ugye van, vagy legalábbis be van ígérve, hogy lesz jelentősége... Az emberi megbecsülés, mint számomra a legfontosabb tényező, az anyagi megbecsülés hiányához tulajdonképpen hozzá vagyok szokva, úgyhogy az nem hiszem, hogy rontana vagy javítana a helyzeten, viszont talán egy picit úgy érzem, hogy az emberi megbecsülés egy picit háttérbe szorult, amióta a finanszírozás kérdését valamilyen szinten rendezték.”* (férfi, Nyíregyházi Egyetem, Zenei Intézet).

Az utolsó, oktatói munkához kapcsolódó kihívást az infrastrukturális környezet jelenti. Nagyon megnehezíti a munkát, ha nincsenek megfelelő tantermek, technikai eszközök a tanításhoz, s különösen a COVID idején került előtérbe, hogy mennyire fontos az oktatók számára egy privát szféra, ahol zavartalanul, megfelelő digitális eszközökkel tudnak online vagy éppen hibrid órát tartani.

Az oktatói munka fent bemutatott öt területén a nehézségek, kihívások mellett fontos erőforrásokat is sikerült azonosítanunk. A legutolsó, infrastrukturális feltételek esetén pozitívan hat az oktatókra az otthonos, meghitt, barátságos munkakörnyezet, ahová el tudnak vonulni, s amely kényelmüket szolgálja (van konyha vagy egy olyan hely, ahol tudnak csevegni, kávézni a kollegákkal stb.). A legfontosabb erőforrást az oktatói és a hallgatói sikerek, tudományos-szakmai eredmények jelentik. Egy-egy kutatási, fejlesztési eredmény, magasrangú cikk, nemzetközi együttműködés, s leginkább a hallgatók pozitív visszajelzése, sikeres szakmai elhelyezkedése, a diplomaszerezés egy problémás hallgató esetében vagy éppen kutatói pályára történő felkészítése, s mindezek háttérben a speciális mentori vagy még közelebbi viszony kialakulása és a közös siker átélése, nagyon fontos elégedettséget, megújulást és örömet okozhat, még akkor is, ha ezt nem lehet mérni, mint ahogy az következő idézetben is olvasható: *„...odajön a hallgató, és megköszöni, vagy ír egy e-mailt a félév végén. És nem tudom, de szerintem az sokszor így kompenzálni tud elég sok mindent, főleg egy ilyen már-már kiégésig vezető időszakban, az szerintem szubjektíven nagyon sok mindent visszahozhat, de hogy igen, az a baj szerintem is ezzel a rendszerrel, hogy talán megpróbálunk olyasmit számszerűsíteni, amit nem igazán lehet.”* (nő, DE BTK).

Amennyiben sikerül összeegyeztetni a különféle oktatói szerepköröket, s jut elegendő idő a kutatómunkára, a saját kutatásban való elmélyülés, a flow átélése a publikáció írása közben, s az ehhez kapcsolódó szakmai sikerek (publikálás, konferenciaelőadás) segítenek kilépni a hétköznapi mókuskerékből, s feltöltődést jelentenek. Fontos előnyként fogalmazódott meg az oktatói munkával szemben, hogy noha nagy és sokrétű a munkaterhelés, a munkaidő rugalmas, így a letanított órákon túli tevékenységeket maguk határozhatják meg. Ide tartozik, hogy fontos erőforrásként értékelte az egyik interjúalany azt, hogy nemcsak hogy rugalmas az időbeosztás, de

ehhez megkapja a támogatást az intézetvezetőtől is bizalom formájában: nem kell reggeltől estig az irodájában lenni, mert a vezető tudja, hogy enélkül is elvégzi a rábízott feladatokat. A bizalmat új erőforrásként azonosítottuk, mely nem szerepel a JD-R elméletben.

A sikerek elérése mellett épp olyan fontos az, hogy ezek az intézményvezetés és a kollégák megbecsülését és elismerését is kiváltsák, hogy közösen tudjanak örülni ezeknek az eredményeknek, s talán ennél is nagyobb erőforrást jelent, ha közösen vagy éppen nemzetközi együttműködés keretében, esetleg különböző intézetek munkatársaival vagy ipari szereplőkkel érik el ugyanezt. Az interperszonális kapcsolatokhoz tartozik még az, hogy az online oktatás után mennyire sokat jelentenek a személyes együttlétek: tudnak találkozni, beszélgetni, látják, érzik egymást, különösen Ukrajnában, ahol a háború miatt elhúzódott a távoktatás időszaka, s mindennapjaik részévé vált az állandó feszültség, bizonytalanság, félelem. A munkához kapcsolódó stressz- és erőforrásokat az alábbi 1. táblázat tartalmazza.

Az oktatói munka területei, kihívásai	Aldimenziói	Nehézségek, Stresszforrások	Erőforrások
Oktatói feladatok, szerepkörök	Oktatás	Nem szakterületének megfelelő tárgy tanítása, Felzárkóztató/nevelő tevékenység; érdektelen, alulmotivált hallgatók; külföldi hallgatók számának fokozatos emelkedése; az oktatói munka alulértékelése a tudományos teljesítményhez viszonyítva; a mérés nehézsége, visszajelzések hiánya	Sikeres hallgatók (a kutatás és a gyakorlat terén), pozitív visszajelzések a hallgatóktól
	Kutatás	Impakt faktoros tanulmányok írása; siker esetén még több elvárás	Elmélyülés a saját kutatási témában, egy szakmai kérdésben, ami kihívást jelent, flow átélése, szellemi felfrissülés
	Pályázatok, anyagi források bevonása, nemzetközi és egyéb együttműködések más szakterületekkel (gazdaság, ipar) vagy a középfokú oktatási intézményekkel	Képzésterületi sajátosságok a kutatásfinanszírozás terén, ipari terület által támasztott folyamatos elvárások	Sikerek a beiskolázásban, gazdaságilag és társadalmilag hasznos fejlesztések, közös kutatások
	Szervezés, adminisztráció	Adminisztrációs terhek, dokumentáció	Kreatív szervezői munka, oktatásszervezés
Munkaterhelés	Szerepkörök	A különböző szerepkörök összeegyeztetése, egyensúlyban tartása és megfelelő szintű teljesítmény elérése, feladatok elvégzése a határidőre; olyan	Speciális szerepkörök, amik hozzájárulnak a lemorzsolódás csökkentéséhez és piaci igényekhez való igazodáshoz, nemzetközi projekteken való részvétel

		szerepkörök, amik nem kellene, hogy az oktatói munkához tartozzanak; munkafáradtság egy szerepkörhöz kapcsolódóan	
	Feladatmennyiség	Túl sok munka/nincs munka, oktatás a doktori tanulmányok mellett; időszakos különbségek a munkaterhelésben, kiégés, teljesítménykényszer, szoros határidők	
	Munkaidőn kívüli munka	Munkavégzés és megkeresések az intézmény részéről este, éjszaka, hétvégén	Kötetlen munkaidő, rugalmas munkavégzés
	Munka-magánélet összeegyeztetése	A munka és magánélet összeecsúsítása, munka elveszi az időt a magánélettől	
Interperszonális kapcsolatok	Közös munka	interperszonális konfliktusok a kollégákkal, vezetőkkel, kooperáció helyett egyéni érdekvégyesítés, egyenlőtlen munkamegosztás a kollégák között	Együttműködések és közös sikerek a különböző tudományterületek oktatóival (intézményen belül/kívül, nemzetközileg), a kollégák elismerése valamilyen szakmai siker elérésekor, jó csapatszellem
	Informális együttlét	Személyes kapcsolat (az online oktatás alatt), informális összejövetelek hiánya	társasági élet, informális beszélgetések
Menedzsment támogatása	Elismerés az intézményi vezetés részéről	Az elismerés hiánya, az anyagi megbecsülés hiánya, következtelen mérési módszerek az elismerés odaítélése előtt; az emberi megbecsültség háttérbe szorulása; elismerés után még nagyobb elvárások megfogalmazása	Anyagi díjazás, vagy az elismerés, megbecsülés bármilyen szimbolikus formája
	Bizalom		Az intézetvezetőtől, kollégáktól kapott megbízás és bizalom a feladatok elvégzésére vonatkozóan
	Transzparencia	A munkához kapcsolódó	Ismert intézményi stratégia

		feladatok, elvárások nem tisztázottak, bizonytalanság, kommunikáció hiánya, felelősségre vonás hiánya	
	Változások	A vezetőváltással járó új körülmények, elvárásoknak való megfelelés, kiszámíthatatlanság	Stabil intézményi értékrend, kiszámíthatóság
Infrastrukturális környezet	IKT-eszközök	Elavult digitális eszközök, gyenge wifi-kapcsolat	Modern, hozzáférhető, elegendő mennyiségű eszköz, jól működő internet
	Infrastruktúra	Megfelelő helyiségek, berendezés, életterek hiánya	Otthonos, kényelmes, barátságos környezet, sportolási lehetőség

1. táblázat. Munkahelyi stressz- és erőforrások az oktatói fókuszcsoporthoz tartozók interjúk alapján. Forrás: Saját kutatás

Coping stratégiák a munkahelyi nehézségek és a stressz ellen

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy milyen egyéni eszközökkel küzdenek meg az interjúalanyok a munkahelyi nehézségekkel, az ezek okozta stresszel, hogyan igyekeznek megőrizni egészségüket, jóllétüket. A leggyakrabban említett egészségmagatartási forma a sportolás, a rendszeres fizikai aktivitás volt (13 fő), s három fő említett rekreációs aktív szabadidőeltöltést (kirándulást, túrázást), ugyanakkor jól látható, hogy a válaszadók döntő többségének életében nem játszik szerepet a mozgás, mint ahogy azt korábbi kutatásokban is kimutatták (Kinman, 2014; Koen, Philips, Potgieter, Smith, Niekerk, Nel & Visser, 2018; Iyaji et al., 2020). A vizsgált intézmények (országok) között is jelentős eltéréseket tapasztalhatunk: az ukrain alanyok között nem volt olyan, aki említette volna a fizikai aktivitást, sportolást, míg nemek tekintetében fele-fele arányban vannak az aktív oktatók. Az egészségvédő magatartásokhoz kapcsolódóan megjelent még a vitaminok szedése, rendszeres szűrésben való részvétel, a káros szenvedélyek kerülése és a megfelelő mennyiségű pihenés (alvás). Megjelentek még olyan passzív szabadidős tevékenységek, mint az olvasás, filmnézés, zenehallgatás, valamint társas, közösségi tevékenységek (önképző körök, énekkar, gyülekezet).

A következő fontos védőfaktor a család (öt fő említette): a velük töltött minőségi idő ad erőt, megújulást, kilépést a mindennapi mókuserékből. A család jólléte jelentheti az egyén számára is annak forrását, ezért nagy nehézséget jelent és kimerítő az oktatók számára, ha nem sikerül megőrizni a munka és a magánélet egyensúlyát. Ez különösen érezhető volt a COVID idején, amikor fizikailag is teljesen összezsúszott a családdal és a munkával töltött idő. Két női interjúalany említette, hogy a munkával terhelt időszakok után a családról való gondoskodás, azaz a házimunka jelenti a felüdülést: „*Én akkor vagyok igazából békében magammal, hogyha van türelmem a receptes könyvhöz. Mert ugye általában a napi rutint azt úgy főzöm a fejemből, meg úgy, ami éppen van a hűtőben. De amikor eszembe jut, hogy Jamie Oliver kacsintgat a polcra, akkor az tényleg olyan, hogy akkor nincs határidős dolgom, és akkor abban lelem örömet, hogy kinyitom, és ha pont azt a mennyiséget rakom hozzá, akkor pont olyan lesz, mint ahogy ő írja. És akkor ez is egyfajta önmegvalósítás, hogy jutott időm gondolkodni a napi rutinon túl is egy kicsit, más kontextusban is, mint ami az egyetemem érinti.*” (nő, SAPI Csíkszeredai Kar, Tanárképző Intézet).

A stresszoldó technikák utolsó típusát a spiritualitás, a befelé fordulás, a belső csönd megélése, a munka és a munkán kívüli élet határvonalának meghúzóása, illetve betartása jelenti a mentális és a lelki egyensúly megőrzése érdekében (Lengyel, Kovács, Müller, Lóránt, Szóke & Bácsné, 2019; Kinczel & Müller, 2020).

Az intézmény szerepe

Kutatásunk utolsó lépéseként megvizsgáltuk, hogy az intézmények hogyan tudnak hozzájárulni az oktatói jólléthez, illetve a munkahelyi stresszforrások csökkentéséhez. E kérdéskörben két területet tudtunk megkülönböztetni: az intézményi hozzájárulást, illetve az elvárásokat az oktatók részéről.

Az intézményi hozzájárulás tekintetében egyrészt a megfelelő infrastruktúrát, másrészt a sportolási lehetőségeket, sportinfrastruktúra használatát, illetve a közösségi sportprogramokat említették a válaszadók, amelyek a célja nemcsak a kollégákkal, hanem a hallgatókkal történő közösségépítés is az egészségtudatos életmód elősegítésén túl. Az interperszonális kapcsolatok, mint erőforrások jelentőségéről már korábban említést tettünk. Ezek a programok segítenek abban, hogy egy intézményen belül a kollegák egymást motiválni tudó, hatékonyan együttműködő, jó csapattá kovácsolódjanak össze, mint ahogy erre az alábbi interjúrészlet is rámutat: „*Én lenéztem mindenkit, aki fut. Meg sportol úgy általában... És bekerültem egy olyan közegbe, nyilván népegészségügyi karon, ahol sokkal jobban odafigyel mindenki az egészségére. És elkezdtem sportolni, elkezdtem futni. Amikor a nagy egyetem azt mondja, hogy csináljam, nem biztos, hogy oda fogok figyelni. De amikor az a kollégám, akivel egyébként napi kapcsolatban vagyok, kezdi el duruzsolni a fülemben, nyilván csípőből elutasítom, ahogy kell, meg kritizálom, meg bele is kötök, de három hónappal később már én is azt kérdezem, hogy akkor milyen futócipőt vegyek. Az ilyen kis közösségeknek elképesztő, milyen formáló ereje van, és valószínűleg a mentális egészségünk szempontjából egy nagyon jó védőburkot is tud képezni*” (férfi, Debreceni Egyetem Népegészségügyi Kar). Ezeket a sportolási lehetőségeket elsősorban a magyarországi, a szlovákiai és az ukrainai interjúalanyok említették. A mentális és a lelki jóllét megőrzésében fontos hozzájárulást jelent a mentálhigiénés és a pszichológiai szaktanácsadás a Debreceni Egyetemen és a kárpátaljai főiskolán.

