

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*1. SZÁM*



2024

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között  
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*Mb. főszerkesztő:*

CSÍKOS CSABA

*Szerkesztők:*

Habók Anita, Tóth Edit

*Szerkesztőbizottság:*

FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,  
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, NÉMETH ANDRÁS,  
NIKOLOV MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)  
LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÚCS DÉNES (Cambridge)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Nagy Márió Tibor és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

Garai Imre: A deprofesszionizálódó középiskolai tanárképzés a két világháború között: a tanárképzés 1921–1929 közötti reformja	3
Dobák Dóra és Hegedűs Roland: TEAM – Tudatos Együtműködés A Megoldás	27
Schiller Emese, Dorner Helga és Antesberger Klára: A felsőoktatás szerepe az aktív idősödés támogatásában: intergenerációs tanulás során szerzett tapasztalat vizsgálata időskorúak és felsőoktatási hallgatók esetében	49



## A DEPROFESSIONALIZÁLÓDÓ KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT: A TANÁRKÉPZÉS 1921–1929 KÖZÖTTI REFORMJA

Garai Imre<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudomány Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

<sup>2</sup> Elméleti Történeti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport

1924 különleges év volt a hazai középiskoláztatás történetében, hiszen az 1924. évi XI. törvény vezette be a közoktatás rendszerébe a gimnázium és a reáliskola mellett a reálgimnáziumot, az 1924. évi XXVII. törvény pedig új alapokra helyezte a középiskolai tanárképzést (Ladányi, 2008; Mészáros, 1991; Németh, 2005). Jelen tanulmány az utóbbi jogszabály jelentőségét kívánja vizsgálni, amellyel kapcsolatban hazai neveléstörténeti irodalmunk rendszerint azt emeli ki, hogy a megváltozott középiskolai szerkezethez és az ezt életre hívó kormányzati társadalompolitikai célokhoz igazította a jogalkotó a tanárképzés intézményrendszerét (Németh, 2012; Pukánszky, 2012–2013).

Ezt a megállapítást nehéz volna cáfolni, hiszen az ország 1920 utáni megváltozott körülményeihez a kormányzati társadalom- és oktatáspolitikának szükségképpen kellett igazodnia. Az azonban kevésbé tisztázott, hogy az új realitásokhoz történő igazodás során a kormányzat és a tanárképzést felügyelő szakértői csoportok közötti összetett kapcsolatrendszer milyen módon változott meg.

Magyarországon a modern tanárképzés kezdetei a 19. század közepéig nyúlnak vissza. A pesti egyetemen 1849–1853 között bevezetett reformok teremtették meg a neohumanista filozófiát követő tudományos képzés alapjait, míg a tanárvizsgáló bizottság 1862-es létrehozása, majd a középiskolai tanárképző intézet 1870-es felállítása a képesítés és a tanári szakképzés kereteit hozták létre (Felkai, 1983; Garai, 2022). A két világháború közötti időszakra tehát több évtizedes tapasztalat alakult ki a tanárképzést felügyelő szakértői elitek és a mindenkori kormányzat közötti közös együttműködést tekintve.

Közvetlenül a Tanácsköztársaság utáni időszakban kezdődött el a középiskolai tanárképzés reformfolyamata, amely alapvetően határozta meg a tanárképzés működését és így a szakértői elitek és az államhatalom viszonyát a következő évtizedekben. A tanulmány új kronológiai keretet ajánlva az 1921–1929 közötti reformfolyamat egészét és benne az 1924. évi XXVII. törvény szerepét, valamint a törvényhez kapcsolódó két végrehajtási rendelet megalkotását emeli fókuszába. Ezzel az eljárással az olvasó áttekintést kaphat arról, hogy a reform során a kormányzat és a tanárképzéshez kapcsolódó szakértői csoportok kapcsolatrendszere hogyan változott, s ezt a változást a tanárképzési intézményrendszer hogyan követte.

A tanárképzés reformjának bemutatásához a tanulmány első felében az elemzéshez kapcsolódó elméleti keretrendszer fogalmait ismertetem, illetve áttekintem a középiskolai tanárképzés 1920-as évekbeli átszervezéséhez kapcsolódó kutatások megállapításait. Az elméleti részek lezárásaként a kutatás módszertani vonatkozásait tárgyalom. A munka második felében tekintem át a tanárvizsgálati szabályzat megújításának kezdeti lépéseit, a fővárosi tanárképző

intézet szervezeti szabályzatának átdolgozását, illetve az 1924. évi XXVII. törvény elfogadása után létrehozott egyetemközi bizottság döntéseit, amelyek a tanárvizsgálati szabályzatot harmonizálták az új törvénnyel, illetve röviden érintem a reformfolyamat záró elemét, az 1929-ben megalkotott gyakorlóévi szabályzatot.

## Elméleti háttér

A tanulmányhoz kapcsolódó kutatásban a professzióelméletek kritikai megközelítéséhez illeszkedő fogalmi rendszert alkalmazom a vizsgálat eredményeinek bemutatására. Ez a megközelítés annak cáfolatából indul ki, hogy a magasan képzett értelmiségi hivatások minden országban nagyjából hasonló karakterológiai jegyekkel rendelkeznek (vö. Kleisz, 2002; Parsons, 1954). Az elméleti megközelítés képviselői szerint az egyes hivatáscsoportok legfeljebb abban mutatnak hasonlóságot, hogy monopolisztikus struktúrákként írhatók le, amelyek az állammal kialakult együttműködésük útján tudtak érdekeltiségi területük felett kizárólagos befolyást kialakítani (Johnson, 1972; Larson, 2013).

A professzió fogalma ebben a megközelítésben arra utal, hogy az államhatalom segítségével a szakértői elit tagjai (a tanárképzés esetében az egyetemi tanárok) képesek saját működési területüket felügyelet alá vonni az állam segítségével (törvények, rendeletek szakértői előkészítés és érdekek mentén történő megalkotásán) keresztül. Az állami közreműködés a monopólium elérésében a kelet-közép-európai térségben kulcsfontosságúnak tekinthető, hiszen a modern bürokrácia kialakulása tette lehetővé, hogy bizonyos feladatokat az állam speciális tudásanyaggal és képességekkel rendelkező szakértői testületek részére delegáljon (Hesse, 1968; Horn & Keimnitz, 2021; Lundgreen, 1999; Németh, 2004).

A professzionalizáció a kritikai megközelítésben jelentheti a szakterület feletti kontroll kialakításának folyamatát, illetve a szakértői csoport kollektív tudáskészletének, gyakorlatának szakszerűbbé válását (Horn, 2016; Nóbik, 2019). Utóbbi jelentésréteghez kapcsolódik a professzionalizmus, amely a hivatáscsoport kollektív eljárásrendjére utal (a tanárok esetében ez a szaktárgyi tudást és az annak tanítási eljárásaira vonatkozó elméleti tudást jelenti), míg a professzionalitás a kollektív eljárási protokollok egyedi alkalmazásának sajátosságait jelenti (a szaktárgyi elméleti tudás tanításának egyéni gyakorlati eljárásai), amelyek a gyakorlóiskolákban eltöltött gyakorlati idő során alakulnak ki részben a gyakorlati tapasztalat, részben ezek elméleti keretekben történő értelmezése útján (Evetts, 2003).

### A deprofesszionalizáció fogalmának értelmezési keretei

A kritikai megközelítéshez kapcsolódva jelent meg a szociológiai irodalomban az 1970-es évek elején a deprofesszionalizáció lehetőségének felvetése. A fogalmat eredetileg Marie R. Haug amerikai szociológus vezette be a szakértői csoportok jövőbeni fejlődési kilátásaival kapcsolatban. Egyfajta státuszkiegyenlítődésként határozta meg, amely alatt a foglalkozási hierarchiában a magasan képzett szakértői csoportok és klienseik közötti társadalmi különbségek lassú mérséklődését és teljes eltűnését értette. Ezt arra vezette vissza, hogy az amerikai társadalomban megváltozott a közhangulat a hivatásokkal szemben, ami tudásmonopóliumuk, szolgáltatási alapelveik és munkavégzésük klasszikus formáinak megkérdőjelezésében volt tetten érhető (Haug, 1972, 1975; Kleisz, 2002).

Bár a fogalom megjelenését követően kísérlet történt a deprofesszionalizáció szisztematikus leírására a professzionalizáció elméletek fogalmi készletei mentén (I. Toren, 1975), az érdekesnek ígérkező új megközelítés fogadtatása összességében mégis vegyes volt (Boreham,

1983; Freidson, 1984; Kleisz, 2002). A történeti szociológiai kutatás azonban felismerte a benne rejlő lehetőségeket. Freidson (2001) a professziókat a munkavégzés jellegén keresztül olyan diszkrécionális specializációt igénylő (a kliensek igényeinek felismeréséhez illeszkedő döntéshozatal mentén tevékenykedő) csoportokként határozta meg, amelyek munkájukat csak speciális körülmények fennállása esetén, az állammal és a társadalommal való kölcsönhatásban képesek ellátni. A speciális körülmények ideiglenes vagy teljes megszűnése a hivatáscsoportok monopóliumának felbomlását eredményezhette saját érdekeltségi területe felett. A deprofesszionizáció Freidson (2001, pp. 129–130) megközelítésében bekövetkezhetett: ha az (1) az állam a professziós intézmények működését, vagy (2) a szakértői testületek nagy többségének működési engedélyét felfüggesztette. Hasonló módon deprofesszionizálódhatott egy hivatás, amennyiben az állam (3) egyoldalúan beavatkozott a szakértői utánpótlás folyamataiba, vagy (4) fokozatosan megszüntette a szakértők kiemelt társadalmi státuszát, esetleg (5) felfüggesztette a szakértői csoportok működésének háttéréül szolgáló ideológiát és saját jelöltjeire bízta a professziós szerek működtetését.

Ezeknek a jelenségeknek az egyidejű együttes és egyenként történő előfordulása is elvezethetett a szakértelmiségi hivatások monopóliumának megrendüléséhez saját szakterületük fölött. Freidson (2001), Jarausch (2012) és McClelland (1991) is kiemelte munkájában ugyanakkor, hogy még totalitárius rendszerekben is ritkán fordult elő a hivatáscsoportok teljes deprofesszionizációja (az orosz 1917-es forradalmat követő, 1922-ig tartó átmeneti időszak mellett, az 1933–1945 közötti Németország esetében vetették fel az orvosi és az ügyvédi hivatásokhoz kapcsolódóan, hogy az etikai kódexeik rendszerintű megsértése miatt, ami az állam totalitárius eszméinek és a gyakorló szakértők ezekhez való alkalmazkodásának eredménye volt, mindkét hivatás átmenetileg deprofesszionizálódott). A fogalom alkalmazása a professzióelméletek kritikai megközelítésében tehát abban lehet a kutatók segítségére, hogy a professzió, azaz a hivatás feletti monopólium létrejöttét követő időszakban a professzionizálódott hivatáscsoportok és környezetük közötti változásokat, az állammal és a társadalommal való kapcsolataikat pontosabban meg lehessen ragadni.

A szakértelmiségi csoportok kialakulása, működésük stabilizálódása ugyanis a nemzetállamépítés 19. századi liberális szakaszának társadalmi és gazdasági fejlődéséből következett. A két világháború közötti időszakban a közép-európai térség egyes országaiiban azonban kedvezőtlen feltételek alakultak ki a magasan képzett hivatások működéséhez (Jarausch, 2012). A deprofesszionizáció fogalmának használata segít meghaladni azt a megközelítést, hogy a professziók 19. században elért fejlődési állapotát más történeti korszakokra vonatkozóan kritikátlanul alkalmazzák a kutatók. A monopólium elérése és fenntartása ugyanis dinamikusan együtt mozgott az állammal és a társadalommal kialakított viszonyrendszerekben. Így a deprofesszionizáció segít pontosabb történeti perspektívát felvázolni a professziók működéséről, amely nem csupán föllendülést és előrehaladást mutató időszakokból állt, hanem a visszalépési és a felbomlás jeleit mutató állapotok után történő újbóli visszarendeződési folyamatokat éppúgy magában foglalta. A tanulmány – kapcsolódva a Freidson (2001) által kínált értelmezési kerethez – abból a megközelítésből indul ki, hogy a két világháború közötti időszakban az államhatalom és a tanárképzés szakértői elitje közötti kapcsolat megváltozott. Ennek eredményeként a tanárképzés intézményrendszere egy elnyújtott deprofesszionizációs pályára kényszerült, amelynek kezdete a tanárképzés 1921–1929 közötti reformfolyamatához kapcsolódik.

## A magyar középiskolai tanárképzés kutatástörténete

A középiskolai tanárképzés története nem számít feldolgozatlan területnek a hazai neveléstörténet területén. A nagy hagyományokkal rendelkező fővárosi és vidéki tanárképző tudományegyetemi műhelyek történeteinek monografikus vagy tanulmány formájában történő, helyi viszonyokra koncentrált feldolgozásai éppúgy megtalálhatók neveléstörténeti irodalmunkban, mint az országos oktatáspolitikai átalakulásokba ágyazott tanárképzés-történeti munkák.

A budapesti egyetem tanárképzésének történetét Felkai László (1983), Garai Imre (2022), Kiss Istvánné (1987, 1991), Szenpétery Imre (1935), Rakaczkíné Tóth Katalin (1996) érintették munkáikban. A debreceni és a pécsi tanárképzés történetét Orosz Gábor (2012) és Kéri Katalin (2017), míg a Szegeden kialakult sajátos modellt Pukánszky Béla (1989a, 1989b, 2015), Kékes Szabó Mihály és Pukánszky Béla (1998), valamint Vajda Tamás (2022) által szerzett feldolgozások foglalják össze. Országos oktatáspolitikai összefüggésekbe ágyazottan Ladányi Andor (2008), Németh András (2004, 2005, 2009, 2012), Patyi Gábor (2015, 2016) és Pukánszky Béla (2013) tárgyalták a középiskolai tanárképzés történetét.

A különböző fókusszal és elméleti megközelítéssel rendelkező munkák közös elemének tekinthető, hogy leginkább a dualista érára fókuszálnak, illetve a tanárképzés intézményrendszerét főként a bölcsészeti karok ügyének tekintik. A karok mellett működő tanárképző intézmények és tanárvizsgáló bizottságok belső működéséről, egymáshoz való kapcsolódásairól Vajda (2022) és Pukánszky (2012–2013) munkáját leszámítva alig-alig tartalmaznak információkat.

Hasonlóképpen közös elem ezekben a feldolgozásokban, hogy a polgári éra tanárképzésének fejlődése szempontjából az 1924. évi XXVII. törvényt csak akként értelmezik fordulópontként a hazai tanárképzés történetében, hogy a tanárképzés intézményrendszerét a középiskolai törvénykezés által kialakított trifurkáló iskolaszervezet (gimnáziumi, reálgimnáziumi és reáliskolai intézménytípusok mentén történő tagoltság) társadalompolitikai céljaihoz igazította a jogalkotó.

Ezzel a megközelítéssel szemben Nagy (2002, 2003) több munkájában rámutatott arra, hogy az 1919 után újjáalakuló Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) a társadalompolitikai célok elérésének eszközeként tekintett az állami befolyásszerzés kiterjesztésében a kulturális intézményrendszer több területén. A tanulmány a fent tárgyalt elméleti megközelítés alkalmazásával abból a feltételezésből indul ki, hogy az 1924. évi XXVII. évi törvény az 1921–1929 közötti tanárképzési reform csupán egyetlen elemének tekinthető. Az állam fő célja a reform során egyfelől az volt, hogy a tanárképzést hozzáigazítsa az átalakuló középiskoláztatáshoz. Emellett ugyanakkor a tanárképzés intézményeinek erőteljesebb állami kontroll<sup>1</sup> alá vonásának szándéka is megjelent a folyamat során. Ezt a célkitűzést a tanári professzionalizmus és professzionalitás egységes formálási igényét felhasználva érvényesítette a VKM a tanárképzés intézményeivel szemben. Az állami ellenőrzés új formája pedig a tanárképzés szakértői csoportjait és intézményeit deprofesszionalizációs pályára helyezte.

## A kutatás módszere

### A kutatás céljai, kutatási kérdései

A tanulmány egy deduktív és idiografikus kutatáshoz kapcsolódik, amelynek célja a professzióelméletek kritikai megközelítésén keresztül a fővárosi egyetem középiskolai tanárképzésében érintett intézmények, így a tanárvizsgáló bizottság, a középiskolai tanárképző intézet,

valamint a VKM egymáshoz fűződő kapcsolatainak feltárása a két világháború közötti időszakban (Csíkos, 2020; Mietzner, 2021; Szabolcs, 2011).

A deduktív kutatási stratégia követése azzal indokolható, hogy egy történeti jelenségegyüttest (a professziós intézmények és az államhatalom kapcsolatának változásai) egy elméleti fogalmi keretrendszerből származtatott fogalmi szerkezeten keresztül vizsgálom. Az idiografikus jelleg pedig annak a kutatói döntésnek a következménye, hogy a jelenségegyütteshez kapcsolódó valamennyi tényező (forrás) számbavételével történik a kutatás kérdéseinek a vizsgálata (Babbie, 2008, Kéri, 2001)

Az elméleti és a kutatástörténeti áttekintés nyomán felvetett kiindulópontból származtatott alábbi kérdéseket kívánom vizsgálni jelen munka keretei között:

1. Milyen szerepet játszottak a professziós intézmények a tanárvizsgálati szabályzat 1921–1929 közötti reformjában?
2. Hogyan kapcsolódott egymáshoz az 1924. évi XXVII. törvény megalkotása, a tanárképző intézet szervezeti szabályzatának reformja és a tanárvizsgálati szabályzat véglegesítése?
3. A reformfolyamatban milyen módon vett részt a VKM, és részvételi szerepe milyen hatással volt a professziós intézmények szakértői autoritására?