Az elvárások elsősorban a menedzsment támogatásához kapcsolódnak. Az adminisztrációval foglalkozó munkatársak támogatásának hiányát ugyan nem jelezték, de mint azt fentebb is említettük, elsősorban a romániai és a szerbiai intézményekben emelték ki a transzparens, egyértelmű követelmények és elvárások megfogalmazásának igényét a vezetés részéről, valamint a folyamatos visszacsatolást és ellenőrzést annak érdekében, hogy következményekkel járjon, ha valaki nem teljesíti a feladatát. Szintén fontos a határozott vezetés, az intézményi értékek meghatározása és stratégia kidolgozása, aminek kialakításába az oktatókat is be kellene vonni, mint ahogy azt az egyik interjúalany megfogalmazta: „*Az intézményeknek a konkrétabb hozzáállása és szabályok betartása mellett pártolok és a munkafegyelem javítása mellett voksolok. Az egyetemet nem különböző klánok és csoportok és ilyen-olyan földiek csoportosulása irányítja és hozza meg a döntéseket és helyezi el a kulcsfontosságú pozícióra az embereket, hanem inkább világos szabályoknak a betartása és az intézménynek a diszciplinás működését tartom előnyösebbnek.*” (férfi, Újvidéki Egyetem, Mezőgazdasági Kar). A szerbiai intézmények oktatói a fizetés emelését, a szlovákiai oktatók pedig az adminisztrációs terhek csökkentését igényelnék, illetve azokban az intézményekben, ahol nincsenek, vagy megszűntek, ott hiányolják a közösségépítő programokat.

Diszkusszió

Tanulmányunkban a JD-R elmélet alapján megvizsgáltunk KKE-i oktatók jóllétét és egészségét befolyásoló, munkához kapcsolódó stressz- és erőforrásokat. Hasonlóan a brit, ausztrál (Kinman et al., 2006; Bell et al., 2012; Fetherston et al., 2021), pakisztáni (Aziz & Quraishi, 2017), szaúd-arábiai (Alqarni, 2021), kínai (Han et al., 2020) és nigériai (Iyaji et al., 2020) egyetemi oktatók körében végzett kutatásokhoz, a legfontosabb munkahelyi nehézségek, kihívások és erőforrások az oktatói szerepkörökhöz, a munkaterheléshez, az interperszonális kapcsolatokhoz, a menedzsment támogatásához és az infrastrukturális feltételekhez kapcsolódnak. Összhangban Kinman és munkatársai (2006) és Fetherston és munkatársai (2021) brit és ausztrál kutatók körében végzett kutatási eredményeivel, a különböző oktatói szerepek (kutató, tanár, adminisztrátor, mentor stb.) összeegyeztetése jelenti a legnagyobb stresszforrást.

Az egyik legfontosabb különbség a korábbi kutatási eredmények és a saját vizsgálatunk között a bizalom kérdéskörének megjelenése, mellyel a fent említett kutatásokban nem találkoztunk. Fontos eredmény, hogy a bizalmatlanság mint stresszforrás nem került megfogalmazásra, de a bizalom mint erőforrás fontos támogató faktorként funkcionál az oktatói munkában. Az bizalom a putnami társadalmitőke-konceptió fontos eleme (Putnam, 2015), a közösségek hatékony működésének alapja, s amennyiben jól működő interperszonális kapcsolatok jellemzik az oktatói munkát, ezek jelentenek elsődleges tőke- és erőforrásokat, amelyek hozzájárulhatnak a munkaelégedettséghez (Agneessens & Wittek, 2008). Kutatásunkban a bizalom mindkét formájának, az intézményi és az interperszonális bizalomnak kiemelkedően fontos szerepet tulajdonítottak interjúalanyaink. Az interperszonális kapcsolatok több kérdéskörben is megjelentek: a közös kutatásokban, pályázatok lebonyolításában, közös sikerek elérésében, informális beszélgetések, kávézás formájában a mindennapi élet részét képezik. Amennyiben ezekben megjelenik a bizalmatlanság, az nagyon komoly stresszforrást jelent az oktatók munkájában, amivel nehezen tudnak megküzdni. Az interperszonális bizalmatlanságnak két forrása van az interjúalanyok véleménye alapján: az egyik az interperszonális konfliktusokból fakad: az egyenlőtlen munkamegosztásból eredő nézeteltérések, kommunikációs hiányosságok stb., a bizalmatlanság másik potenciális forrását jelenti az egyetemi rankinghez kapcsolódó versenyből fakadó teljesítményalapú bérezés több országban (Románia, Ukrajna, Magyarország). Ez éppen erre a két, a társadalmi tőke szempontjából érzékeny területre, az intézményi és az interperszonális bizalomra van negatív hatással azáltal, hogy versengést generál az oktatók között növelve a bizalmatlanságot, a gyanakvást, az irigységet, individualizálva a munkát, a teljesítményt és a sikert. A bizalomhiány vagy a bizalmatlanság pedig fontos stresszforrás (Kováts, 2018), a teljesítményértékelés kiszámíthatatlansága, illetve túlzott előtérbe kerülése erre vonatkozó veszélyforrást jelenthet. Szintén nehézséget jelent az interperszonális kapcsolatok tekintetében, ha az egyén számára fontos munkahelyi mikroközösségek meglazulnak, esetleg felbomlanak többek között a COVID-járvány okozta távolságtartás miatt. Mindezek pedig negatív hatással lehetnek a munkavállalók jóllétére. Korábbi kutatási eredmények igazolják, hogy az intézményi és az interperszonális bizalom a szubjektív jóllét fontos prediktora (Jovanović, 2016), az utóbbi pedig negatívan kapcsolódik a munkahelyi stresszhez, és pozitívan járul hozzá a munkaelégedettséghez (Guinot, Chiva & Roca-Puig, 2014).

Az intézményi bizalom kérdésköre a menedzsment támogatásához mint erőforráshoz kapcsolódik szorosan. Az oktatói munka pozitívumaként emelték ki a kölcsönös bizalmat az intézeti/tanszéki vezetés és az oktató között, hogy nem kell feltétlenül jelen lenni az intézményben reggeltől estig, nincsenek folyamatos felügyelet alatt, s mégis elhiszik egymásról, hogy mindenki becsületesen elvégzi a munkáját. Így nagyfokú rugalmasság jellemzi az oktatói munkát, ami nagy előny más munkákhoz viszonyítva. Ugyanakkor a menedzsment támoga-

tásának hiánya nagy mértékben csökkenti az intézménybe vetett bizalmat, s komoly stresszforrást jelent. Kinman (2014) és Aziz és Quraishi (2017) eredményeik alapján kiemelték, hogy mennyire fontosak a tiszta, átlátható, egyértelműen megfogalmazott feladatkörök, elvárások, intézményi stratégia, valamint a biztatás, az elismerés az intézmény részéről, továbbá az, hogy az oktatókat bevonják az intézmény életében bekövetkező változásokba. Mindezek fontosságát és szükségességét interjúalanyaink is megfogalmazták.

A legfontosabb erőforrások is a fenti nehézségekhez kapcsolódóan, illetve ezek leküzdésében is erőteljesen kapcsolódnak az interperszonális kapcsolatokhoz és a bizalomhoz. Ilyen erőforrások a tehetséges vagy éppen nehezebben haladó tanítványokkal végzett közös munka és sikerek elérése (tanár-diák kapcsolat), a közös munka és a pályázati, tudományos-kutatói sikerek elérése, illetve az informális, baráti beszélgetések, kapcsolatok, közös szabadidős tevékenységek a kollégákkal (oktató-oktató kapcsolat), bizalom a közvetlen felettes és kollégák részéről (felettes-beosztott kapcsolat). A bizalom növelése egyéni és intézményi szinten is fontos, hiszen növeli a munkavállalók együttműködési készségét, és kisközösségek létrejöttéhez vezet, amelyek – mint fentebb bemutatottuk –, nagyon fontos szerepet játszanak az oktatók jóllétében (Kovács, 2018). A korábbi kutatási eredmények pedig már a múlt század elejétől igazolták, hogy ezek a jól működő, kölcsönös bizalmon alapuló munkahelyi mikroközösségek inkább járulnak hozzá a munkaelégedettséghez és a munkavállalók jóllétéhez, mint a technikai feltételek (Agneessens & Wittek, 2008). Az intézmény szerepének vizsgálatakor is a formális, felülről irányított, intézmény által működtetett szervezeteken és programokon túl (mentálhigiénés szolgáltatások, sportolási, szabadidős kikapcsolódás lehetőségek stb.) az interjúalanyok elsődlegesen ezen informális mikroközösségek segítségét fogalmazták meg elvárásként és hatékony segítségként a munkahelyi stresszel való megküzdéshez.

A JD-R elmélethez kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogy egyéni szinten milyen eszközökkel képesek megküzdeni az oktatók a munkahelyi stresszel, kihívásokkal. A munkahely okozta stresszel elsősorban sportolással, fizikai aktivitással és a családdal töltött minőségi, aktív idővel küzdenek meg egészségük, jóllétük megőrzése érdekében az emberek (Devita & Müller, 2020; Bácsné Bába, Müller & Molnár, 2021; Kiss & Laoues-Czibalmos, 2022; Kinczel & Müller, 2023). Ugyanakkor korábbi kutatásokkal összhangban (Kinman, 2014; Koen et al., 2018; Iyaji et al., 2020) az alanyok döntő többsége nem sportol vagy végez rendszeres fizikai aktivitást (mindössze 13 fő igen). Számos tanulmány hívja fel a figyelmet az egyetemi oktatók, dolgozók egészségtelen életmódjára (inaktivitás, egészségtelen táplálkozás, magasfokú stressz stb.), mely okokra sok haláleset vezethető vissza körükben (Iyaji et al., 2020). Ennek ellenére csak kevés vizsgálat foglalkozik az oktatók fizikai aktivitásával, az inaktivitás problémájával, miközben az átlagpopulációhoz képest körükben nagyobb valószínűséggel ismerik a fizikai aktivitás fontosságát és jótékony hatását az egészség különböző dimenzióira, különösen azok, akik ezen a területen dolgoznak, kutatnak. Az ismeretet azonban nem minden esetben követi a tevékenység (Kwiecień-Jaguś, Mędrzycka-Dąbrowska, Kopeć, Piotrkowska, Czyż-Szypenbejl, Hansdorfer-Korzon, Lemska & Jarzynkowski, 2021).

Kutatásunk feltáró jellegéből fakadóan limitációkkal rendelkezik. Mivel elsősorban kisebbségi magyar intézményekben készítettük az interjúkat a nem magyarországi felsőoktatási intézményekben, nem ismerhettük meg a többségi oktatók véleményét és tapasztalatait. Kvalitatív kutatásról lévén szó, az eredmények megbízhatósága korlátozott. Az alacsony elemszám, illetve a terjedelmi korlátok miatt nem volt lehetőségünk összehasonlításokat végezni nem, életkor, beosztás és tudományterület szerint. Ezeket az összehasonlító elemzéseket következő, kérdőíves kutatásunkban kívánjuk elvégezni.

Következtetések

Tanulmányunk legfontosabb mondanivalója, hogy az intézményi környezet kulcsfontosságú az oktatók hatékony munkavégzésében, s jóllétében egyaránt. Ehhez jól működő technikára és megfelelő infrastruktúrára van szükség (PKE), s a külső pályázati forrásoktól független anyagi megbecsülésre az egzisztenciális biztonsághoz. Ugyanakkor ennél is sokkal fontosabb a kiszámítható, transzparens intézményi célok, stratégia és közösen elfogadott értékek meghatározása, kiszámítható és ellenőrzött értékelési, jutalmazó rendszer kialakítása, amelyek nem változnak folyamatosan az éppen aktuális vezetők kénye-kedve szerint vagy a vezetőváltással együtt (Szerbiában és Romániában). Ehhez nagyon fontos a folyamatos és hatékony kommunikáció a vezetés és a kisebb alegységek között: mindkét fél számára ismertnek, egyértelműnek és tisztának kell lennie, hogy milyen kihívásokkal kell megküzdeni a mindennapi munka során, s milyen elvárásokat fogalmaznak meg egymás felé.

A stabil, kiszámítható értékelési rendszer, mely több országban már létezik (Románia, Ukrajna), s az ennek való megfelelés ugyan stresszforrást is jelent, de a magyarországi felsőoktatási-változások során most került be a vizsgált intézmények működésébe. Így ennek a hatékonysága még nem ismert, ugyanakkor épp a kiszámíthatóságot és az átláthatóságot segítené elő, amivel együttjár a bérek differenciálása is abban az esetben, ha a teljesítményértékelési rendszer (TÉR) kidolgozói nem univerzális megoldásként tekintenek erre, hanem figyelembe veszik azt, hogy ennek cél- és kontextusfüggőnek kell lennie (Chrappán, 2023). Ez egyfajta versenyszituációt eredményez(-het) az oktatói kollektíván belül, ami negatívan hat az interperszonális kapcsolatokra. A munkához kapcsolódó erőforrások közül pedig kiemelkedik a jó közösség, a csapat a kollektíván belül vagy más intézetek munkatársaival, így rendkívül fontos az ilyen közös, alulról szerveződő, csapatépítő programok támogatása az intézményi vezetés részéről is. A fentiekből látszik, hogy a bizalom mindkét formájának erősítése fontos pozitívumokkal járhat egyéni és intézményi szinten egyaránt. Az intézmények ezen túl elsősorban ingyenes vagy legalább kedvezményes sportolási, kulturális és szabadidős rendezvényeken való részvételi lehetőségekkel, illetve mentálhigiénés tanácsadással tudnak hozzájárulni az oktatók jóllétéhez és egészségéhez. Az is fontos, hogy ezek ne legyenek öncélúak (az egyetemi munkatársak ne az egyébként esetlegesen túlfinanszírozott intézményi szervezetek programjainak hiányzó közönségét pótolják) és esetlegesek: célzott egészségi stratégia nélkül ezek nem megfelelően hatékonyak. Ezekre a csapatépítő, informális programokra is nagy hatással volt a COVID: vagy visszaszorultak az online térbe, vagy teljesen megszűntek, vagy most éledeznek ismét, így ebben az esetben is megjelenik az alulról szerveződő kezdeményezések támogatásának igénye (tanszéki kirándulások, közös foci, színház stb.).

Megjegyzés

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 és az MTA Bolyai János Kutatási ösztöndíja támogatta.