## A kutatás forrásai

A kutatási kérdések megválaszolásához levéltári és könyvészeti források feldolgozása szükséges az elemzési eljárás során. A levéltári források nagyobb része a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában (MNL OL) a *K 636-os szekcióban* őrzött dokumentációt öleli fel, amelyben az 1920 és 1945 közötti időszakra vonatkozóan a VKM és a tanárképzés intézményeihez kapcsolódó források találhatók. Ezek az intézmények és azok vezetőivel folytatott hivatalos levelezést, törvényelőkészítést és rendeletalkotást, továbbá a VKM IV. (egyetemi és felsőoktatási ügyosztály) véleményezését tartalmazza az ügyiratokon egy-egy ügykörhöz kapcsolódóan. A forrásokból a VKM döntéshozatali mechanizmusa, illetve a miniszteriális igazgatás álláspontjának formálódása rekonstruálható.

A kutatásba emellett bevontam a szakirodalom előtt eddig kevésbé ismert forráscsoportot, amely az ELTE Egyetemi Levéltárának (ELTE EL) *14/e* és *15/b* állagaiban található, és a Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság, illetve a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet elnökségeinek iratanyagait tartalmazza (Kiss et al., 1988). A levéltári források között a minisztériumi leiratok és felterjesztések mellett megtalálhatók a két professziós intézmény belső ügymenete során keletkezett iratok, amelyekből az intézetek vezetőségének álláspontja tárható fel a különböző ügyek mentén.

A kutatás fontos részét képezik azok a könyvészeti források, amelyek részben az elméleti keretek kialakításához, részben a kutatás eddigi eredményeinek összegzéséhez hozzájárultak. Az elméleti háttér és a kutatás által feltárt eredmények ugyanis segítik a kutatót abban, hogy saját eredményeit történeti kontextusba tudja helyezni, és a már rendelkezésre álló eredmények tükrében értelmezni tudja azokat.

## A kutatás során alkalmazott eljárások

A kutatás során két módszer került alkalmazásra, amelyek a történeti típusú vizsgálatokban bevett eljárásnak számítanak. Az egyik a levéltári források dokumentumelemzése, amelynek a keretében a levéltári kutatómunka során a levéltári dokumentumokból tartalmi kivonatokat (*regesztákat*) készít a kutató kutatási kérdéseit, illetve szempontrendszerét követve (Hermann,



2021; Simon, 1963). Ezek hozzájárultak a kutatás hermeneutika szakaszában a vizsgált történeti jelenség értelmezéséhez a kiválasztott elméleti fogalmi rendszer segítségével. Az eredmények értelmezése során, diakronikus megközelítés mellett, dialektikus szintézisalkotásra került sor a tanárképzés egyes intézményeinek és a teljes intézményrendszer működési mechanizmusainak összetett megragadása érdekében (Kéri, 2001).

A kutatás másik módszere a könyvészeti források dokumentumelemzése volt. A szakirodalmi források részben segítették a heurisztikát, a választott elméleti megközelítés koncipiálásán keresztül, részben pedig a vizsgált korszak pontosabb megismerését, a feltárandó elsődleges források körének meghatározását, valamint az elsődleges források elemzésével nyert eredményeket és a kutatás már meglévő eredményeinek összehasonlítását tették lehetővé (Coffey, 2014; Kéri, 2001).

## Eredmények

### A tanárvizsgálati szabályzat megújításának első lépései az 1921–1929 reformfolyamat során

A középiskolai tanári hivatáscsoport feletti felügyeletet az egyetemi tanárok gyakorolták több vonatkozásban a 19. század közepén végrehajtott egyetemi reformok óta. Egyfelől a szakértői teoretikus tudás gondozásán keresztül felügyelték a tanárok teoretikus tudáskészletét, professzionalizmusát az egyetemi és tanárképző intézeti oktatás kereteihez kötöttek, s professzionalitásuk formálására is befolyásuk volt a pedagógiai gyakorlat alapelveinek kialakításán keresztül. Másfelől a képesítés útján a hivatáscsoportba történő belépés ellenőrzésén keresztül monopóliumot tudtak fenntartani a hivatáscsoport egésze felett. Ez utóbbira szolgált az egyetemi oktatók által alkotott tanárvizsgáló bizottság (Garai, 2022).

Az 1862-ben létrehozott testület jobbra nyilvános rendes egyetemi tanárokból állt. Összetételét szakterületek szerint a mindenkori VKM-miniszter jelölte ki a testület elnökének javaslatára. A tagok a tanárvizsgálat különböző fokozatain (alapvizsga, szakvizsga, pedagógiai vizsga) láttak el kérdezőbiztosi szerepet. Az I. világháború előtti utolsó szabályzatot a VKM az 50.098/1888. (XII. 20.) rendeletével adta ki, miután az akkori vizsgabizottság kidolgozta a tanárvizsgálatok általános és részletes követelményeit. A minisztérium képviselőivel történő egyeztetést követően a VKM-miniszter a rendelet kiadásával az állam szimbolikus jóváhagyását fejezte ki a tanárság feletti professzió szakértői testületek útján történő fenntartásához (VKM, 1888).

1920-at megelőzően ettől az eljárásrendtől mindössze két alkalommal tért el a mindenkori államhatalom. Az első a magyar tanárvizsgáló bizottság létrejöttéhez kötődik. A Helytartótanács mint az 1848 előtti legfőbb kormányzati végrehajtó szerv ugyan egyeztetette a pesti egyetem bölcsészkarával a bizottság összetételét és működési alapelveit, végül csak az előbbi tekintetében bizonyult kompromisszumkésznek, és a szabályzatot a korábbi, 1853-as és 1856-os birodalmi rendeleteket alapul véve önhatalmúlag határozta meg. A második alkalom esetében már a cenzorok személyében sem történt kompromisszum, hiszen 1919-ben a Tanácsköztársaság Közoktatásügyi Népbiztossága önkényesen állította össze mind a bizottság összetételét, mind pedig a vizsgálati szabályzatot (Garai, 2022; Ladányi 2008).

Miután a Tanácsköztársaság időszaka alatt hozott rendeleteket az új államhatalom érvénytelenítette, a tanárképzés szervei joggal remélhették, hogy a rendes ügymenethez visszatérve az állam képviselőivel történő együttműködésben újíthatják meg a vizsgaszabályzatot, aho-

gyan az a világháború előtt történt. A tanárvizsgáló bizottságon belül a szabályzat megújításának szükségességében teljes volt az egyetértés, hiszen már 1914 előtt is úgy ítélték meg, hogy az elavult (Szinyei, 1925a).

A vizsgabizottság új elnökének, Szinyei Józsefnek a kinevezésével, 1920 októberében vette kezdetét a szabályzat reformja, amely három szinten valósult meg: egy 1921. január 27-i tanárvizsgáló bizottsági ülésen elhatározták, hogy Beöthy Zsolt irányításával egy kiküldött bizottság értékeli a vizsga 1888-as szabályzatban rögzített szerkezetének fenntartásával összefüggő kérdéseket, a pedagógiai vizsgálatral és a próbatanítással kapcsolatos javaslatokra Fináczy Ernő vezetésével hoztak létre ki egy albizottságot, míg az egyes tárgyak követelményeit tartalmazó függelék pontosítását a legtapasztaltabb cenzorok vezetésével külön bizottságokban kezdték meg a budapesti bizottság tagjai (l. 1. táblázat) (Szinyei, 1921a).

1. táblázat. A budapesti tanárvizsgáló bizottság kinevezett és korábbi tagjaiból létrehozott albizottságok a tanárvizsgáló bizottság felülvizsgálatára (Szinyei, 1921b)

<i>Szakterület</i>	<i>Delegált bizottsági tagok</i>
1. Magyar irodalomtörténet	Badics Ferenc, Beöthy Zsolt, Császár Elemér, Négyesy László, Pintér Jenő, Riedl Frigyes
2. Magyar nyelvészet	Szinyei József, Melich János
3. Klasszika-filológia	Hegedűs István, Förster Aurél, Firml Aladár, Huszti József, Némethy Géza, Vári Rezső Gyomlay Gyula
4. Német nyelv és irodalom	Heinrich Gusztáv, Bleyer Jakab, Petz Gedeon, Thienemann Tivadar
5. Francia Nyelv és irodalom	Haraszti Gyula, Birkás Géza, Eckhardt Sándor
6. Történelem	Ballagi Aladár, Angyal Dávid, Áldásy Antal Domanovszky Sándor, Heinlein István
7. Földrajz	Erődi-Harrach Béla, Littke Aurél
8. Mennyiségtan	Rados Gusztáv, Fejér Lipót, Kürschák József, Suták József
9. Ábrázoló geometria	Tötössy Béla, Privorszky Alajos, Romsauer Lajos
10. Kísérleti és elméleti természettan	Fröhlich Izidor, Tangl Károly, Wittmann Ferenc
11. Vegytan	Ilosvay Lajos, Buchböck Gusztáv, Bugarszky István
12. Angol, szerb-horvát, román nyelv és irodalom	Yolland Arthur, Szegedy Rezső, Siegescu József
13. Növénytan	Mágócsy-Dietz Sándor, Tuzson János
14. Ásványtan	Schafarzik Ferenc, Mauritz Béla, Papp Károly, Toborffy Zoltán
15. Állattan	Méhely Lajos, Gorka Sándor
16. Filozófia és pedagógia	Fináczy Ernő, Imre Sándor, Kornis Gyula, Pauler Tivadar, Székely György

Az egyes szinteken folyó munkálatokba a más tudományegyetemen működő társbizottságok (Pozsony, Kolozsvár), küldötteit is bevonták, akik személyesen képviseltették magukat vagy javaslataikat juttatták el fővárosi kollégáik számára (Debrecen) (l. Papp, 1921; R. Kiss, 1921). A vizsgaszabályzat általános és részletes követelményeinek egyeztetése és összegzése csaknem egy évet vett igénybe, amelyet egy újabb ülésen 1922. január 28-án vitattak meg a teljes fővárosi bizottság és az összes társbizottság küldötteinek jelenlétében. Ekkor állapodtak

meg olyan koncepcionális kérdésekben, mint a régi vizsgarend fenntartása és a pedagógiai vizsgára való jelentkezés egy évi gyakorlótanításhoz történő rendelése (Szinyei, 1925a).

A legfontosabb kérdések tisztázását követően egy szűkebb testületre bízták a szabályzat általános és részletes követelményeinek megszövegezését, amelynek tagjai az összes bizottság elnökeiből, a budapesti bizottság alelnökeiből, a budapesti és a szegedi tanárképző intézmények<sup>2</sup> igazgatóiból és Mágócsy-Dietz Sándor budapesti bizottsági tagból álltak. Az egyeztetett szabályzat szövegét 1923. február 22–23. között egy kétnapos ülésen a tanárvizsgáló bizottságok, a VKM és a Közoktatási Tanács küldötteinek jelenlétében vitatták meg és véglegesítették, amelyet Szinyei József budapesti bizottsági elnök jóváhagyásra 1923 augusztusában felterjesztett a VKM-miniszterhez (Szinyei, 1923). A professziós intézmények tehát a korábbi gyakorlatot követve, valamennyi érdekelt felet bevonva formálták át a professzió fenntartásának kulcsdokumentumát.

### **A tanárképző intézetek szervezeti szabályzatának reformja**

A középiskolai tanárképzés egyik legfontosabb kérdése a 19. század során az volt, hogy a tanárok professzionalizmusának és professzionalitásának formálását mely érdekcsoportok tartják ellenőrzésük alatt. Erre csakúgy, mint a tanárok képesítése esetében legegyszerűbben az egyetemi tanárok formáltak igényt, amely a pesti egyetem bölcsészka mellett működő középiskolai tanárképző intézet 1870-es megszervezésében öltött intézményes formát, majd ennek pedagógiai szakosztályából 1872-ben jött létre a gyakorlógimnázium (Kiss, 1987; Németh, 2005, 2012). Az egyetemi tanárok mellett épp a tanárképző intézet egykori pedagógiai szakosztályának vezetője, a gyakorlóiskola felállításában és működésében is kulcsszerepet játszó Kármán Mór próbált egy másik érdekcsoport élén ugyancsak befolyást kialakítani a tanári professzionalizmus és professzionalitás formálására felett (Keller, 2021; Németh & Pukánszky, 2021).

A vetélkedés eredményeként többször felmerült a tanárképző intézet megszüntetése, illetve kísérleti jelleggel más intézményes alternatívákkal, így egyetemi tanárképző szemináriumokkal és a Bárány Eötvös József Collegium 1895-ös létrehozásával történő felváltása (Garai, 2014). Utóbbi kapcsán 1899-ben a tanárképző intézet szervezeti szabályzatának módosításával az egyetemi tanárok professziós kontrolljukat ezen a területen is kiterjeszhetnék. A tanárképző intézeti tanács megszervezésével és egyetemi oktatókból álló kinevezésével a VKM egyértelműen jelezte, hogy a képesítés mellett a teoretikus és gyakorlati képzés ezen szakaszaiban mely csoport igényeit ismeri el.

A professzionalizmus és a professzionalitás formálása ugyan az egyetem befolyása alá került, a két képzési terület valamennyi jelöltre történő standardizálása azonban mégsem valósult meg. Az 1899-es szervezeti szabályzat ugyan intézményrendszerre formálta a professzionalizmus és a professzionalitás formálásának szereplőit az intézményi autonómia megtartásával, ám ezek tagsága nem volt kötelező, így az 1917/1918. tanévben a tanárjelöltek mindössze 17,6%-a látogatta az erre a célra szolgáló intézményeket (Garai, 2022; Pukánszky, 2012–2013).

Emiatt már a Tanácsköztársaság időszaka alatt felmerült a professzionalizmus minden jelöltre kiterjedő egységes formálásának gondolata. 1919 őszét követően azonban az erre vonatkozó rendelkezések érvényüket veszítették. Így a tanárvizsgáló bizottsághoz hasonlóan a tanárképző intézetben is reformokat készített elő az intézet új vezetése. Ennek megfelelően 1921 májusában az elnökség felterjesztette Fináczy Ernő tanácstag tervezetét a tanárképző intézet reformjáról (Békefi, 1921a).

Fináczy tervezetének hatására a VKM 5.725/1921. V. (V. 14.) rendeletével 11 pontban határozta meg a reform alapelveit, amelyet mind a tanárvizsgáló bizottság, mind a tanárképző intézet elnöksége számára megküldött. Ezek között akadtak olyanok, amelyek régi sérelmeket orvosoltak, így a tanárképző intézet kötelező tagságának bevezetését, de voltak olyan javasolt reformelemek is, amelyek vagy már kikoptak korábban a tanárvizsgálatokból (próbatanítás), vagy a tanárképzés eszmei koncepcióját kezdték ki (testnevelés párosítása filológiai szakokkal<sup>3</sup>) (VKM, 1921). A rendeletben nem csupán az volt a rendkívüli, hogy koncepcionálisan kifogásolható elemeket tartalmazott, illetve a VKM előírta a reform alapelveit, hanem az is, hogy a képzésért felelős tanárvizsgáló bizottságot a tanárképző intézet figyelmeztetésére tájékoztatta a minisztérium.

A reform ügyével az 1921. júniusi tanácsülésen is foglalkozott a tanárképző intézet tanácsa, amelyen részben Fináczy tervezetét, részben a VKM rendeletéhez kapcsolódóan felmerült észrevételeket vitatták meg (Békefi, 1921b). A tanácsülés jegyzőkönyvére érkező válaszrendeletben a minisztérium szükségesnek tartotta kiemelni, hogy nem kíván lazítani az egyetem és a tanárképző intézet kapcsolatán, de nagyobb teret fog biztosítani a professziós szervek működésében a középiskolai tanárságnak, így a tanárképző intézetben a tanárok mellett tankerületi főigazgatók jelenlétét is szükségesnek tartotta a testületben. Ugyanekkor bízta meg a tanácsot az 1899-es szervezeti szabályzat átdolgozásával, amelyre az előzményekre való tekintettel Fináczy Ernőt tartotta legalkalmasabb személynek az elnökség. A szabályzat mellett a tanárképzéssel összefüggő törvényjavaslat megszövegezésére is felkérte a testületet a VKM. Hasonló módon ekkor kapott megbízást a törvényalkotásban való részvételre Szinnyei József tanárvizsgáló bizottsági tag is (VKM, 1922a, 1922b).

Fináczy és Szinnyei tehát a tanárképzési törvény tanárképző intézetekre és tanárvizsgáló-bizottságokra vonatkozó két szakaszának szövegezési munkálatait irányították. Pukánszky mutatta ki (Pukánszky, 1989a), hogy a törvény szövegének végső változata nem csupán stílusos jellegű módosításokat tartalmazott a tanárképzés szervei által kimunkált első változathoz képest, hanem a minisztérium a tanárképzést felügyelő szakcsoportok elképzeléseivel szemben is érvényesítette elképzeléseit a képzés teoretikus-tartalmi vonatkozásaiban. A tartalmi elemek mellett az 5734/1921. (1922. I. 19.) rendelettel világossá tett személyi jellegű változások is megjelentek a *corpus juris*ba 1924. évi XXVII. törvényként becikkelyezett jogszabályban. A 3. §. ugyanis valóban lehetővé tette a tankerületi főigazgatók és középiskolai tanárok tanárképző intézeti tanácsosi kinevezését. Így a kultuskormányzat gondoskodott arról, hogy a 10 fős testületben legalább két személy a kultúrpolitika támogatói közül kerüljön ki. A fővárosi intézmény esetében ez azt eredményezte, hogy a tanácsstagok között a budapesti tankerületi főigazgatósághoz, valamint felekezeti tanárképző intézetekhez kapcsolódó középiskolai tanárok nyertek kinevezést. A törvény elfogadása utáni időszakban így Kisparti János kegyesrendi gimnáziumi igazgató és Mikola Sándor a budapesti evangélikus gimnáziumi tanár kerültek a testületbe (Petz, 1925a).