Irodalom

1. Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A. & Jung, J. (2021a). The Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS): Evolution of a Major Comparative Research Project. In Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A. & Jung, J. (Eds.), *Universities in the Knowledge Society: The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education* (pp. 49–64). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8_4
2. Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A. & Jung, J. (Eds.) (2021b). *Universities in the Knowledge Society: The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education*. Volume 22. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8>
3. Agneessens, F. & Wittek, R. (2008). Social capital and employee well-being: disentangling intrapersonal and interpersonal selection and influence mechanisms. *Revue française de sociologie*, 49(3), 613–637. <https://doi.org/10.3917/rfs.493.0613>
4. Alqarni, N. A. (2021). Well-Being and the Perception of Stress among EFL University Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language & Education*, 7(3), 8–22. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
5. Aziz, F. & Quraishi, U. (2017). Empowerment and Mental Health of University Teachers: A Case from Pakistan. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 23–28.
6. Bácsné, B. É., Müller, A. & Molnár, A. (2021). Az egészségünket meghatározó tényezők bemutatása egy lehetséges egészségmodell segítségével. *Gradus*, 8(1), 90–102. <https://doi.org/10.47833/2021.1.ART.006>
7. 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.
8. 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>
9. Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L. & Meek, V. L. (2013). Academic Job Satisfaction from an International Comparative Perspective: Factors Associated with Satisfaction Across 12 Countries. In Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L. & Meek, V. L. (Eds.), *Job Satisfaction around the Academic World* (pp. 239–262). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5434-8_13
10. Chrappán, M. (2013). Miénk itt a TÉR. A teljesítményértékelés a felsőoktatási intézményekben. In Katteín-Pornói, R., Tóth, P. & Kanczné Nagy, K. (Eds.), *Oktatás egy változó világában – Kutatás, innováció, fejlesztés* (pp. 22–31). HERA.
11. Devita, S. & Müller, A. (2020). Association of Physical Activity (Sport) and Quality of Life: A Literature Review. *Geosport for Society* 12(1), 44–52. <https://doi.org/10.30892/gss.1205-057>
12. 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(12), 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
13. Guinot, J., Chiva, R. & Roca-Puig, V. (2014). Interpersonal Trust, Stress and Satisfaction at Work: An Empirical Study. *Personnel Review*, 43(1), 96–115. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2012-0043>
14. Gyarmati, Z., Müller, A. & Biró, M. (2020). A kiegészítő problémája a pedagógus pályán. *Gradus*, 7(3), 110–116. <https://doi.org/10.47833/2020.3.ART.006>
15. 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(3), 318–335. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
16. Höhle, E. A. & Teichler, U. (2013). The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys. In Kehm, B. & Teichler, U. (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 23–38). Springer. https://www.academia.edu/download/76812256/978-94-007-4614-5_3.pdf

17. 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(12), 53–59.
18. Jovanović, V. (2016). Trust and Subjective Well-Being: The Case of Serbia. *Personality and Individual Differences*, 98(4), 284–88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.061>
19. Jung, J., Jones, G. A., Finkelstein, M. & Aarveaara, T. (2021). Comparing Systems of Research and Innovation: Shifting Contexts for Higher Education and the Academic Profession. In Aarveaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A. & Jung, J. (Eds.), *Universities in the Knowledge Society: The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education* (pp. 415–428). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8_23
20. Kinczel, A. & Müller, A. (2020). Aktivitás, szabadidősport. *Különleges Bánásmód*, 6(2), 49–58. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.49>
21. Kinczel, A. & Müller, A. (2023). The emergence of leisure travel as primary preventive tools in employee health behavior. *Geojournal of Tourism and Geosites*, 47(2), 432–439. <https://doi.org/10.30892/gtg.47209-1041>
22. Kinman, G. (2014). Doing More with Less? Work and Wellbeing in Academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
23. Kinman, G., Jones, F. & Kinman, R. (2006). The Well-Being of the UK Academy, 1998–2004. *Quality in Higher Education*, 12(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/13538320600685081>
24. Kiss, A. & Laoues-Czibalmos, N. (2022). Az egészség szerepe hátrányos helyzetű romák körében. *Oxipo: Interdiszciplináris E-Folyóirat*, 4(4), 35–46. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.4.35>
25. Kocsis, Zs. & Hrabéczy, A. (2023). Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás - Kutatás - Innováció*, 11(3), 46–64. <https://doi.org/10.21549/NTNY.42.2023.3.3>
26. Koen, N., Philips, L., Potgieter, S., Smit, Y., Niekerk, E. V., Nel, D. G. & Visser, J. (2018). Staff and Student Health and Wellness at the Faculty of Medicine and Health Sciences, Stellenbosch University: Current Status and Needs Assessment. *South African Family Practice*, 60(3), 84–90. <https://doi.org/10.1080/20786190.2017.1396788>
27. Kovács, K. E. & Nagy, K. R. (2022). Egészséggel kapcsolatos attitűdök, szorongás és megküzdés a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében. *Pedagógusképzés*, 20(2), 35–54. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.2.02>
28. Kovács, G. (2018). A sokszínű bizalom. *Educatio*, 27(4), 531–547.
29. Kwiecień-Jaguś, K., Mędrzycka-Dąbrowska, W., Kopec, M., Piotrkowska, R., Czyż-Szyphenbejl, K., Hansdorfer-Korzon, R., Lemska, M. & Jarzynkowski, P. (2021). Level and Factors Associated with Physical Activity among University Teacher: An Exploratory Analysis. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 13(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s13102-021-00346-5>
30. Lengyel, A., Kovács, S., Müller, A., Lóránt, D., Szőke, Sz. & Bácsné, B. É. (2019). Sustainability and Subjective Well-Being: How Students Weigh Dimensions. *Sustainability*, 11(23), 6627. <https://doi.org/10.3390/su11236627>
31. Malik, N. 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.
32. Nagy, B. E. & Kovács, K. E. (2017). Egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében. *Orvosi Hetilap*, 158(44), 1754–1760. <https://doi.org/10.1556/650.2017.30839>
33. Németh, B., Munkácsy, B., Vida, Z. V., Fröhlich, G., Hatvani, I. G., Tóth, G., Solymosi, K., Máté, Á., Lőrincz, L. & Lengyel, B. (2022). *A fiatalok helyzete az akadémiai pályán*. Kutatási jelentés. Fiatal Kutatók Akadémiája. <https://doi.org/10.36820/fka.2022>
34. Putnam, R. D. (2015.) Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.

35. Solt, O. (1998). Interjúzni muszáj. In Solt, O. (Ed.), *Méltóságot mindenkinek* (pp. 29–48). Beszélő.
36. Szigeti, F. & Kovács, K. E. (2022). The role of objective and subjective health-awareness factors in students' higher educational pathways. *Youth in Central and Eastern Europe*, 8(12), 61–75.
<https://doi.org/10.24917/ycee.2021.12.61-75>

Demands and Resources in the Work of Instructors in the Carpathian Basin: Results of a Qualitative Research

Higher education as a workplace and the position of academics has changed significantly in recent decades. The expansion, diversification, and transformation of higher education into a service-oriented mode means that faculty members have to fulfil multiple new roles and, therefore, are exposed to many sources of stress in their work. In our research, we examine workplace factors that influence the health and well-being of teachers in Central and Eastern Europe. Our main question is what the challenges are that faculty members in the region face in their work and what the resources that contribute to their well-being are. We also reveal what institutional factors can improve or diminish their well-being, and how they can cope with work-related stress individually. To investigate these questions, we used the theory of job demands and resources (JD-R theory) as a theoretical background. We conducted a focus group interview survey with teachers (N=41) in Hungary and Hungarian minority institutions. Our results show that the most important workplace difficulties, challenges and resources are related to teaching roles, workload, interpersonal relationships, management support and infrastructure.

Keywords: job demands and resources, instructors, Carpathian Basin, focus group interview

A szociálisprobléma-megoldás, a megküzdési stratégiák és az asszertív kommunikáció jellemzői 10-11 évesek körében

Balogh-Pécsi Anett*

DOI: 10.21549/NTNY.43.2023.4.4

A szociálisprobléma-megoldás a társas probléma megoldására irányuló motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat, mely nagymértékben befolyásolja az egyének negatív helyzettel való megküzdését, amiben szintén meghatározó szerepet játszik az egyén kommunikációs stílusa. A kommunikációs stílusok (asszertív, agresszív, szubmisszív, passzív-agresszív) azonosítása és tudatosítása nagymértékben hozzájárul a problémahelyzetek felismeréséhez, ezáltal számos konfliktus megelőzhető. A tanulmányban ismertetjük a 10-11 évesek körében (N=182) végzett mérés eredményeit, melynek célja a szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák jellemzőinek és azok kapcsolatainak feltárása volt, fókuszálva a lányok és fiúk közötti eltérésekre, hiszen számos korábbi kutatás alapján a nem szerinti jellemzők szoros kapcsolatot mutatnak több háttérváltozóval és személyiségjellemzővel. Az eredmények alapján inkább a lányokra jellemző, hogy problémáikhoz pozitívan viszonyulnak, egyúttal igyekeznek a tényekre koncentráltan és asszertív kommunikációs eszközökkel megoldani társas problémáikat. Az elkerülő megoldói stílust mutatókra jellemző leginkább a passzív vagy a szubmisszív kommunikációs stílus, ami a fiúk körében gyakoribb. Mivel a nemek közötti különbségek azonosítása a fejlesztéseket megelőző kutatásoknak is az egyik kiemelt célja, a kutatás eredményei hozzájárulnak a kommunikációalapú szociálisprobléma-megoldást, illetve a megküzdést fejlesztő programok kidolgozásához.

Kulcsszavak: 10-11 évesek, szociálisprobléma-megoldás, asszertív kommunikáció, megküzdési stratégiák, nemek szerinti különbségek

Bevezetés

A szociális képességek és készségek fejlődési jellemzőit, a változásukat befolyásoló tényezők körét, illetve fejlesztésük lehetőségeit több évtizede vizsgálják (Zsolnai, 2013). Az empirikus elemzések rámutattak arra, hogy azon gyermekek és serdülők esetében, akik kevésbé hatékonyan tudják működtetni szociális képességeiket és készségeiket, főként a családi, ám sok esetben az iskolai környezet sem nyújt megfelelő viselkedési mintákat, illetve ezek a diákok hajlamosabbak a pszichés problémákra és a deviancia különböző formáira is (Pikó, 2002; Margitics & Pauwlik, 2006; Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007). A vizsgálatok egyöntetű következtetése az is, hogy egyre több gyermek és serdülő küzd interperszonális problémákkal, nehezen tudnak megküzdni a különböző társas helyzetekben megjelenő nehézségekkel, aminek hátterében gyakran a kommunikációs képességek nem megfelelő működése áll, melyekre a szülői kommunikáció jelentős hatással bír (Kasik, 2015). Számátalan nehézséggel társas problémával küzdenek iskolai, kortárs vagy más közösségekben egyaránt azok a

* SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz, SZE Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék, egyetemi tanársegéd, balogh-pecsi.anett@sze.hu

gyermek, akiknél az elsődleges szocializációs közeg, a család kommunikációs mintái elégtelenek, negatívan hatnak a problémák értelmezésére és kezelésére (Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007; Kasik, 2015).

Mindezek alapján napjainkban igen sok külföldi kutatás célja a személyközi kommunikáció, a problémamegoldás és a megküzdési stratégiák együttes és minél korábbi életkori szakaszban történő vizsgálata, valamint tudatos, tervszerű fejlesztése (Webster-Stratton, 2011; Kasik, 2015). Magyarországon kevés ilyen jellegű vizsgálat és fejlesztőprogram létezik, ezért kutatásunk célja az asszertív kommunikáció, a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdés 10-11 évesek körében történő vizsgálata volt. Az eredményeket felhasználjuk majd egy olyan fejlesztőprogram kidolgozásakor, amelynek során együttesen történik a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák fejlesztése főként asszertív kommunikációs eszközökkel, illetve drámapedagógiai módszerekkel. E tanulmányban az empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be.

Elméleti háttér

Problémamegoldás, megküzdés, kommunikáció

A társas (interperszonális) problémák kezelésére, megoldására irányuló motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat a szociálisprobléma-megoldás (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004). A folyamat jelzői azt fejezik ki, hogy egy-egy probléma felismerésekor, azonosításakor és megoldásakor valahogyan viszonyulunk a helyzethez és a másik félhez, illetve megítéljük önmagunk hatékonyságát (motivációs), illetve aktuális és domináns gondolataink, érzelmi állapotunk alapján hozunk döntést arról, mit szeretnénk kezdeni a problémahellyel (kognitív, érzelmi), ami megnyilvánulhat viselkedésünkben (viselkedés). Ezt a folyamatot fedi le a D’Zurilla és munkatársai (2004) által kidolgozott – és e kutatásban használt – Social Problem-Solving Inventory–Revised kérdőív (SPSI–R), mellyel a pozitív és a negatív orientáció, illetve a racionális, az impulzív és az elkerülő stílus jellemzői azonosíthatók.

A hazai és a külföldi serdülőkkel és felnőttekkel végzett vizsgálatok eredményei egyaránt azt mutatják, hogy a negatívan orientált személy kevésbé hisz magában, éhatékonysága alacsony, úgy gondolja, nem tudja megoldani a problémát, nehezen viseli a helyzet okozta frusztrációt. Ezzel szemben az, aki pozitív orientációval bír, hisz és bízik magában, éhatékonysága magas, úgy véli, képes úrrá lenni a helyzeten, megoldani azt (Balogh-Pécsi & Kasik, 2021). Az orientációs jellemzők alapvetően meghatározzák a megoldói stílust: a negatív orientáció általában impulzív vagy elkerülő, a pozitív orientáció leggyakrabban racionális, ritkábban elkerülő megoldói stílussal párosul (Kasik, 2015). A racionális problémamegoldó esetében a pozitív gondolatok és érzések dominálnak. A tényeket helyezi előtérbe, és azokat mindvégig a középpontban tartja, több alternatív lehetőséget gondol végig, számol a pozitív és a negatív következményekkel is. Érdeklődik partnere nézőpontja, véleménye, sokat kérdez, kiáll saját álláspontja mellett, ám képes elismerni, ha téved, illetve felelősséget vállal tetteiért. Az impulzív problémamegoldót főként negatív érzései és gondolatai vezérlik, melyek a másik félre irányulnak, gyakran hibáztatja a másikat. A megoldást segítő tények közül csak néhányat vesz figyelembe (főként azokat, amelyek őt igazolják), érzelmei erőteljesen befolyásolják a tények kiválasztásában és a megoldás kivitelezésében. Gyorsan dönt, kapkod, a másikat gyakran ellenfélnek tekinti, sokszor kizárólag saját érdekeinek érvényesítésére törekszik, a másik érdekét háttérbe szorítja. Az elkerülő problémamegoldó esetében kevésbé egyértelmű, hogy gondolatai, érzései pozitívak vagy negatívak, ez nagymértékben függ az elkerülés céljától: ez lehet teljes elkerülés, vagyis nem akar többet foglalkozni a problémával (lezár, kilép a helyzetből), illetve erőgyűjtés érdekében halogtatja a megoldást (megvan a lehetőség arra, hogy újra foglalkozzon vele). Gyakori, hogy az elke-

rülő személy a felelősséget a másokra hárítja, illetve az is, hogy alárendelődik a másik félnek (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015; Balogh-Pécsi & Kasik, 2021).

A társas problémák megoldásában jelentős szerepük van a verbális és a nem verbális kommunikációs eszközök kivitelezési formáinak, a kommunikációs stílusoknak (Erozkan, 2013). A pozitívan orientált és racionális problémamegoldó domináns kommunikációs stílusa az asszertív stílus (Pipas & Jaradat, 2010). Nehezített körülmények esetén is képes kifejezni gondolatait, akaratát és vágyait, illetve képes tiszteletben tartani és elfogadni a másik fél gondolatait, akaratát és vágyait (Gaumer Erickson, Soukup, Noonan & McGurn, 2018). Problémahelyzetben a hatékony, az önmaga és a másik fél számára egyaránt kedvező problémamegoldásra törekszik; nagyfokú tudatosság és tényekre koncentráció jellemzi, magabiztosan és egyenes, nyílt közlésmóddal adja a másik tudtára, mit szeretne, vagy mit nem szeretne, kérdései nyitottak, ami lehetővé teszi a másik fél szándékainak megismerését (Hadfield & Hasson, 2015; Kasik, 2015).

A negatívan orientált és impulzív problémamegoldó egyénre gyakran jellemző az agresszív és a passzív-agresszív kommunikációs stílus. Az agresszíven kommunikáló személy gyakran tapintatlanul fejezi ki saját szükségleteit és igényeit figyelmen kívül hagyva a kommunikációs partner igényeit és jogait (Mészáros, 2019). Mindent elkövet céljai eléréséért, védekező, harcias és feszült, türelmetlen, kommunikációs stílusával megsért és lekezel másokat (Mészáros, 2011; Máté, 2016). A passzív-agresszív (manipulatív) a másik fél iránti dühét, feszültségét közvetetten mutatja ki (például csendes ellenállás, szarkasztikus humor, sértődés, pletyka). Miközben jóban akar lenni a másikkal, nem akar vagy nem mer nemet mondani neki, saját céljait kevésbé vállalja, s ha teheti, elkerüli a nyílt kommunikációt igénylő helyzeteket. Utóbbi markáns sajátossága lehet az elkerülő problémamegoldónak is, azonban rá gyakrabban jellemző a szubmisszív és a passzív kommunikációs stílus. A passzív stílust sokszor azonosnak tekintik a szubmisszívvval, ugyanakkor a passzív jelentős távolságot tart a problémás helyzetektől, elkerüli azokat, nem akar konfrontálódni, míg a szubmisszíven kommunikáló egyén a saját szükségleteit és igényeit alárendeli a másik fél szükségleteinek és igényeinek. Fél a megaláztatástól, ezért társas kapcsolataiban sokszor gátolt, félénk és visszahúzó. Döntési helyzetekben bizonytalan, sokszor hagyja, hogy más döntsön helyette (Mészáros, 2011).

D’Zurilla és Nezu (2007) szerint a problémamegoldó stílusok nem azonosak a megküzdési stratégiákkal (Lazarus & Launier, 1978), melyeket az egyén nehéz, stresszkeltő helyzetekben alkalmaz, illetve nem minden megküzdés tekinthető problémamegoldásnak, ám ha a problémát stresszorként értékeljük, akkor a problémamegoldás mint motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat összekapcsolható a Lazarus és Launier (1978) által leírt érzelempontú (az érzelmek csökkentésére irányuló) és problémaközpontú (a problémára és annak megoldására fókuszáló) megküzdési stratégiával (Kasik, 2015). D’Zurilla és Nezu (2007) a problémamegoldást és a megküzdést integráló modelljében három összetevőt különít el: (1) stresszhelyzet, (2) érzelmi stressz és (3) problémamegoldó megküzdés. A stresszhelyzet lehet társas probléma (például értékek, érdekek ütközése) vagy jelentős negatív életesemény (például válás, halál), az érzelmi stressz az egyén által stresszhelyzetben tanúsított érzelmi reakció, ami lehet negatív (veszélyeztetve érzi valaki a biztonságát) vagy pozitív (az egyén úgy gondolja, erőfeszítései sikeresek, és képes változtatni a helyzeten). A problémamegoldó megküzdés a kapcsolatot szemlélteti: az érzelempontú stratégia formái szoros összefüggést mutatnak az impulzív és az elkerülő megoldói stílussal, a problémaközpontú stratégia formái pedig a racionális megoldói stílussal, vagyis problémamegoldó viselkedésnek tekinthető a konfrontáció, az eltávolodás, az elkerülés, az érzelem- és viselkedésszabályozás, a társas támasz keresése, a tervezés, a pozitív jelentés keresése és a felelősségvállalás. Lazarus és Folkmann (1986) felhívta a figyelmet arra, hogy a megküzdési stratégiák átfedhetik egymást adott társas helyzetben. D’Zurilla és Nezu (2007) is kiemeli, hogy ezáltal maguk a megoldói stílusok is átfedhetik egymást,

ami leginkább az elkerülő problémamegoldó stílusra jellemző. Emellett a kommunikációs stílusok és a megküzdési stratégiák alkalmazása is helyzet- és szituációfüggő.

A problémamegoldás serdülőkori jellemzői, alakulásának befolyásoló tényezői

Az SPSI-R-rel 2009-től napjainkig igen sok – keresztmetszeti, longitudinális és összehasonlító – vizsgálatot végeztek hazánkban 8–25 évesek körében (Kasik, 2015; Kasik et al., 2016; Kasik & Gál, 2017). E vizsgálatok alapján 8–12 éves kor között jelentős változás nincs, a gyermekekre a pozitív orientáció jellemzőbb, mint a negatív, az impulzivitás és az elkerülés értéke alacsonyabb, mint a racionalitásé. Jelentős változás 12–13 éves kortól azonosítható. Egyre jellemzőbb a társas problémával és a megoldásával kapcsolatos negatív orientáció, és kevésbé jellemző a pozitív viszonyulás, továbbá ez a lányok körében gyakoribb. Fokozatosan nő a racionális stílus mértéke 11–12 éves kortól, akárcsak az elkerülésé, és mindkét esetben a fiúk értékei magasabbak. Az impulzív stílus 12–13 és 18–19 éves kor között hasonlóan magas, és igen változatos a nemek szerinti különbség, amit nagymértékben a családszerkezet magyaráz: a mindkét szülővel élők értékei magasabbak, az viszont mindegy, hogy az egyszülős családban a gyermek az anyával vagy az apával él együtt (Kasik, 2015). A pozitív orientáció általában racionális stílussal, a negatív az impulzivitással és az elkerüléssel párosul, ám főként a fiúk körében tapasztalták azt a ritka mintázatot, amelyben a negatív orientáció magas racionalitással párosul, illetve ehhez harmadikként az elkerülés kapcsolódik, főként azoknál, akiknek van legalább egy testvére. A negatív orientáció-racionalitás-elkerülés kapcsolatlánc alapján feltételezhető, hogy a negatív viszonyulásnak lehetnek olyan, az egyén számára pozitív jellemzői, amelyek következtében nem ér véget a folyamat (azonnali elkerülés erős impulzivitással), illetve a negatív viszonyulást nem követi azonnali elkerülés (az elkerülés tudatos, átgondolt döntés eredménye lesz). Mindezekből Kasik és munkatársai (2018) arra a következtetésre jutottak, hogy a negatív orientáció nem minden esetben diszfunkcionális, mert bizonyos helyzetekben ez a kapcsolódási rendszer, ennek viselkedésben való megnyilvánulása pozitív következményekkel is járhat (vagy ezt reméli az egyén), ami jelentős énvédő funkcióval bírhat.

A problémákhoz való viszonyulást és a megoldási stílust számos személyiségbeli (például a temperamentum) és környezeti tényező befolyásolja (Oláh, 1995; Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004). Utóbbiak közül kiemelkedik a családi háttér, ezen belül a szülők problémamegoldása, valamint az általuk nyújtott viselkedésbeli és attitűdbeli minták (Kasik, 2014). Az életkor előrehaladtával a kortársak – viselkedésük, véleményük és elvárásaik – befolyása egyre növekszik, emellett az iskolai évek alatt a pedagógusok is jelentős mértékben hatnak a gyermekek problémamegoldására vélekedéseikkel, elvárásaikkal, fegyelmezési módszereikkel és az általuk nyújtott mintákkal (Webster-Stratton, 2011). Az osztálytermi problémamegoldás hatékonyságát főként a pedagógusok által közvetített és elvárt iskolai érték- és normarendszer, a tanárok problémamegoldó stílusa, a tanulók egyéni jellemzői, a csoport érzelmi, hatalmi és kommunikációs hálózata, valamint a pedagógus és a diákok közötti érzelmi és bizalmi viszony formálja (Webster-Stratton, 2011; Kasik & Gál, 2017).

A kutatás bemutatása

A minta

A kutatásban Győr–Moson–Sopron és Békés vármegyei 10–11 éves ($M = 10,64$, $SD = 0,71$) általános iskolás diákok ($N = 182$) vettek részt, mindegyik diák anyanyelve magyar. A mintába kerültek közül korábban senki nem vett részt szociáliskompetencia-fejlesztő programban. A háttérkérdőívben – a nem és az életkor mellett –

nyilatkoztak a diákok szülei iskolai végzettségéről, a testvérek számáról, illetve az iskolába járással kapcsolatos attitűdjükről. A minta jellemzőit az 1. táblázat szemlélteti.

Nem n (%)		Szülő iskolai végzettsége n (%)			Testvérek száma n (%)	Iskolába járással kapcsolatos attitűd M (SD)
fiú	lány	anya	végzettség	apa		
89 (48,8)	93 (51,2)	12 (6,5)	nincs	12 (6,9)	0: 12 (6,5) 1: 80 (43,8) 2: 68 (37,2) 3 vagy több: 22 (12,5)	N _{teljes} : 2,90 (1,14) n _{fiú} : 2,38 (1,09) n _{lány} : 3,39 (0,96)
		11 (6,2)	8 általános	21 (11,6)		
		28 (15,3)	szakközépiskolai bizonyítvány	35 (19,5)		
		46 (25,7)	gimnáziumi érettség	33 (17,5)		
		85 (46,3)	főiskolai, egyetemi diploma	81 (44,5)		

1. táblázat: A minta jellemzői (N = 182)

A 182 fős mintában szinte azonos a fiúk és a lányok aránya (1. táblázat). Sem az anyák, sem az apák iskolai végzettségének megoszlása nem különbözik jelentősen a fiúk és a lányok almintáján (anya: Pearson $\chi^2 = 6,20$, $p = 0,281$; apa: Pearson $\chi^2 = 0,78$, $p = 0,940$). A diákok csaknem felének egy testvére van, illetve harmadának két testvére, és a nemek alapján ebben sincs megoszlásbeli különbség (Pearson $\chi^2 = 5,16$, $p = 0,640$). Az iskolába járással kapcsolatos attitűdöt ötfokú skálán kellett megadniuk a gyerekeknek (1 = Egyáltalán nem szeretek iskolába járni; 5 = Nagyon szeretek iskolába járni). Az adatok alapján ez az érték a lányok körében magasabb (Levene $F = 2,56$, $p = 0,111$, $t = -5,86$, $p = 0,001$).

A mérőeszközök

A kutatás során három mérőeszközt alkalmaztunk, melyekkel korábbi kutatások eredményei alapján megbízhatóan mérhetőek a vizsgált területek jellemzői. A kommunikációt az Assertiveness Questionnaire-rel (AQ: Erickson, Noonan, Monroe, & McCall, 2016, magyarul: Balogh-Pécsi & Kasik, 2020), a szociálisprobléma-megoldást a Social Problem-Solving Inventory-Revised eszközzel (SPSI-R: D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002, magyarul: Kasik, Nagy & Fúzy, 2010), a megküzdési stratégiákat a Ways of Coping Questionnaire-rel (WCQ: Folkman & Lazarus, 1988; magyarul: Rózsa et al., 2008) tártuk fel.

Az Assertiveness Questionnaire (AQ)

A kérdőív 20 kijelentést tartalmaz, ezeket ötfokú skálán (1 = Egyáltalán nem jellemző rám/Ez szinte soha nem fordult velem elő; 5 = Teljes mértékben jellemző rám/Nagyon gyakran előfordul velem) kell értékelni. A tételek két faktorba csoportosulnak: (1) Saját szükségleteim, érzéseim, gondolataim kifejezése; (2) Másokra való figyelem. A kérdőív tételei közül hat fordított, ezek passzív (például *Gyakran nehezen mondok nemet.*), manipulatív (például *Nem beszélek az érzéseimről, inkább elrejttem az érzéseimet.*) és agresszív (például *Ha megbántanak, nehezen tudom fékezni az érzéseimet.*) kommunikációs stílust fejeznek ki, míg a többi asszertív stílust (például *Igyekszem nem megsérteni azt, akivel nem értek egyet.*). A kérdőív adaptálása (magyarra fordítás, visszafordítás, illetve szakértő bevonásával a tételek ellenőrzése) 2020-ban megtörtént, a kérdőív jó megbízhatósági mutatókkal rendelkezik (lásd a 2. táblázatot).

A Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R) kérdőív

A kérdőív 25 tételből áll, a kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni (1 = Egyáltalán nem igaz rám; 5 = Teljes mértékben igaz rám). A kijelentések öt faktorba csoportosulnak: (1) Pozitív orientáció (például *Egy probléma megoldása kihívást jelent számomra.*); (2) Negatív orientáció (például *Ha döntenem kell, ideges és bizonytalan vagyok.*); (3) Racionális stílus (például *Ha meg kell oldani egy problémát, az első dolgom az, hogy minél többet megtudok a problémáról.*); (4) Impulzív stílus (például *Ha döntenem kell, nem gondolom át alaposan a lehetőségeket.*); (5) Elkerülő stílus (például *Mindent megteszek, hogy ne kelljen foglalkozni a problémáimmal.*).