A törvény elfogadása távolról sem jelentette a reformfolyamat lezárulását, hiszen a jogszabály két szakasza mindössze a tanárképző intézet szervezeti felépítésének, a tanárképző intézeti tanulmányok és a gyakorlótanítás lefolytatásának, illetve a tanári képesítés megszerzésének és a tanárvizsgáló bizottság ügkörének alapelveiről rendelkezett. A létrejövő új tanárképzési intézményrendszer működését így a végrehajtási rendeleteknek kellett részletesen szabályoznia. A VKM nem hagyott kétséget afelől, hogy a reformfolyamat egésze szempontjából a fővárosi tanárképző intézet szervezeti szabályzatának kidolgozását tekintette a legfontosabb és leg sürgetőbb feladatnak (Tóth, 1925). Ez arra vezethető vissza, hogy a törvény elfogadása a reform szempontjából fordulópontot jelentett, amely után a minisztérium elérkezettnek látta az időt arra, hogy hatalmi érdekeit nyíltá tegye a professziós intézményekkel szemben. Az

egységes tanárképzés kialakítása ürügyén ugyanis a minisztérium a korábbiaknál erősebb ellenőrzést kívánt kialakítani a testületek felett. Ebben a törekvésben a fővárosi tanárképző intézet is partnernek bizonyult, mivel a Fináczy Ernő által kidolgozott új szervezeti szabályzatot az intézet tanácsa 1925. április 27-én megtárgyalta, majd egy hónapon belül az elnök felterjesztette jóváhagyásra. A felterjesztésben, Petz Gedeon a tanárképző intézet elöljárója világosan kifejtette, hogy az új szervezeti szabályzat gyors kidolgozását az indokolta, hogy az 1924. évi XXVII. törvény és a tanárvizsgálati szabályzat közötti ellentmondások kiigazítására életre hívott egyetemi bizottság ülésén bemutatassa azt követendő mintaként a tudományegyetemek képviselőinek (Petz, 1925b). A minisztérium tehát a tanárképző intézetek reformját arra használta fel, hogy a tanárképző intézeti tanácsok személyi összetételének és az intézmények egységes működési alapelveinek megállapításán keresztül befolyását az egész intézményrendszerre kiterjessze.

### **A standardizáció ürügyének felhasználása az állami befolyás növelésére, az egyetemi bizottság működése**

A harmonizációs és a standardizáció keresztülviteléhez a VKM elhatározta, hogy az új tanárképzési törvényhez kapcsolódó végrehajtás munkálatait egy „egyetemi bizottságra” bízta. A végrehajtási utasítások kidolgozását, mint korábban, ezúton is bízhatta volna a minisztérium a meglévő professziós intézményrendszerre a szokásos érintkezési formák meghagyásával. Ehelyett azonban a VKM egy a professziós intézményrendszertől elkülönülő térbe helyezte az egyeztetést, amelyben nem a korábbi hagyomány által alakított szabályok érvényesültek, hanem a minisztérium hatalmi érdekei.

A VKM-ben 1924 végén, 1925 elején határozták el, hogy létrehozzák az egyetemi bizottságot a gyorsabb ügyintézés céljából, amelynek legfőbb feladata a tanárképző intézet megváltozott szerepéhez kapcsolódó utasítások kidolgozása és a tanárvizsgálati szabályzat újbóli átdolgozása lett. Utóbbi kapcsán a IV. ügyosztály ugyan megjegyezte, hogy az 1888-as szabályzat felülvizsgálata már megtörtént, és egy új változat a miniszter előtt vár jóváhagyásra, de a törvényhozás által a törvény szövegében eszközölt módosításokat az elbírálás alatt levő szabályzatban is érvényre kellett juttatni. Így a bizottság tanárképző intézeteket érintő ülésein Petz Gedeon, míg a tanárvizsgálati szabályzatot érintő kérdésekben Szinyei József elnökölt. Az elnökök személyének kijelölése mellett a minisztérium felszólította a tudományegyetemeket, hogy a bizottság működésének megkezdéséhez delegáljanak tagokat a testületbe (VKM, 1925b).

A felkérést mindkét budapesti intézmény vezetője elvállalta (Petz, 1925c; Szinyei 1925b), a társegyetemeket viszont meg kellett sürgetnie a minisztériumnak a delegálandó tagok megnevezésével (VKM, 1925c). Azonban a delegációk kijelölésével sem volt elégedett a minisztérium, mivel a fővárosi intézmények által kiküldött hét személy mellett, Szegedről a bölcsészeti és a természettudományi kar összesen 10 főt, a debreceni egyetem bölcsészeti kara öt főt, míg a pécsi egyetem négy tagot delegált. Így a mindösszesen 27 főt számláló bizottság csökkentésére tett javaslatot a VKM IV. ügyosztálya költséghatékonysági okokra való hivatkozással. Az összetételt tekintve a budapesti küldöttség teljes létszámának meghagyását, míg a debreceni és a pécsi egyetemek esetében két-két főt, a szegedi küldöttség esetében pedig három fő visszatartását javasolta, mivel ott mind a bölcsészeti, mind a természettudományi kar érdekelt volt a tanárképzésben. Klebelsberg Kunó VKM-miniszter a bizottság végleges tagságának megállapításánál általában a helyi tanárképző intézetek igazgatóit és a természetrajzra delegált tanárokat tartotta meg a bizottság tagjai között (l. 2. táblázat), mivel a természetrajz ügyében

több kérdés tisztázásra várt a tanárvizsgálati szabályzat végleges megállapításához (VKM, 1925d).

2. táblázat. Az egyetemközi bizottságba delegált és végül a VKM-miniszter által kiválasztott tagok (VKM, 1925d)

<i>Tudományegyetemek</i>	<i>Az egyetemek által delegált tagok</i>	<i>Az egyetemközi bizottságba a VKM-miniszter által kiválasztott tagok</i>
Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem	Petz Gedeon német irodalomtörténet, a tanárképző intézet igazgatója, Szinnyei József magyar nyelvészet, a tanárvizsgálóbizottság elnöke, Fröhlich Izidor kísérleti és elméleti természettan, Fináczy Ernő pedagógia, Mágócsy-Dietz Sándor növénytan, Angyal Dávid magyar történelem, Némethy Géza klasszika-filológia, Melich János magyar nyelvészet, szláv nyelvészet és irodalom, Kornis Gyula filozófia és pedagógia	Petz Gedeon, Szinnyei József, Fröhlich Izidor, Fináczy Ernő, Mágócsy-Dietz Sándor, Angyal Dávid, Némethy Géza, Melich János, Kornis Gyula
Debreceni Tiszta István Tudományegyetem	Láng Nándor klasszika-filológia, a tanárvizsgáló bizottság elnöke, Pap Károly magyar irodalomtörténet, Pápay József magyar nyelv és összehasonlító finnugor nyelvészet, Mitrovics Gyula pedagógia, Millecker Rezső földrajz, Alföldi András egyetemes történelem,	Láng Nándor, Pap Károly
Pécsi Erzsébet Tudományegyetem	Weszely Ödön pedagógia, a tanárképző intézet szervezésével megbízott tanár, Thienemann Tivadar német nyelv és irodalom, Gorka Sándor állattan	Weszely Ödön, Gorka Sándor
Szegedi Ferenc József Tudományegyetem	Bartók György a tanárképző igazgatója, Csengery János klasszika-filológia, a tanárvizsgáló bizottság elnöke, Kogutovics Károly földrajz, Imre Sándor pedagógia, Szadeczky Lajos magyar történelem, Gelei József állattan, Haár Alfréd matematika, Ortutay Rudolf fizika, Szentpétery Zsigmond ásványtan, Széki Tibor vegytan	Bartók György, Kogutovics Károly, Gelei József

A VKM sajátos hatalomtechnikai lépésével létrehozott testület 1925. június 15-én tartotta meg ülését. Ezen Petz Gedeon bemutatta a budapesti tanárképző intézet tanácsa által 1925 áprilisában jóváhagyott szervezeti szabályzatot, amely már a VKM-miniszter előtt várt jóváhagyásra. A társegyetemek képviselői nem támasztottak érdemi kifogást az eljárással kapcsolatban, sőt, a minisztériumi intencióknak megfelelően sürgősséggel tárgyalták a helyi kari tanácsokban a szervezeti szabályzat végleges változatának jóváhagyását (l. Weszely, 1925; Ferenc József Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi karának dékánja, 1925). Így a pécsi és a szegedi szabályzatok már június folyamán megérkeztek a minisztériumba, csupán Debrecenben késlekedett az ügyintézés. A minisztériumi tisztviselők ezt

nehezményezték, mivel a szabályzatokat eredetileg 1925 szeptemberében tervezték életbe léptetni egy egyszerre történő jóváhagyással oly módon, hogy a budapesti tanárképző intézet szabályzatának csatolt utóirataiként akarták elfogadtatni a társintézetek szabályzatait is (VKM, 1925a, 1925e).