A Ways of Coping Questionnaire (WCQ)

A kérdőív 22 tételből áll, a tételek értékelése négyfokú skálán történik (1 = Nem volt jellemző; 4 = Nagyon jellemző volt). A kérdőív hét faktora: (1) Pozitív átértékelés (például *A helyzet valamilyen kreatív, alkotói tevékenységre ösztönzött.*); (2) Menekülés-elkerülés (például *Evéssel, ivással, dohányzással, nyugtatók vagy gyógyszerek szedésével próbáltam segíteni magamon.*); (3) Szociálistámasz-keresés (például *Elfogadtam mások együttérzését és megértését.*); (4) Távolítás-elfogadás (például *Megpróbáltam elemezni a problémát, hogy jobban megértssem.*); (5) Konfrontálódás (például *Kifejeztem haragomat a probléma előidézői felé.*); (6) Tervszerű problémamegoldás és önkontroll (például *Tudtam, mit kell tennem, így megkésztettem erőfeszitésemet a siker érdekében.*); (7) Visszahúzó-dás-kontrollvesztés és segítségkérés (például *Magamat okoltam és hibáztattam.*).

A 2. táblázat szemlélteti a három alkalmazott kérdőív faktorelemzésének és reliabilitásvizsgálatának eredményeit.

Kérdőív (itemszám)	KMO	Bartlett	df (p)	Variancia	Cronbach α (teljes kérdőív)
AQ (20)	0,76	321,99	91 (0,001)	59,33	0,83
SPSI–R (25)	0,81	1104,51	300 (0,001)	69,92	0,89
WCQ (14)	0,71	369,79	120 (0,001)	53,54	0,78

2. táblázat: A faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat eredményei

Az AQ és az SPSI–R esetében az eredeti itemszámot és faktorstruktúrát kaptuk, ám a WCQ esetében nem. A WCQ kérdőív szerkezetének instabilitására, a helyzetspecifikusság mérésének hiányára a kérdőív adaptációját végzők (Rózsa et al., 2008) is felhívták a figyelmet. E vizsgálatban csak három faktor különült el, s el kellett hagyni nyolc tételt a reliabilitás növelése érdekében, így az általunk alkalmazott kérdőív 14 kijelentésből áll. A mért jelenségek az életkori sajátosságok alapján jól értelmezhetően csoportosultak: (1) *Pozitív megküzdés* (7 item, eredeti faktorai: Pozitív átértékelés, Szociálistámasz-keresés, Távolítás-elfogadás, Tervszerű problémamegoldás); (2) *Menekülés, elkerülés, visszahúzó-dás* (4 item, eredeti faktorai: Menekülés-elkerülés, Visszahúzó-dás-kontrollvesztés és Segítségkérés); valamint (3) a *Konfrontálódás* (3 item) külön faktor, akárcsak az eredeti faktorstruktúrában.

Célok és hipotézisek

A kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdés serdülőkorú jellemzőinek, illetve a problémamegoldás asszertív kommunikációval és megküzdéssel való kapcsolatának feltárása volt 10-11 éves (5. évfolyamos) általános iskolai tanulók körében. Egyre több hazai és külföldi szociáliskompeten-

cia-kutatás célja egy adott életkoron belül a nemek szerinti eltérések minél pontosabb azonosítása, ezért mind-egyik terület esetében a lányok és a fiúk közötti eltérések azonosítására is fókuszáltunk.

Mivel a kutatást egy életkorban végeztük (ezen az évfolyamon történik majd a fejlesztés), az adatokat kizárólag a szociálisprobléma-megoldás esetében egy korábbi kutatás életkor és családi háttér mentén illesztett minta adataival vetettük össze. Azt feltételeztük, hogy ugyanazokat az életkori jellemzőket azonosítjuk, mint a korábbi vizsgálat (Kasik, 2015) során, megerősítve ily módon is az SPSI-R alkalmazhatóságát: a pozitív orientáció és a racionalitás értéke magasabb, mint a negatív orientációé, az impulzivitás és az elkerülésé. Mivel ezen a területeken a korábbi kutatások (Kasik, 2015) alapján 12-13 éves kortól azonosítható markáns nemek szerinti különbség, azt feltételeztük, hogy sem az orientációk, sem a stílusok szerint nincs a fiúk és a lányok között jelentős eltérés. Az életkori sajátosságok (például Vajda, 2001) alapján a megküzdési stratégiákkal kapcsolatban nem feltételeztük egyik terület kiemelkedő értékét sem, ugyanakkor azt igen, hogy a fiúkra a másokkal való konfrontálódás jellemzőbb, illetve a kommunikációs helyzetekben mutatott másokra figyelés kisebb értékkel bír, mint a saját érdekek, szükségletek kommunikálása, és mindkét területen a lányok értékei magasabbak.

A vizsgált területek (faktorok) kapcsolatáról azt feltételeztük, hogy –a fiúk és a lányok körében egyformán – a problémákkal kapcsolatos pozitív orientáció és a racionális megoldói stílus a saját szükségletek kifejezésével és a másokra való figyelemmel is – mindkettő lényege az asszertív kommunikációs eszközök alkalmazása – szoros összefügg, ezekkel nem vagy negatívan a negatív orientáció, az impulzivitás és az elkerülés. A szociális-probléma-megoldás és a megküzdési stratégiák közötti összefüggésről úgy gondoltuk, hogy a pozitív átértékelés, a szociális támasz keresése, a távollátás-elfogadás és a tervszerű problémamegoldás a pozitív orientációval és a racionális megoldói stílussal, a menekülés-elkerülés és a visszahúzódnás-kontrollvesztés és segítségkérés a negatív orientációval és az elkerüléssel, valamint a konfrontálódás a negatív orientációval és az impulzív problémamegoldó stílussal áll a legszorosabb kapcsolatban (D’Zurilla et al., 2002; D’Zurilla & Nezu, 2007).

Adatfelvételi eljárás és adatelemzés

Az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt követően került sor. A diákok két tanítási órán töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat az adatfelvételre felkészített pedagógusok felügyelték. Az első alkalommal a háttérkérdőívet és a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit feltáró kérdőívet töltötték ki a diákok, a második alkalommal – egy hét múlva – a megküzdési stratégiákat és a kommunikációt feltáró kérdőívet.

Az adatokat SPSS 24 programmal elemeztük. A faktorelemzés és a reliabilitásvizsgálat (Cronbach- α) mellett t-próbát alkalmaztunk a két független minta eredményeinek, illetve a fiúk és a lányok adatainak összehasonlításakor, a háttérváltozók adatait χ^2 -próbával (iskolai végzettség, testvérszám aránya) és t-próbával (attitűd) elemeztük, valamint Pearson korrelációs számítást végeztünk (z-próbával).

Eredmények

Életkori és nemek szerinti jellemzők

Mivel egy életkori mintán végeztük a vizsgálatot, életkori összehasonlításra nem volt lehetőség, ám az SPSI-R adatai esetében egy korábbi vizsgálat (Kasik, 2015) azonos életkorú és családi háttérű részmintájával (N = 178) összevetettük az adatokat, vizsgálva azt, hogy hasonló faktorértékeket kapunk-e. A 3. táblázat a két vizsgálat során azonosított átlagokat és szórásokat, illetve a t-próba eredményeit tartalmazza.

Faktor	Jelen vizsgálat M (SD)	Kasik (2015) M (SD)	t (p)
Pozitív orientáció	3,24 (0,67)	3,26 (0,54)	-0,31 (0,791)
Negatív orientáció	2,03 (0,77)	1,89 (0,67)	1,53 (0,121)
Racionalitás	3,31 (0,96)	3,06 (0,88)	2,19 (0,223)
Impulzivitás	2,04 (0,54)	2,14 (0,55)	-0,11 (0,824)
Elkerülés	2,08 (0,82)	2,10 (0,62)	-0,26 (0,778)

3. táblázat: A szociálisprobléma-megoldás jellemzői (N = 182) egy korábbi vizsgálat adataival (Kasik, 2015, N = 178) összehasonlítva

A két vizsgálatban részt vevő diákok értékei hasonlóak, a faktorok átlagértékei közötti különbségek nem szignifikánsak. A szórásértékek alapján a *Racionalitás* esetében a legnagyobbak az egyéni különbségek mind a két mintán. A szociálisprobléma-megoldás esetében az orientációt kifejező faktorokon nincs jelentős eltérés a fiúk és a lányok átlagértékei között. A *Racionális* megoldói stílus a lányokra ($M_{\text{fiúk}} = 3,11$, $M_{\text{lányok}} = 3,47$, $t = -2,22$, $p = 0,020$), míg az *Impulzív* ($M_{\text{fiúk}} = 2,81$, $M_{\text{lányok}} = 2,47$, $t = 3,18$, $p = 0,002$) és az *Elkerülő* stílus ($M_{\text{fiúk}} = 2,35$, $M_{\text{lányok}} = 1,81$, $t = 3,99$, $p = 0,001$) szerinti problémamegoldás a fiúkra jellemzőbb. Mindez alátámasztja a korábbi vizsgálat eredményeit, Kasik (2015) ugyanezeket a nemek szerinti eltéréseket azonosította.

A megküzdési stratégiák jellemzőit a 4. táblázat tartalmazza. Ezeket az adatokat nem tudtuk összevetni hasonló életkorú és háttérű diákok eredményeivel. A három faktor közül a *Konfrontálódás* faktornál a legmagasabb az egyének közötti különbséget kifejező szórásérték. A megküzdési stratégiák közül csak a *Konfrontálódás* esetében van jelentős nemek szerinti eltérés: a fiúkra jellemzőbb ($M_{\text{fiúk}} = 2,08$, $M_{\text{lányok}} = 1,76$, $t = 2,53$, $p = 0,010$).

Faktor	M (SD)
Pozitív megküzdés	2,63 (0,57)
Menekülés, elkerülés, visszahúzódás	2,35 (0,61)
Konfrontálódás	1,93 (0,76)

4. táblázat. A megküzdési stratégiák jellemzői (N = 182)

A kommunikáció mért jellemzőit (*Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése; Másikra való figyelés*) szintén nem tudtuk összevetni más vizsgálat során kapott adatokkal (5. táblázat). A szórásértékek alapján a *Másokra való figyelés* esetében jóval nagyobbak az egyéni különbségek, mint a másik faktornál. A két terület közül a másokra való figyelés a lányokra ($M_{\text{fiúk}} = 3,19$, $M_{\text{lányok}} = 3,47$, $t = -1,96$, $p = 0,041$) jellemzőbb.

Faktor	M (SD)	Csoportok n (%)
Saját szükségletek, gondolatok, érzések kifejezése	3,22 (0,56)	fiúk: I. 18 (21), II. 18 (21), III. 30 (34), IV. 22 (25)
Másokra való figyelés	3,33 (0,85)	lányok: I. 15 (16), II. 21 (22), III. 22 (24), IV. 36 (38)

5. táblázat: A kommunikációs jellemzők értékei, illetve a fiúk és a lányok kvartilisek szerinti arányai

Az asszertivitást mint kommunikációs stílust mérő kérdőívet kidolgozók (Gaumer Erickson et al., 2018) javaslata alapján 100 pontos skálára átszámítottuk a faktorértékek összegét a fiúk és a lányok almintáján is, majd besoroltuk a diákokat az ezen értékek alapján a kutatók által kialakított csoportokba (kvartilisek): I.: 5–50, II.:

51–59, III.: 60–68, IV.: 69–100 közötti érték. E csoportok alapján még pontosabb kép adható arról, hogy a vizsgált jellemzők milyen mértékben jellemzőek a fiúkra és a lányokra (minél magasabb pontot ér el egy diák, annál hatékonyabbnak tekinthető a kommunikációja). Az adatok alapján a saját szükségletek, gondolatok és érzések kommunikálása és a másik személyre való figyelés mentén történő csoportokba rendeződés eltérő a lányoknál és a fiúknál (Pearson $\chi^2 = 5,918$, $df = 3$, $p = 0,045$), a III. és a IV. kvartilisbe együttesen több lány tartozik, mint fiú.

Korrelációelemzés: a szociálisprobléma kapcsolata a mért változókkal

Korrelációelemzést (Pearson r) végeztünk a fiúk és a lányok almintáján külön annak feltárására, hogy az SPSSI-R-faktorokkal milyen összefüggésben állnak a megküzdési stratégiák és a kommunikációs jellemzők. Ezekből az értékekből (pozitív vagy negatív) együttjárásra, ok-okozati összefüggésre nem lehet következtetni. A 6. táblázat kizárólag a szignifikáns korrelációs értékeket tartalmazza, illetve a z -próba eredményeit, mely értékek azt mutatják meg, hogy az azonos kapcsolatok a lányoknál vagy a fiúknál erősebbek.

SPSSI-R-faktor	Fiú (n = 89) faktor: r (p)	Lány (n = 93) faktor: r (p)	z-próba (p)
Pozitív orientáció	PMK: 0,546 (0,001) M: 0,531 (0,001)	PMK: 0,490 (0,001) M: 0,315 (0,002) S: 0,449 (0,001)	0,452 (0,326) 1,760 (0,038)
Negatív orientáció	MEV: 0,249 (0,048) KONF: 0,420 (0,001)	MEV: 0,283 (0,024)	-0,285 (0,388)
Racionalitás	PMK: 0,629 (0,001) M: 0,455 (0,001) S: 0,327 (0,008)	PMK: 0,480 (0,001) M: 0,423 (0,001) S: 0,552 (0,001)	1,852 (0,032) 0,329 (0,371) -1,901 (0,029)
Impulzivitás	KONF: 0,377 (0,002)	-	-
Elkerülés	MEV: 0,413 (0,001)	KONF: -0,253 (0,036) M: -0,240 (0,046)	-

6. táblázat: Az SPSSI-R faktorainak kapcsolata az AQ és a WCQ faktoraival (PMK = Pozitív megküzdés, S = Saját szükségletek, gondolatok, érzések kifejezése, M = Másokra való figyelés, MEV = Menekülés, elkerülés, visszahúzódás, KONF = Konfrontálódás)

A Pozitív orientáció (6. táblázat) csak a lányoknál áll pozitív kapcsolatban a Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése faktoral, és mind a fiúknál, mind a lányoknál szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a Pozitív megküzdéssel, és nincs a kapcsolatok erősségében jelentős eltérés. Ugyancsak mindkét nemnél szignifikáns a Pozitív orientáció kapcsolata a Másokra való figyelés faktoral, és az összefüggés erősebb a fiúknál. Szinte ugyanezeket a kapcsolatokat azonosítottuk a Racionalitás faktornál: ez mindkét nemnél összefügg a Pozitív megküzdés faktoral, illetve a két kommunikációt kifejező faktoral is. A Pozitív megküzdéssel való pozitív kapcsolata erősebb a fiúknál, akárcsak a Pozitív orientáció esetében, ám a lányoknál erősebb a Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése faktoral való kapcsolata. Szignifikáns a kapcsolata a Másokra való figyelés faktoral, itt azonban nincs a kapcsolatok erősségében különbség a lányok és a fiúk között. A Negatív orientáció a fiúknál a Konfrontálódással függ össze pozitívan, és mindkét nemnél a Menekülés, elkerülés, visszahúzódás faktoral szintén pozitívan, ám nincs szignifikáns különbség a lányok és a fiúk korrelációs értékeinek erősségében. Az Impulzivitás kizárólag a fiúknál függ össze pozitívan a Konfrontálódással. Az Elkerülés a fiúknál a Menekülés, elkerülés, visszahúzódás faktoral pozitívan korrelál, ám a lányoknál a Konfrontálódással és a Másokra való figyelés faktoral is negatív a kapcsolata.

Összegzés, következtetések

A bemutatott kérdőíves vizsgálat célja a szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák jellemzőinek, továbbá ezek kapcsolatának feltárása volt 10-11 éves tanulók körében, fókuszálva a fiúk és a lányok közötti eltérésekre, hiszen mind a hazai, mind a külföldi kutatások alapján a nemek szerinti jellemzők szoros kapcsolatot mutatnak több háttérváltozóval (például a családszerkezettel, szülők iskolai végzettségével) és személyiségjellemzővel (például az elkerülő problémamegoldó stílus és a szorongás serdülőkori erősödő kapcsolatával), illetve a nemek közötti különbségek azonosítása a fejlesztéseket megelőző kutatásoknak is az egyik kiemelt célja (Webster-Stratton, 2011; Zsolnai, 2013; Kasik, 2015). Mindhárom alkalmazott mérőeszköz (AQ, SPSI-R, WCQ) megfelelő megbízhatósággal működött, bár a megküzdési stratégiák mérésére alkalmas WCQ nem az eredeti faktorstruktúrát mutatta, a háromfaktoros változat alapján is jól azonosíthatók életkori és nemek szerinti sajátosságok.

A szociálisprobléma-megoldás esetében ugyanazon életkori jellemzőket azonosítottuk, mint a korábbi hazai vizsgálatok (Kasik, 2014, 2015): a *Pozitív orientáció* és a *Racionalitás* értéke magasabb, mint a *Negatív orientáció*, az *Impulzivitás* és az *Elkerülés* értéke. A vizsgálat során azt feltételeztük, hogy sem az orientációk, sem a stílusok szerint nincs a lányok és a fiúk között különbség. Az orientációt kifejező faktorokon a fiúk és a lányok átlagértékei között valóban nincs jelentős eltérés, azonban a megoldói stílusok tekintetében a lányok magasabb értéket értek el a *Racionalitás* faktoron, illetve a fiúk értékei magasabbak az *Impulzivitás* és az *Elkerülés* faktoron, mely eredmény szintén megegyezik a korábbi hazai kutatások (Kasik, 2014, 2015) adataival. A megküzdési stratégiák esetében azt feltételeztük, hogy a fiúk magasabb értéket érnek el a *Konfrontálódás* faktoron, amit az adatok megerősítettek, a fiúkra jellemzőbb ennek a stratégiának az alkalmazása, ugyanakkor ez alapján az agresszivitás magasabb foka nem állítható. Az adatok alapján az asszertivitást mérő kérdőív esetében mindkét faktoron (*Saját szükségletek, gondolatok, érzések kifejezése; Másik személyre való figyelés*) a lányok értéke magasabb, mely különbség összefügg a lányokra ebben az életkorban jellemző magasabb szintű énhatékonysággal és fejlettebb empátiával (Gaumer Erickson et al., 2018).

Megvizsgáltuk, milyen összefüggésben állnak az SPSI-R-faktorokkal a mért megküzdési stratégiák és a kommunikációs jellemzők. Mivel a WCQ nem eredeti, elkülönült stratégiáival végeztük a korrelációelemzést, hanem az e kutatás során kapott összetett (összszevont) faktorokkal, az eredmények kevésbé az árnyalt, szorosabb kapcsolatokat szemléltetik, bár a másokkal való konfrontálódás itt is teljes mértékben elkülönül, így az ezzel kapcsolatos eredmény a jelenséget tekintve „tiszta” kapcsolatot tükröz. Az összefüggésekről azt feltételeztük, hogy a *Pozitív megküzdés* a *Pozitív orientációval* és a *Racionális megoldói stílussal* áll szoros kapcsolatban, amit az adatok alátámasztottak, a *Pozitív orientáció* mindkét nemnél szignifikáns pozitív kapcsolatban áll a *Pozitív megküzdés* faktorral, amit számos vizsgálat megerősít (D’Zurilla et al., 2004; Kasik, 2014, 2015; Kasik et al., 2016), azonban csak a lányoknál áll pozitív kapcsolatban a *Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése* faktorral, ami szintén a lányok ebben az életkorban fejlettebb énhatékonyság-kifejezésére utalhat (Kasik et al., 2019). Azt feltételeztük, hogy mindkét kommunikációt mérő faktor pozitív összefüggést mutat a *Pozitív orientáció* és a *Racionalitás* faktorokkal a lányoknál és a fiúknál egyaránt. Az adatok alapján a *Pozitív orientációnak* mindkét nemnél szignifikáns a kapcsolata a *Másokra való figyelés* faktorral, azonban az összefüggés erősebb a fiúknál, illetve csak a lányok esetében jelentős a kapcsolata a *Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése* faktorral. A *Racionalitás* mindkét nemnél összefügg a *Pozitív megküzdés* faktorral, illetve a két kommunikációt kifejező faktorral is. A *Pozitív megküzdéssel* való kapcsolata erősebb a fiúknál, akárcsak a *Pozitív orientáció* esetében, azonban a lányoknál erősebb a *Saját szükségletek, gondolatok és érzések kifejezése* faktorral való kapcso-

lata, ami alapján a lányok nyíltabban fejezik ki kommunikációs helyzetben szándékaikat. Ezt a nembeli különbséget számos kutatási eredmény alátámasztja, kiemelve az e mögött álló, fiúk és lányok közötti idegéletteni, nyelvfelépési eltéréseket (Adani & Capanec, 2019).

A korábbi kutatási eredményekkel (D'Zurilla et al., 2004; Kasik, 2015) megegyezően a *Negatív orientáció* csak a fiúknál mutat összefüggést a *Konfrontálódással*, ám mindkét nemnél kapcsolatban áll a *Menekülés, elkerülés, visszahúzóds* stratégiával, azonban nincs jelentős különbség a lányok és a fiúk korrelációs értékeinek erősségében, ami arra utal, hogy ebben az életkorban még nincs jelentős nemek szerinti eltérés ebben a kapcsolatban. A *Konfrontálódás* szoros kapcsolatát feltételeztük a *Negatív orientációval* és az *Impulzivitással*. Az *Impulzivitás* a fiúknál függ össze pozitívan a *Konfrontálódással*, ami kifejezheti agresszív kommunikációs eszközök alkalmazását, a probléma okozta negatív érzelmek kontrolljának nehézségét, ám ennek alapos feltárására további vizsgálatra van szükség direkt ezen stílus mérésére alkalmas eszközzel. Az adatok alapján az elkerülő problémamegoldók konfrontálódnak legkevésbé, céljuk nem a kommunikációs helyzet kialakítása és folytatása, hanem annak megszüntetése, vagy nem is céljuk kialakítani párbeszédet, ami a passzív, esetleg a szubmisszív kommunikációs stílus dominanciájára utal (Mészáros, 2019). Az *Elkerülés* a fiúknál a *Menekülés, elkerülés, visszahúzóds* faktorial pozitívan korrelál, ám a lányoknál a *Konfrontálódás* és a *Másokra való figyelés* faktorokkal is negatív a kapcsolata.

A korrelációk rendszere jól szemlélteti azt, hogy az asszertív kommunikáció szoros kapcsolatban áll a problémás helyzetekhez való pozitív viszonyulással és a problémára, tényekre való fókuszálással már ebben a korban is, illetve nembeli eltérések tapasztalhatóak az asszertivitás tekintetében. Az eredmények alapján az asszertív kommunikáció – ezen belül a saját szükségletek, érzések kifejezése – kevésbé jellemzi a fiúkat, vagyis kevésbé hatékonyak e téren, ugyanakkor gyakrabban konfrontálódnak másokkal. Ezeket a nembeli különbségeket egy kommunikáció fejlesztésére is irányuló fejlesztőprogram kidolgozásánál mindenképpen figyelembe kell venni, illetve a továbbiakban a mérést ki kell egészíteni egy olyan eszközzel, amely a további kommunikációs stílusokat direkt formában méri (a most használt kérdőív ezen stílusokra vonatkozó itemei fordított itemek), majd azokat az adatokat összevetni a problémamegoldást és a megküzdést kifejező értékekkel az együttjárás feltárása érdekében. A jövőbeni kutatások során fontos az is, hogy az önjellemzés mellett a szülők és a pedagógusok is értékeljék a diákokat, valamint a mintakövetés azonosítása érdekében a felnőttek is jellemezzék saját maguk problémamegoldását, kommunikációját és megküzdési stratégiáit. Ezzel feltárható, hogy a szülői és a pedagógusi minták milyen hatást gyakorolnak a gyermekek viselkedésére.

Irodalom

1. Adani, S. & Capanec, M. (2019). Sex differences in early communication development: behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croat Med Journal*, 60(2), 141–149.
2. Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2020). *Kommunikációs kérdőív*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
3. Balogh-Pécsi, A. & Kasik, L. (2021). A kommunikáció szerepe a megküzdés, a szociálisprobléma-megoldás és az asszertivitás serdülőkori fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 118–131.
4. Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (Eds., 2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association.
5. D’Zurilla, J. T., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (Eds.), *Social problem solving. Theory, research, and training* (11–27). American Psychological Association.
6. D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Spring Publishing Company.
7. D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
8. Erozkán, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problemsolving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
9. Gaumer Erickson, A. S., Soukup, J. H., Noonan, P. M. & McGurn, L. (2018). Assertiveness formative questionnaire. In Noonan, P. M., & Gaumer Erickson, A. S. (Eds.), *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom* (pp. 181–182). Corwin.
10. Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Monroe, K. & McCall, Z. (2016). *Assertiveness Questionnaire*. University of Kansas, Center for Research on Learning.
11. Hadfield, S. & Hasson, G. (2015). *Asszertivitás*. Scolar Kiadó.
12. Kasik, L. (2014). Development of Social Problem Solving – A Longitudinal Study (2009– 2011) in a Hungarian Context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142–158.
13. Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
14. Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496.
15. Kasik, L., Gutí, K., Tóth, E. & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – Az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.219>
16. Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 131–151.
17. Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, Sz., Fejes, J. B., Nagy, K. & Szabó Hangya, L. (2019). Középiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei. *Iskolakultúra*, 29(6), 49–61. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.49>
18. Kasik, L., Nagy, Á. & Fúzy, A. (2010). *Szociálisprobléma-megoldás kérdőív*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
19. Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In Pervin, L. & Lewis, M. (Eds.), *Internal and external determinants of behavior* (pp. 287–327). Plenum Press.
20. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In Gentry, W. D. (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282–325). Guilford Press.
21. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1988). *Ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologist Press.
22. Margitics, F. & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.

23. Máté, Zs. (2016). *Szabadság, egyenlőség, párkapcsolat. Információs kiadvány az erőszakmentes kommunikációról*. Dropprevenciós Munkacsoport.
24. Mészáros, A. (2011). *Tananyag az asszertivitás és kommunikáció fejlesztése tréninghez*. Szent István Tudományegyetem.
25. Mészáros, A. (2019). Kommunikáció. In D. Molnár, É., Dombi, E., Fülöp, M., Gál, Z., Guti, K., Jámbori, Sz., Kasik, L., Mészáros, A., Szabó, É. & Szurmik, Z. (Eds.), *Osztályfőnöki óra: Másképp* (pp. 17–28). Mozaik Kiadó.
26. Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*, 18(4), 491–512. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1035>
27. Pikó, B. (2002). *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Könyvkiadó.
28. Pipas, M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649–656.
29. Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. & Hammond, H. (2007). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-deviant disorder. *Behavioral Therapy*, 34.
30. Rózsa, Gy., Pruebl, Gy., Susánszky, É., Kő, N., Szádóczky, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabski, Á. & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241.
31. Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer.
32. Vajda, Zs. (2001). *A gyermekpszichológiai fejlődése*. 2. átdolgozott kiadás. Helikon Universitas.
33. Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. The Incredible Years.
34. Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó.

Characteristics of Social Problem Solving, Coping Strategies and Assertive Communication among 10-11 Year Olds

Social problem-solving is a motivational-cognitive-emotional-behavioural process of solving social problems, which significantly influences the way individuals cope with negative situations, in which the individual's communication style also plays a crucial role. Identifying and becoming aware of communication styles (assertive, aggressive, submissive, passive-aggressive) will significantly contribute to recognising problem situations, thus preventing many conflicts. In this paper, we present the results of a survey of 10-11-year-olds (N = 182) to explore the characteristics of social problem-solving, assertive communication and coping strategies and their relationships, focusing on differences between girls and boys, as several previous studies have shown that gender characteristics are strongly related to several background variables and personality traits. The results suggest that students with a positive attitude towards their problems try to solve them through fact-focused and assertive communication, which is more typical for girls. The avoidant problem-solving style is most likely to be a passive or submissive communication style and is more common among boys. Identifying gender differences is a crucial objective of pre-development research; the research results will contribute to developing communication-based social problem-solving and coping programmes.