Noha erre csupán egy hónappal később, a 79.000/1925. (X. 14.) rendelet 1925 októberi kihirdetésével került sor, a minisztériumi törekvéseket így is teljes siker koronázta (Tóth, 1925). A professziós intézmények részéről jelentkező standardizációs igényeket felhasználva uniformizálta a tanárképző intézetek működését, így a tanárjelöltek professzionalizmusának formálását, de eközben a tanárképző intézeteket kiemelte a tanárképzés intézményrendszeréből, a teljes képzést felügyelő szervvé alakítva őket, amelyben elhelyezte a mindenkori kultuskormányzat támogatóit is. Ennek technikájára jellemző, hogy a VKM nem csupán pénzügyi honoráriummal jutalmazta a szervezeti szabályzatban résztvevő személyeket, így Badics Aurél minisztériumi titkárt, Fináczy Ernőt és Petz Gedeont, de utóbbi számára szimbolikus jutalomként a tanárképző intézet Békefi Remig halála miatt 1924 májusa óta üresedésben levő elnöki székét is odaítélte. Emellett a tanács tagjává vált Kornis Gyula is, aki ugyan már 1921 óta jelen volt óraadóként az intézetben, azonban az 1924-es középiskolai törvényekben játszott kulcsszerepe miatt kinevezésében politikai szempontok is szerepet játszottak.

A kultuszminisztérium ennek következtében számíthatott a tiztagú igazgatótanács tagjainak egy részére saját hatalmpolitikai céljainak elérésére a szakértői döntéshozatali mechanizmusok során (VKM, 1925f).<sup>4</sup> Ez a folyamat lényegében a szervezeti szabályzat elfogadásával egyidejűleg, már 1925 nyarán elindult a professzionalizmus formálására létrejött egyéb egyetemi (Báró Eötvös József Collegium) és egyetemen kívüli felekezeti intézmények (kegyesrendi tanárképző intézet, a tihanyi Szent Benedek rendi Szent Gellért Tanárképző Intézet) tanulmányi szempontból a tanárképző intézetek alá történő rendelésével (I. VKM, 1925g). Így 1925 őszére a tanárképző intézetek a szaktudományos képzés mellett a tanárság ideológiai befolyásolásának<sup>5</sup> legfőbb eszközévé váltak.

Az egyetemi bizottság 1925. júniusi ülésének másik fő kérdése a tanárvizsgálati szabályzat véglegesítése volt. Az elnöki feladatokat ellátó Szinnyei József megállapította, hogy munkájuk arra szorítkozik, hogy a középiskolai törvény által szükségessé tett módosításokat a tanárvizsgálati szabályzatban végrehajtsák. Így módosították a felvehető szakcsoportok összetételét, növelve az élő idegen nyelvek súlyát. Emellett törölték a vizsgakövetelmények közül a magyar nyelvi készségek mérését a nem magyar szakos jelöltek esetében, mivel a törvény ennek a területnek a kérdezését nem tette kötelezővé, továbbá a pedagógiai vizsgára jelentkezéshez a középiskolai gyakorlatot egy évben állapították meg egységesen (Jegyzőkönyv, 1925a).

Annak a kérdésnek az eldöntésére, hogy a természettudományi szakot a területet hallgató jelöltek túlzott vizsgaterhelése miatt szétbontsák-e, külön albizottságot küldött ki az egyetemi bizottság. A tudományterület felbontása az állattanból és növénytanból álló biológiára és ásványtanra azért merült fel, mert a természettudományi szakosoknak a három részterületből egyszerre kellett vizsgát tenniük az alapvizsga és a szakvizsga folyamán. Végül a kiküldött albizottság a természettudományi megtagadása mellett foglalt állást, az egyes vizsgafokokon két vizsgafordulóban történő vizsgázást lehetővé téve (Jegyzőkönyv, 1925b).

Az egyetemi bizottság tanárvizsgálati szabályzat módosítására irányuló munkálatai közül csupán az albizottságban folyó munka tekinthető olyan munkavégzésnek, amelyhez nélkülözhetetlen volt a szakértői teoretikus tudás (Freidson, 2001). A bizottság szabályzatmódosítására irányuló munkája pusztán technikai jellegű volt. Lényegében az 1924. évi XI. törvény a középiskolai tanárképzésre irányuló hatásainak beemelését eredményezte a vizsgálati szabályzatba, amit az elnöklést végző Szinnyei József, Fináczy Ernő és Kornis Gyula irányítottak az

ülésen. A VKM tehát a professziós intézmények szakértői elitjét arra használta fel, hogy a középiskolai törvényben megjelenő társadalmpolitikai törekvéseket érvényesítse a tanári képesítés feltételeit meghatározó vizsgaszabályzaton keresztül.<sup>6</sup> Ez a törekvés alapjaiban rengette meg a tanárképzés neohumanista filozófiai alapokon álló ideológiai alapjait, mivel az a klasszikus kultúra szemléletformáló hatásaira alapozottan kapcsolta egymáshoz az egyes szaktárgyakat, így megkönnyítve a kultúra egyes részterületeinek tanulmányozását (Horlacher, 2015).

A tanárvizsgálati szabályzat végleges formájának minisztériumi rendelettel történő jóváhagyása nem volt olyan gördülékeny folyamat, mint a tanárképző intézet szervezeti szabályzatának kihirdetése. A szabályzat felterjesztésére csupán 1925 októberének végén került sor a munkálatokat irányító Szinnyei József részéről (Szinnyei, 1925a). A minisztérium 1925 legvégén vette fontolóra a szabályzat jóváhagyását (VKM, 1925h), azonban érdemi előrelépés nem történt az ügyben. Ráadásul az ügyintézés tovább nehezítette, hogy a professziós szervek közötti egyetértésen repedések mutatkoztak a vizsgaszabályzatot illetően. Így a pécsi és a szegedi tanárvizsgáló bizottság is utólagos észrevételekkel élt az egyetemközi bizottság által jóváhagyott szövegvariáns több elemével kapcsolatban. A pécsi javaslat mindössze a latin és a görög, a magyar nyelv és irodalom, valamint a művelődéstörténet hallgatásának vizsgázási kötelezettségeit érintette volna. A szegedi azonban a pedagógiai vizsgálat és a gyakorlótanítás viszonyát helyezte volna új alapokra, tehát egy teljes vizsgafok újrakoncipiálását célozta. A fővárosi bizottság mindkét javaslat elvetését kérte a VKM-től arra hivatkozva, hogy a felvetett javaslatokat már a korábbi tárgyalási fordulóban érinették, így újbóli napirendre tűzésük a reformot végletesen elodázta volna (Szinnyei, 1926a, 1926b). Az ügyintézés oly mértékben elhúzódott, hogy a budapesti tanárképző intézet elnöke figyelmeztette a minisztériumot, hogy az egész reformot veszély fenyegeti, hiszen a tanárvizsgálati szabályzaton kellett alapulnia a tanárképző intézeti utasításoknak, azaz a tanárképző intézeti tanterveknek, amelyeket elfogadott vizsgaszabályzat híján nem tudtak kidolgozni (Petz, 1926).

A jóváhagyás elhúzódását legalább három okra lehet visszavezetni. Ezek közül csupán az egyik a pécsi és a szegedi vizsgabizottság észrevételeinek lassító hatása a teljes ügymenetre. Ezenfelül szerepet játszhatott benne a lassú pénzügyi stabilizáció, amely a pengő 1927 január 1-i bevezetésével zárult le (Romsics, 2004). A vizsgaszabályzat ugyanis nagy terjedelmű volt, előállítási költségei az előzetes becslések szerint elérték az 5 millió koronát. Ezt tetézte, hogy a minisztérium a szabályzat kidolgozásáért a budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökének és alelnökeinek további 6 millió korona jutalmat irányzott elő. A 11 millió koronás kiadás ebben a pénzügyi környezetben tetemes összegnek számított, amelyet jól mutat, hogy a bizottságnak gyakran az ügyvitelhez szükséges nyomdai ívek néhány tízezer korona állami dotációjához is erőteljesen kellett lobbiznia (Melich, 1926; VKM, 1925i). A késlekedés legnyomósabb oka azonban valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a VKM a tanárképző intézetek átalakításával és a tanárvizsgálati szabályzat felülvizsgálatával lényegében elérte valamennyi törekvését, így a jóváhagyás hátrébb szorult a döntési rangsorban. Ezt látszik erősíteni, hogy Petz Gedeon figyelmeztetése ellenére csupán 1927 nyarán hagyta jóvá a minisztérium a szabályzatot és 1927 szeptemberében a 98.700/1927 (XI. 11.) számú rendelettel hirdette ki.