Keywords: 10-11 year olds, social problem solving, assertive communication, coping strategies, gender differences

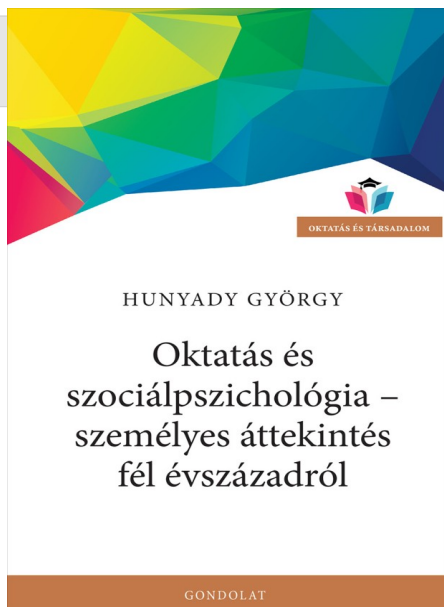
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Személyes visszatekintés fél évszázadra

Golnhofer Erzsébet*

DOI: 10.21549/NTNY.43.2023.4.5



Hunyady György (2023): *Oktatás és szociálpszichológia – személyes áttekintés fél évszázadról*. Gondolat Kiadó. ISBN: 9789635564491

Kitüntetett, fontos pillanata bármely tudománynak, ha elismert, tekintélyes képviselője személyes visszatekintésre vállalkozik szakterületének egyik jelentős témája kapcsán. Ez valósult meg Hunyady Györgynek az oktatás és szociálpszichológia fél évszázados kapcsolatáról sajtó, egyéni áttekintést adó, válogatott tanulmányait tartalmazó, 2023-as kötetében. Az oktatás rendkívül komplex világához lépve a szerző/szerkesztő sajátos kiindulópontot választott: „... a szociálpszichológia hazai fejlődésében jómagam, valamint szép számú tanítványom és munkatársam mennyiben és milyen értelemben foglalkoztunk oktatási kérdésekkel, miben azonosítottunk olyan feladatokat, amelyek szakmailag előrevisznek, és az oktatás intézményrendszerét szolgálják.” (p. 8). Az egyéni visszatekintés felelősségteljes szűkítéséhez, a kötet

tartalmának összeállításához Hunyady György félévszázados szakmai tevékenységének alapvető szerepeit vette figyelembe, azaz mivel szembesült kutatóként, egyetemi oktatóként, szakértőként, tudományszervezőként és akadémiai közéleti emberként a választott témakörhöz kapcsolódóan. A személyes döntések alapján kiválasztott eredeti munkák olyan kordokumentumok, amelyek egyrészt tükrözik megszületésük idejének társadalmi és tudományos kereteit, sajátosságait, másrészt megmutatják az akadémikus szerző, szerkesztő múltat és jelent értelmező megközelítéseit, kérdéseit, válaszait, alapvető összekapcsolásait. Az összegyűjtött, közzétett gazdag anyag tartalmára, sajátosságaira számos megközelítési mód mentén lehet felhívni az olvasók figyelmét. Ezek közül jelen írásban – főként az oktatói szerepre gondolva – kettőt emelek ki. Egyrészt hangsúlyos nézőpont lehet, hogy milyen tudás, szakmai ismeret, attitűd jelenik meg a tanulmányokban, illetve hogyan értelmezte mindezeket a szerző, másrészt – az előzőkkel összefonódva – lényeges lehet tudományelméleti és tudománytörténeti látószögből, hogy milyen objektív és értelmező információk tárulnak fel a hazai szociálpszichológia kialakulásáról, intézményesüléséről, társadalmi kontextusáról, felelősségvállalásáról és változásairól.

A recenzió terjedelmi korlátait figyelembe véve részletes tartalmi áttekintés és elemzés helyett a kötetben megjelenő *gazdag tudásanyag* rövid leíró jellegű bemutatását választottam az olvasó tájékoztatására. Az *első fejezetbe* (pp. 11-83) a tanulók történeti-társadalmi nézeteivel foglalkozó többlépcsős empirikus kutatásokat bemutató, elemző tanulmányok kerültek. Az érdeklődő olvasó megismerkedhet a hatvanas évek végén éledő szociálpszichológiához kapcsolódóan a csoportszerkezet többoldalú kutatásával, a tanulók történeti-társadalmi nézeteivel a nyolcvanas évek elején, majd átrendeződésükkel a nyolcvanas és a kilencvenes évek fordulóján, illetve az új nemzedékek társadalomképének, értékvilágának vizsgálatával, alakulásával. A *második fejezet* (pp.

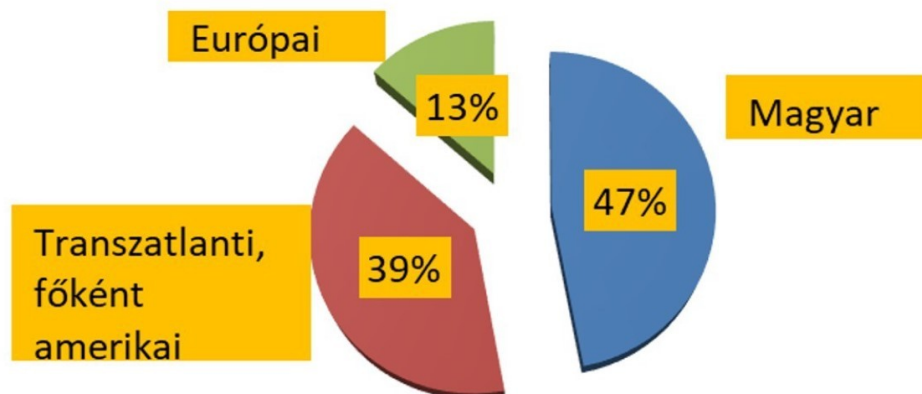
* Címzetes egyetemi tanár, nyugalmazott habilitált egyetemi docens, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, erzsebetgolnhofer@gmail.com

85–128) többirányú tanulmányaiban az oktatás működését, fejlesztését segítő, támogató szociálpszichológiai megfontolások, javaslatok és történeti nézőpontok kerültek előtérbe. A tanulmányok kiemelten foglalkoztak az emberismeret helyével az oktatásban; az érzelmek szerepével a kiegyensúlyozott emberképre épülő oktatásban; a pszichológia közreműködésével, a társadalmi-társas kontraszelekció leküzdésével és a tehetséggondozás kérdéseivel, mindezt társadalmi és tudománytörténeti érveléssel alátámasztva (p. 85). A *harmadik fejezetben* (pp. 129–192) a pedagógusképzés megújítási kísérletének és visszafordulásának kérdései jelentek meg beépítve a magyar felsőoktatás átalakításának látókörébe: a sokszereplős, konfrontációban született ELTE-modell kibontása, majd a modell lebontásának és az érdekelt szereplők közötti utóvitának a nyomon követése, és egy, a tanárgenerációk értékeit kutató, újdonságot jelentő empirikus visszahatás-vizsgálat (2015) dokumentálása, eredményeinek felvillantása alapvetően a pedagóguspálya és a képzés nézőpontjából. A *negyedik fejezet* (pp. 193–228) az oktatásfejlesztés számos feladatát főként szociálpszichológiai szempontból tárgyaló írásokat tartalmazza: többek között az akadémiai szféra és az oktatás ügyének kérdéskörét, különös tekintettel a neveléstudomány megítélésére, egyenjogúsítására, emancipálására; a felsőoktatás nemzeti ügyként való értelmezésének problematikáját; a nemzetnevelés a tudomány és a felsőoktatás nemzetközi világában; valamint nemzeti jelentőségű feladatokat a felsőoktatás fejlesztése terén.

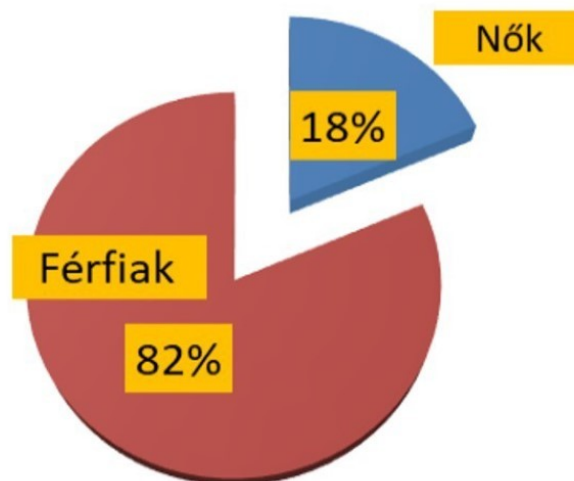
A fenti vázlatos, felsorolásszerű tartalombemutató csak részben érzékelteti, hogy a szövegekben érzékeny, kritikus, tudatos kérdésfeltevések és válaszok, illetve nyitott kérdések jelennek meg nemcsak a tudományos, hanem a társadalmi jelenségek kapcsán is. Mind a szociálpszichológiához, mind az oktatáshoz, mind kapcsolódásukhoz kötődően Hunyady György sok valós kérdést vet fel és helyzetleírásai mellett személyes véleményét is kifejtve többféle, sokszínű választ ad. A politika és az ideológia szorításából kiszabadulva láthatóvá válik többek között, hogy miképpen alakult plurális empirikus tudománnyá a szociálpszichológia, kik voltak a hatást kifejítő hazai és nemzetközi személyek, illetve szervezetek; hogyan jelentek meg az oktatást és a szociálpszichológiát szolgáló domináns elméleti és empirikus/gyakorlati kérdések, értékek, tartalmak, kutatási eredmények. A kötet válogatott írásai nemcsak azt mutatják meg, hogy a szerző/szerkesztő milyen új témákat kutatott, de azt is, hogy milyen sokat tett e kutatások személyi és intézményi feltételeinek megteremtésért. Szembesíti az olvasókat több, oktatáshoz szorosan kötődő témában, hogy az egyes vizsgálatokból milyen konkrét és általános következtetéseket lehet megfogalmazni. A nevelés szempontjából fontos és jellegzetes beállítódások, felfogások, nézetrendszerek feltárására, az értékvilágra irányuló vizsgálatokhoz kötődően nemcsak a múltnak (az akkori kutatásnak), de jelenünknek szóló kérdések is felvetődnek. Ezek közül ma is megválaszolnivaló például: Vajon az intézményes nevelés mennyire számol a tanulók körében végzett, szocializációs hatásokat leképező tudatvizsgálatok eredményeivel (p. 83)? Kiemelt érdeklődésre tarthat számot az érzelmek szociálpszichológiájának témaköre, a nevelélmélet és a gyakorlat számára kihangsúlyozott, a pedagógusképzőknek és gyakorló pedagógusoknak címzett témák köre (pp. 93–109). Az olvasó számára tanulságos, emlékezetes tapasztalatot nyújt a Hunyady György által társadalmi léptékben legambiciózusabb vállalkozásának tekintett pedagógusképzés megújításának kísérlete (p. 129). A 2003 és 2010 közötti reform empirikus dokumentálásában, az „elmesélt” történetben megjelennek a meghatározó személyek és intézmények, az átalakítás, a megvalósítás sajátosságai, eredményei és ellentmondásai végigkísérve Hunyady György gondolkodásmódjára való utalásokkal. E rendkívül komplex áttekintést olvasva felvetődik, hogy a témában személyesen érintettek valószínűleg szívesen megismerkednének több, a neveléstudományban működő szakember reformban betöltött szerepével és a pedagógusképzéssel foglalkozó elképzeléseikkel.

A kötet írásai sokszínű tájékoztatást adnak a szociálpszichológia intézményesüléséről és professzionalizálásának folyamatáról. Ebből a szempontból ismerkedve a tanulmányokkal úgy vélem, hogy informatív lehet az

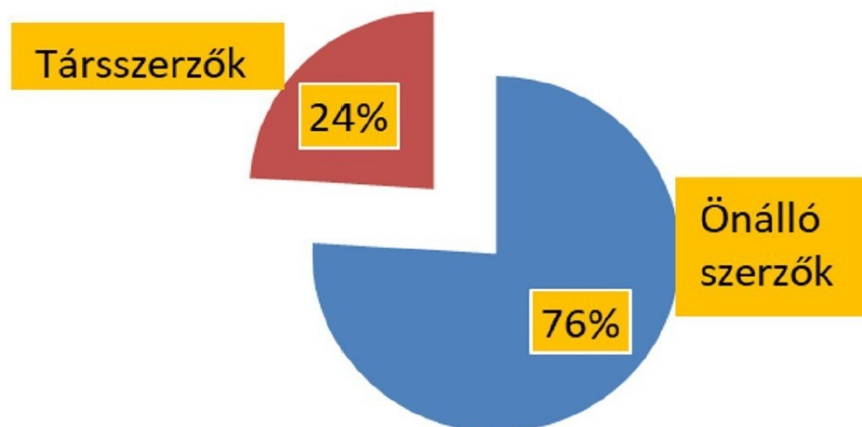
utóbbi évtizedekben előtérbe kerülő hálózatelemzési megközelítés (Barabási, 2016) leegyszerűsített formában is. A kötethez kapcsolódóan – a teljesség igénye nélkül – a tudánymetriai adatok közül egy egyszerű citációs adatra irányítom a figyelmet: közel 120 szakmai munkára való hivatkozás található Hunyady György munkájában. Ez az adat tükrözi a szerzőnek azt a törekvését, hogy hozzájáruljon a szociálpszichológia tudományos státuszának megalapozásához, fejlesztéséhez a hazai és a nemzetközi szakmunkák ismertetésével, beépítésükkel a gyakorlati és az elméleti problémák felvetésébe és továbbgondolásába. Komoly szakmai támaszt jelenthet az olvasónak, a szociálpszichológia nemzetközi világában a hatvanas és a kétezres évek között hatást gyakorló szakemberek bemutatása. A sokszínűsége törekvést mutatják a hivatkozások szerzőinek nemzetekhez, egyes országokhoz kötött megoszlása (1. ábra) és kifejezik Hunyady Györgynek azt a felfogását is, hogy alapvetően a mértékadó amerikai szaktudományt kell minél mélyebben megismerni és követni (Fülöp, 2022). Nem tekinthetőek mellékesnek azok a tudánymetriai adatok sem, amelyek megmutatják, hogy a kötet írásában a társadalomtudományokhoz hasonlóan alacsony a nők reprezentációja (2. ábra), vagy a társszerzőség, az együttműködés jelenléte (3. ábra). Oktatók, kutatók, diákok számára izgalmas, hasznos feladat lehetne a kötet tanulmányaiban található tudánymetriai, valamint felhasználható elméleti és empirikus kutatási eredmények rendszeréről további citációs hálózati adatok összegyűjtése, például a szerzők neveinek, a cikkekhez tartozó tárgyszavaknak az áttekintése; kapcsolati háló készítése, összesítése. Mindezek, és a kapcsolódó minőségi elemzések árnyalhatnák a képet arról, hogy kit, kiket tekintett Hunyady György jelentős kutatónak, hogyan vélekedett a hatásukról, ill. mi foglalkoztatta a választott témában.