A szabályzat felülvizsgálatának folyamata és a véglegesítés időbeli elnyújtása azt fejezte ki, hogy a tanári képesítés feltételeit megalapozó szabályzat, amelynek korábbi változatai a szakértői autoritáson és döntéshozatali mechanizmusokon nyugodtak, a VKM által teremtett keretrendszerben egyoldalú módon változott és alárendelődött a minisztériumi intencióknak. Ennek az alárendelődésnek nyomatékot adtak a budapesti vizsgabizottság élén bekövetkezett személyi változások. Csakúgy, mint a tanárképző intézet esetében, a miniszteriális igazgatás már bizonyított személyekkel pótolta a leköszönő Szinnyei József elnököt. Így helyére Fináczy



Ernő került, az egyik alelnöki széket pedig Kornis Gyula foglalta el, aki egyúttal a minisztérium államtitkári rangban működő tisztviselője volt ebben az időszakban (VKM, 1928). A tanárképző intézetet követően tehát az állami befolyás erősödését a tanárvizsgáló bizottság felett a személyi kinevezések is világossá tették.

A professzionalizmus, illetve a professzionalitás formálásának egységes protokollok mentén történő standardizációját ürügyként használta fel az állam hatalmi törekvéseinek erősítésére a professziós intézmények felett. Ezt teszi jól megragadhatóvá a reformfolyamat utolsó eleme. A Gyakorlóévi Szabályzatot és Utasítást, amelyet a VKM az 525-5-18/1929 (VI. 16.) rendelettel hagyott jóvá, ugyanis eredetileg azzal a szándékkal alkották meg, hogy a tanárjelöltek gyakorlati eljárásait formáló gyakorlóiskolák eljárásrendjét a jelöltek tanítási módszereinek kialakításában standardizálják. A rendeletet azonban nem lehetett valamennyi tanárjelöltre kiterjedően alkalmazni. A Staud János gyakorlóiskolai igazgató által kidolgozott dokumentum eredeti célja ugyanis az volt, hogy a gyakorlótanítás eltöltésének módja az egész országban egységes legyen. Így alapelveket tartalmazott a gyakorlóévi jelentkezésre, a gyakorlatvezető tanárok szerepére, az általuk alkalmazott eljárásokra, a jelöltek kötelességeire, a gyakorlati és elméleti képzésre kiterjedően (Staud, 1932).

A szabályzat betartásának feltételei azonban csupán a fővárosi tanárképző intézet gyakorlóiskolájában voltak adottak személyi és infrastrukturális tekintetben is. Az intézet viszont legfeljebb 40 jelöltet tudott fogadni egy félévben. A létszám feletti jelölteket előbb 1931-től a VI. kerületi Báró Kemény Zsigmond Gimnáziumba, majd 1938-tól a Madách Imre Gimnáziumba irányították. Ezek ugyanakkor mindössze gyakorló jellegű iskolák voltak, amely azt fejezte ki, hogy a gyakorlótanítás alapelveinek betartása nem minden tekintetben érvényesült. A női tanárjelöltek részére pedig egyáltalán nem állt rendelkezésre gyakorlóiskola, számukra kizárólag a Mária Teréziáról elnevezett leánylíceumban és az Erzsébet Nőiskolában mint gyakorló jellegű intézményekben nyílt lehetőség a gyakorlóév eltöltésére. Így a professzionalitás egységes protokoll mentén történő standardizált formálása, azaz valamennyi gyakorló jellegű iskolában hasonló eljárásrend alkalmazása a gyakorlati képzésben már a reformfolyamat végén sem teljesült. A tanári hivatás alacsony társadalmi megbecsültsége és az ország újbóli világháborúba sodródásának eredményeként előállt tanárhiány miatt pedig végül a minisztérium ennek alapelvét is feladta. A jelölteknek ugyanis a VKM 94.500/1942. IV. 1. (XI. 7.) rendelete nyomán az egy évi gyakorlóidőből mindössze 3 hetet kellett a tanárképző intézeti székhelyen gyakorlattal eltölteniük (Mártonffy, 1942). Végül soron tehát a tanárképzés reformjának 1924 utáni története a professziós szervek feletti állami kontroll kiteljesedéseként ragadható meg, amely a reform eredeti alapelveit (egységes valamennyi jelöltre kiterjedő elméleti és gyakorlati képzés) felhasználta, de azokat fokozatosan háttérbe szorítva segítette a professziós csoportok feletti ellenőrzés megerősítését.

## Diszkusszió

A tanulmány egy új kronológiai és elméleti keretet felkínálva három kutatási kérdés mentén azt vizsgálta, hogy a két világháború közötti időszakban az államhatalom és a tanárképzést felügyelő szakértői csoportok kapcsolata milyen módon változott meg. A változás irányát tekintve abból a feltételezésből indult ki a kutatás, hogy az állam és a szakértői elitek közötti kapcsolat kereteinek átalakulása a professziós intézményeket deprofesszionalizációs pályára helyezte.

A reformfolyamat kezdeti szakaszában a professziós intézmények a hagyomány által kialakított kereteket követve kezdték meg az egymás közötti, illetve az államhatalom képviselőivel történő egyeztetéseket. A reformok alapelveinek a minisztérium által történő kijelölése ugyan gyanakvást ébresztett, és a testnevelés rendes középiskolai szakká történő nyilvánításának szándéka tiltakozást is kiváltott, de a VKM a törvény kidolgozásába történő bevonásán keresztül átmenetileg engedményt tett a szakértői csoport számára. Az 1924. évi XXVII. törvény elfogadását követően azonban a szakértői csoportok mozgásterére lényegében a tanárképző intézeti szervezeti szabályzat és a tanárvizsgálati szabályzat felülvizsgálata esetében is az állami törekvések kodifikációjára redukálódott, amelynek különös súlyt adott a tanárképző intézetek szabályzatának egyszerre történő jóváhagyása és a tanárvizsgálati szabályzat elfogadásának elnyújtása a professziós intézmények jelzései ellenére.

A reformfolyamat a korábbi szakirodalmi megállapításokkal szemben nem korlátozódott az 1924. évi törvény elfogadására (Ladányi, 2008; Németh, 2005, 2012; Pukánszky, 1989, 2012–2013) és a végrehajtási rendeletek kidolgozására. A szakértői csoportok által elindított folyamatokat lényegében a törvény elfogadása és a végrehajtási szabályok kidolgozása új mederbe terelte, amelynek alapelveit a VKM határozta meg. Ezeknek az alapelveknek a formálásában különösen a minisztérium által fontosnak tartott területek esetében (pl. a tanárképző intézetek szerepének újrapozicionálása, középiskolai tanárok kinevezése a professziós intézményekbe) a szakértői csoportoknak mozgásterére nem volt. A reform eredményeként pedig az állam képes volt a professziós intézmények működését befolyásolni az új szabályzatokon és a testületeket alkotó szakértők gondos, a kormányzati kultúrpolitikával konformitást mutató személyek megválogatásán keresztül.

A minisztérium szerepfelfogása a reformfolyamat egészében dinamikusan változott aszerint, hogy a befolyás elérni kívánt mértékének célját az együttműködésnek milyen módozatai szolgálják leginkább. A reform kezdeti, 1921–1924 közötti szakaszában csupán az alapelveket írta elő a minisztérium, és látszólag törekedett a korábban kialakult együttműködési formák fenntartására. 1924 után azonban az egyetemi bizottság létrehozásával nem hagyott kétséget afelől, hogy a standardizációra irányuló törekvéseket a professziós intézmények részéről csak annyiban teljesíti, amennyiben az az állami befolyás kiterjesztését szolgálják. A deprofesszionizáció fogalma azt a visszarendeződési dinamikát segít megragadni, amelynek a során az állam és a professziós testületek közötti együttműködés a monopólium fenntartásában felborul. Ez a megváltozott kapcsolat pedig a szakcsoport működésének diszfunkcióihoz vezetett, amely a speciális munkavégzési terület feletti teljes felügyelet megszűnésének veszélyét hordozta magában.