1. ábra: Szerzők nemzetek, országok szerinti megoszlása



2. ábra: Szerzők nemek szerinti megoszlása



3. ábra: A társszerzőség, az együttműködés jelenléte

A szociálpszichológia és a szerkesztő/szerző szempontjából sokatmondó, hogy Hunyady György saját szakmai pályafutásának szemszögéből hogyan látja a hazai szociálpszichológia mint társadalomtudományi diszciplína formálódásának szakaszait és jellemzőit. A *hatvanas és hetvenes években* a politikai és ideológiai szorítás enyhülésével feléled a szociálpszichológia, kiépül a személyes és az intézményes szféra, a tudomány megtalálja kutatási és felsőoktatási kereteit. E folyamatban Hunyady professzor úr kiemeli Pataki Ferenc kulcsszerepét, a vele végzett közös munkát, illetve egyes konkrét témákhoz kötődve felhívja a figyelmet például Kornis Gyula társadalomszemléletének megtermékenyítő hatására, Mérei Ferenc közösségek rejtett szerkezetével foglalkozó munkáira, saját szerepére az új témák kutatásában, az empirikus vizsgálatok különböző módszereinek meghonosításában és az intézményi háttér megalapozásában. (Az előbbiekre lásd többek között az attitűdméréseket, különböző esszé elemzését, a kvázi kísérleteket, a többváltozós statisztikai elemzéseket.) Új szakaszként kezeli a *nyolcvanas és kilencvenes éveket*, amelyek során a szociálpszichológia meghatározó úgynevezett kognitív irányzatával, annak jellegzetes témájával, a sztereotípiával, valamint a megjelenő paradigmaváltással, az affektív ellenforradalommal foglalkozott (pp. 9; 95). A *kilencvenes évek végétől* szakértőként, közéleti aktivistaként

vett részt a közoktatás tartalmi fejlesztésében és a felsőoktatás megújításában. E szakaszokban való tájékozódást a szövegeken túl segítik a lábjegyzetek és a kötet végén található bibliográfia.

A recenzió egyrészt könnyű dolga volt, hiszen tartalmas, világos szerkezetű kötetről írhatott, másrészt nehéz, mert a kötet tanulmányai információkban rendkívül gazdagok, sokszínűek, és a műfaj keretei között behatárolt módon nyílt lehetőség a tartalom elemzésére, értelmezésére. Azonban a részleges bemutatás alapján is megállapítható, hogy teljesültek a kötet, Hunyady György által megfogalmazott céljai (pp. 6; 9), azoknak a szakmailag előrevívő feladatoknak a megtalálása, amelyek egyben az oktatás intézményrendszerét szolgálják és lehetőséget adnak kutatóknak, oktatóknak, diákoknak a történet konstruktív folytatására.

Irodalom

1. Barabási, A.-L. (2016). A hálózatok tudománya. Libri Könyvkiadó Kft.
2. Fülöp, M. (2022). Interjú a 80 éves Hunyady Györggyel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(4), 543–566. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00039>

Szerzőink

Balogh-Pécsi Anett

drámapedagógus, német nyelvtanár, a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karán egyetemi tanársegéd, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola végzett hallgatója, a Magyar Pedagógiai Társaság Északnyugat-magyarországi Tagozatának titkára. Kutatási területe: A szociálisprobléma-megoldás, az asszertív kommunikáció és a megküzdési stratégiák fejlesztési lehetőségei drámapedagógiai módszerekkel serdülőkorban. Doktori kutatása keretében serdülők számára dolgoz ki iskolai fejlesztőprogramot. Oktatói munkája során tanító, szociálpedagógus és gyógypedagógus hallgatók képzésében, valamint vezetők továbbképzésében vesz részt, emellett a diaszpórában magyar nyelvet és kultúrát tanítók szakirányú továbbképzésén lát el operatív és szakmai feladatokat. Kutatói és oktatói munkája során egyaránt az iskolai keretek között történő tudatos, tervszerű szociáliskompetencia-fejlesztés, drámapedagógiai módszerekkel az önálló gondolkodásra és együttműködésre nevelés, a kommunikáció fejlesztése és adaptív megküzdési stratégiák kialakítása a cél.

Dobay Beáta

a Selye János Egyetem és a Soproni Egyetem habilitált egyetemi docense. A Selye János Egyetemen az Óvó- és Tanítóképző Tanszék oktatója, a Soproni Egyetemen a Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézetének oktatója. 1984-ben végzett középiskolai testnevelő tanárként a Testnevelési Főiskolán, Budapesten. 2016-ban szerzett doktori fokozatot Sporthumanisztika tanulmányi szakon a Bél Mátyás Egyetemen Besztercebányán – Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica (Szlovákia) Sporthumanisztika Tanulmányi Doktori Programjában. 2022-ben habilitált az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen – Neveléstudomány tudományágban. Kutatási területe a testnevelés oktatás módszertana az óvodáskorú gyermekek és a kisiskolások körében, valamint a szlovák sportturizmus múltja és jelene.

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.

Golnhof Erzsébet

pedagógia-történelem szakos tanár, nyugalmazott habilitált egyetemi docens, címzetes egyetemi tanár, bölcsészdoktor, a neveléstudomány kandidátusa. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 1972-től számos pedagógiai tárgyat tanított. A Neveléstudományi Doktori Iskola alapítója és egykori vezetője. Emellett több pedagógiai folyóirat és sorozat szerkesztőjeként ismert, ilyenek például a Magyar Pedagógia, a Neveléstudomány, a Pedagógusképzés, az Oktatás-módszertani Kiskönyvtár és a Pedagógiai Lexikon. Kutatóként és vezető kutatóként számos hazai és nemzetközi fejlesztési projektben is részt vett. Kutatási területe elsősorban a oktatás-elmélet, a felsőoktatás-pedagógia és a neveléstörténet. Ezekben belül érdeklődése a következő témákra fókuszál: adaptív nevelés, kontinuitás és diszkontinuitás a magyar nevelés történetében, politika és pedagógia, valamint a gyermekkor értelmezései.

Halasi Szabolcs

az Újvidéki Egyetem Sport- és Testnevelési Karán fejezte be az alap-, mester- és doktori képzést (2016). Dolgozott testnevelő tanárként általános és középiskolákban, profi futballedzőként külföldön és belföldön. Az Active Kids Sportegyesület alapítója. Az Újvidéki Egyetemen és a Gál Ferenc Egyetemen (Szeged, Magyarország) tanít, ahol a Kutatóintézet vezetője is. Kutatási érdeklődésének középpontjában mindig a gyermekek és sportolók mozgásfejlődése, testösszetétele és táplálkozása állt. Számos nemzetközi projekt koordinátora, nemzetközi konferencia

részvevője és meghívott előadója, két tankönyve, egy kézikönyve és több mint 60 tudományos közleménye (14 IF) jelent meg nemzetközi referált folyóiratokban társszerzőként.

Kálmán Orsolya

2004 óta az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozik, jelenleg habilitált egyetemi docens, a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport és a Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központ vezetője. Tanít a tanárképzésben, neveléstudományi programokban és a doktori iskolában, valamint a Master in Research and Innovation in Higher Education Erasmus program Learning and Teaching specializációjának vezetője. Kutatásai a felsőoktatás-pedagógia területéhez, elsősorban az oktatók szakmai fejlődéséhez és tanulásához, illetve az oktatásfejlesztéshez kötődnek.

Kardos Dorottya

2019 óta az ELTE PPK Neveléstudományi Iskola doktorandusz hallgatója és tagja a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoportnak. Kutatási területei az inkluzív felsőoktatáshoz, a fogyatékkal élő hallgatók tanulási tapasztalatahoz kötődnek. Emellett a Budapesti Corvinus Egyetem Hallgatói Támogatás csapatában dolgozik, mint gyógypedagógiai és tanulás támogatási tanácsadó.

Kovács Klára

a Debreceni Egyetem habilitált egyetemi docense, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) senior kutatója. 2010-ben végzett okleveles szociológusként a Debreceni Egyetemen, 2014-ben szerzett doktori fokozatot neveléstudományból az egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában. 2020-ban habilitált ugyanitt. Kutatási területe a Kárpát-medencei hallgatók és oktatók sportolási szokásait meghatározó társadalmi, intézményi és egyéni tényezők, valamint a sportolás hatása a jóllétre, egészség-magatartásra és (tanulmányi) eredményességre.

Pinczés Tamás

a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet tanszékvezető főiskolai docense. 2011-ben végzett okleveles testnevelő tanárként a Semmelweis Egyetemen, 2015-ben szerzett doktori fokozatot neveléstudományból a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Egészségnevelési alprogramjában. Kutatási területe a serdülők egészségmagatartása, és a mindennapos testnevelés.

Tódor Imre

a Sapientia EMTE egyetemi adjunktusa, a PedPsi Kutatóközpont igazgatója, kutatója. Egyetemi tanulmányait (teológia, majd filozófia) Rómában végezte, 2015-ben filozófiából (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Filozófiai Doktori Iskola), majd 2019-ben neveléstudományokból (Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program) szerzett tudományos doktori fokozatot. Kutatásai a felekezeti oktatásra (iskolaválasztás, szektorközi összehasonlítás), digitális pedagógiára, valamint a fenntarthatóságra nevelésre fókuszálnak.

Authors

Anett BALOGH-PÉCSI

is a drama teacher, a German language teacher and an assistant lecturer at the Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty of Pedagogy, Humanities and Social Sciences, a graduate student of the Doctoral School of Education, Faculty of Humanities at the University of Szeged, secretary of the Northwest Hungarian Chapter of the Hungarian Pedagogical Society. Her research interests include social problem-solving, assertive communication and the development of coping strategies using drama pedagogical methods in adolescence. Her doctoral research involves the development of a school-based development programme for adolescents. She is involved in the training of teachers, social pedagogues and special education teacher students, as well as in the further training of leaders, and she has professional and operational responsibilities in the training of Hungarian language and culture teachers in the Diaspora. In her research and teaching work, she focuses on the conscious and planned development of social competence in the school setting, on the education of independent and critical thinking and cooperation through drama methods, on the development of communication and the development of adaptive coping strategies.

Beáta DOBAY

is an associate professor at J. Selye University and the University of Sopron. She teaches in the Department of Kindergarten and Teacher Training at J. Selye University and the Benedek Elek Faculty of Pedagogy – Institute of Arts and Sports Sciences at the University of Sopron. She graduated in 1984 as a secondary school physical education teacher at the College of Physical Education in Budapest. In 2016, she obtained her doctoral degree in Sports Humanism at the Matthias Bel University in Banská Bystrica (Slovakia) in the Doctoral Program of Sports Humanistics. In 2022 she habilitated at the Eszterházy Károly Catholic University – Educational Sciences. Her research area is the methodology of physical education among preschool children and elementary school students, as well as the past and present of Slovak sports tourism.

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.

Erzsébet GOLNHOFER

is a retired honorary professor of education, habilitated associate professor, dr. univ., candidate of sciences. She taught many pedagogical subjects at Eötvös Loránd University from 1972 onwards. She is also the founder and former head of the Doctoral School of Education. In addition, she has been working as an editor for several pedagogical journals and series, including Hungarian Pedagogy (Magyar Pedagógia), Education Sciences | Education – Research – Innovation (Neveléstudomány), Teacher Education (Pedagógusképzés), Educational Methodology Library (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár), and Pedagogical Dictionary (Pedagógiai Lexikon). She has also participated in various national and international development projects as a researcher and subject leader. Her research mainly focuses on educational theory, higher education pedagogy, and the history of education. Some of her specific research interests include adaptive education, continuity and discontinuity in the history of Hungarian education, politics and pedagogy, and the interpretations of childhood.

Szabolcs HALASI

graduated from the Faculty of Sports and Physical Education of the University of Novi Sad, defended his master's thesis, and in 2016 received his doctorate. He

worked as a physical education teacher in primary and secondary schools and as a professional football coach abroad and in the country. He is the founder of the Active Kids Sports Association. He teaches at the University of Novi Sad and Gál Ferenc University (Szeged, Hungary), where he is also the head of the Research Institute. At the centre of his research interest was motor development, body composition, and nutrition of children and athletes. He is a participant in numerous international projects and congresses. He has published three books and over 60 publications (14 with IF) in international refereed journals in co-authorship.

Orsolya KÁLMÁN

has been working at the Institute of Educational Science at ELTE PPK since 2004. She is a habilitated associate professor, leading the Higher Education and Innovation Research Group and the Higher Education Pedagogy Methodological Center. She teaches in teacher training programs, educational science programs, and doctoral schools. She also serves as the head of the Learning and Teaching specialisation in the Master in Research and Innovation in Higher Education Erasmus program. Her research focuses on higher education pedagogy, particularly on the professional development and learning of lecturers and educational development.

Dorottya KARDOS

has been a doctoral student at ELTE PPK Faculty of Education since 2019 and a member of the Higher Education and Innovation Research Group. Her research areas are related to inclusive higher education and the learning experience of students with disabilities. Additionally, she works in the Student Support Services Team at the Corvinus University of Budapest as a special education and learning support advisor.

Klára KOVÁCS

is a habilitated associate professor at the University of Debrecen and a senior researcher at the Center for Higher Education Research and Development Hungary (CHERD-H). In 2010, she graduated as a sociologist at the University of Debrecen. In 2014, she received her PhD in educational sciences in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen. Her research fields are the social, institutional and individual determining factors of sporting habits among students and instructors in the Carpathian Basin and the effects of sports on well-being, health behaviour and academic achievement.

Tamás PINCZÉS

is a college associate professor at the Department of Physical Education and Sport, Ferenc Kölcsey Teacher Training Institute, Debrecen Reformed Theological University. In 2011, he graduated as a physical education teacher at Semmelweis University. In 2015, he received his PhD in educational sciences at the University of Szeged (Faculty of Arts, Doctoral School of Educational Sciences, Health Education Doctoral Programme). His research interests cover adolescents' health behaviour and everyday physical education.

Imre TÓDOR

is an assistant Professor at the University of Sapientia (Romania), director and researcher of the PedPsi Research Centre of the Teacher Training Institute. He completed his university studies (theology, then philosophy) in Rome. In 2015, he obtained a doctorate in philosophy (Doctoral School of Philosophy at the Babes-Bolyai University) and in 2019, in educational sciences (Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen). His research focuses on religious education (school choice, cross-sector comparison), digital pedagogy, and sustainability education.