#### *Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, valamint a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

## Irodalom

- Babbie, E. R. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (6. kiad.). Balassi Kiadó.
- Boreham, P. (1983). Indetermination: Professional knowledge, organization and control. *The Sociological Review*, 31(4), 693–718. doi: 10.1111/j.1467-954X.1983.tb00727.x
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 367–379). Sage.  
[https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe\\_flick\\_\(ed-\)\\_the\\_sage\\_handbook\\_of\\_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820\\_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_(ed-)_the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)  
 doi: 10.4135/9781446282243.n25
- Csikós, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.  
[https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web\\_Csikos-Csaba\\_Bevezetes\\_.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes_.pdf)
- Dénes, I. Z. (2017). Az igazolási eljárástól a nyugdíjazásig. Marczali Henrik eltávolítása az egyetemről (1919–1924). *Századok*, 151(6), 1333–1362.  
[https://epa.oszk.hu/03300/03328/00027/pdf/EPA03328\\_szazadok\\_2017\\_06\\_1333-1362.pdf](https://epa.oszk.hu/03300/03328/00027/pdf/EPA03328_szazadok_2017_06_1333-1362.pdf)
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415. doi: 10.1177/0268580903018002005
- Felkai, L. (1983). A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. In L. Felkai (Ed.), *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából* (pp. 263–303). Tankönyvkiadó.
- Freidson, E. (1984). The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology*, 10(1), 1–20. <https://www.jstor.org/stable/2083165> doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.10.1.1>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Polity Press.
- Garai, I. (2014). *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története az 1895–1945. ELTE Eötvös József Collegium*. <https://mek.oszk.hu/13400/13456/13456.pdf>
- Garai, I. (2022). A szakértői autoritás korlátozására tett kísérletek a középiskolai tanárképzés területén az első világháborút követően. *Iskolakultúra*, 32(10), 62–76. doi: 10.14232/iskcult.2022.10.62
- Haug, M. R. (1972). Deprofessionalization. An alternate hypothesis for the future. *The Sociological Review*, 20(1), 195–211. doi: 10.1111/j.1467-954X.1972.tb03217.x
- Haug, M. R. (1975). The deprofessionalization of everyone? *Sociological Focus*, 8(3), 197–213. doi: 10.1080/00380237.1975.10570899
- Hermann, U. G. (2021). Quellengattungen. In G. Kluchert, K-P. Horn, C. Groppe, & M. Caruso (Eds.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (pp.113–126). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hesse, H. A. (1968). *Berufe im Wandel: ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Eke.
- Horlacher, R. (2015). *The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history*. Routledge.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, professionalisation, professionalism, professionalism – Historical and systematic remarks using the example of German teacher education. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 130–140. doi: 10.1080/01416200.2016.1139888
- Horn, K-P., & Kemnitz, H. (2021). Pädagogische Berufe. In G. Kluchert, K-P. Horn, C. Groppe, & M. Caruso (Ed.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (pp. 353–364). Verlag Julius Klinkhardt.
- Jarausch, H. K. (2012). The perils of professionalism. Lawyers, teachers and engineers in Nazi Germany. *Historical. Social Research, Supplement*, 24, 157–183.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-379082>
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. MacMillan.
- Kékes Szabó, M., & Pukánszky, B. (1998). Oktatásméleti koncepciók és a tanárképzés gyakorlata a kolozsvári-szegedi egyetemen (1872–1934). In M. Kékes Szabó & B. Pukánszky (Eds.), *A tanárképzés a kolozsvári-szegedi Ferenc József Tudományegyetemen 1872–1934* (pp. 5–52). Országos Közoktatási Intézet.

- Keller, M. (2021). Saját törvényeik szerint? A középiskolai tanárok szakmai autonómiája a 19. század végén. *Replika*, 21(119–120), 85–98. doi: [10.32564/119-120.4](https://doi.org/10.32564/119-120.4)
- Kéri, K. (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó.
- Kéri, K. (2017). Csomópontok a magyarországi (és pécsi) tanárképzés történetében. In R. Kurucz (Ed.), *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében* (pp. 9–22). Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar.
- Kiss, I. (1987). *A Trefort ucai „minta”*. Az ELTE Ságvári Endre Gyakorlóiskola története. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kiss, I. (1991). *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorlógimnáziumának jegyzőkönyveiből (1924–1944)*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Kiss, J. M., Szögi, L., & Ujváry, G. (Eds.). (1988). *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára. Repertórium. 1635–1975*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.  
[https://library.hungaricana.hu/hu/view/ELTE\\_Tort\\_10/?pg=156&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/ELTE_Tort_10/?pg=156&layout=s)
- Kleisz, T. (2002). A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 3(2), 28–51.  
[http://epa.niif.hu/02700/02750/00006/pdf/EPA02750\\_tudasmenedzsment\\_2002\\_02\\_028-051.pdf](http://epa.niif.hu/02700/02750/00006/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2002_02_028-051.pdf)
- Ladányi, A. (2008). *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó.
- Larson, M. S. (2013). *The rise of professionalism. Monopolies of competence and sheltered markets*. Routledge.
- Lundgreen, P. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historische Perspektive. In H. J. Apel, K-P. Horn, P. Lundgreen, & S. Uwe (Eds.), *Professionalisierung pädagogische Berufe im historischen Prozeß* (pp. 19–34). Verlag Julius Klinkhardt.
- McClelland, C. E. (1991). *The German experience of professionalism: Modern learned professions and their organizations from the early nineteenth century to the Hitler era*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511528910](https://doi.org/10.1017/cbo9780511528910)
- Mészáros, I. (1991). *Magyar iskolatípusok, 996–1990*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Mietzner, P. (2021). Qualitative Methoden. In G. Kluchert, K-P. Horn, C. Groppe, & M. Caruso (Eds.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (pp.127–136). Verlag Julius Klinkhardt.
- Nagy, P. T. (1996). Szerkezetpolitika Magyarországon (1867–1948). *Educatio*, 5(2), 290–302.
- Nagy, P. T. (2002). *Hajzálcsovek és nyomáspontok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nagy, P. T. (2003). Oktatáspolitikai változások az első világháború után. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 63–72. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2003\\_06\\_07\\_063-072.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_063-072.pdf)
- Nagy, P. T. (2005). Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban (1867–1945). *Iskolakultúra*, 15(2), 3–229.  
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20276/20066>
- Németh, A. (2004). Egyetemi neveléstudomány – Reformpedagógia – Magyar Oktatásügyi Reformok. *Magyar Pedagógia*, 104(1), 39–55.  
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/305/303>
- Németh, A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó.
- Németh, A. (2009). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 18(3), 279–290. <http://real.mtak.hu/36274/>
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, A., & Pukánszky, B. (2021). Herbartianism as an Eastern Central European phenomenon and its reception in Hungary. *History of Education & Children's Literature*, 16(1), 65–86.
- Nóbiák, A. (2019). A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások dualizmus korában. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.  
[http://real.mtak.hu/113973/1/Nobik\\_Attila\\_A\\_pedagogiai\\_szaksajtó\\_es\\_a\\_neptanítói\\_szakmasodás\\_a\\_dualizmus\\_korában\\_2019\\_beliv.pdf](http://real.mtak.hu/113973/1/Nobik_Attila_A_pedagogiai_szaksajtó_es_a_neptanítói_szakmasodás_a_dualizmus_korában_2019_beliv.pdf)

- Orosz, G. (2012). Tanárvizsgáló Bizottság, Tanárképző Intézet. In I. Orosz & J. Barta (Eds.), *A debreceni egyetem története 1912–2012* (pp. 230–244). Debreceni Egyetemi Kiadó.  
<https://mek.oszk.hu/18400/18465/18465.pdf>
- Parsons, T. (1954). *Essays in sociological theory*. Macmillan.
- Patyi, G. (2015). Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század második felében. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2), 411–418.  
[http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes\\_es\\_gyakorlat/content/1664051746](http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/1664051746)
- Patyi, G. (2016). Párhuzamok és különbségek: középiskolai tanárképzés a Lajtán innen és túl a 19. század második felében. *Képzés és Gyakorlat*, 14(3–4), 257–266.  
[http://real-j.mtak.hu/10870/2/kepzes\\_es\\_gyakorlat-teljes\\_szam-2016-3-4.pdf](http://real-j.mtak.hu/10870/2/kepzes_es_gyakorlat-teljes_szam-2016-3-4.pdf)
- Pukánszky, B. (1989a). A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 39(11), 1045–1055.
- Pukánszky, B. (1989b). *Személyiségpedagógia és tanárképzés. Schneller István munkássága* [Kandidátusi doktori értekezés, József Attila Tudományegyetem].  
<http://www.pukanszky.hu/kand.pdf>
- Pukánszky, B. (2012–2013). A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11(39–40), 73–91. doi: 10.37205/TEL-hun.2012-2013.06
- Pukánszky, B. (2015). Kooperáció vagy konkurencia? Adalékok a középiskolai tanárképzés helyi szabályozásának történetéhez. In G. Baska & J. Hegedűs (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek* (pp. 119–139). ELTE PPK. doi: 10.184599/nasz.20159.12
- Rakaczkiné, T. K. (1996). A szervezett tanárképzés kialakulása a budapesti tudományegyetemen. Mozaikok a középiskolai tanárképzés történetéből. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 157–168.  
[http://misc.bibl.u-szeged.hu/13760/1/mp\\_1996\\_002\\_6126\\_157-168.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/13760/1/mp_1996_002_6126_157-168.pdf)
- Romsics, I. (2004). *Magyarország története a XX. században* (3. kiad.). Osiris Kiadó.
- Simon, Gy. (1963). Neveléstörténeti kutatás levéltárakban. In Kiss, Á., Nagy, S., Szarka, J., & Szokoloszy, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962. A Magyar Tudomány Akadémia Pedagógiai Bizottságának Gyűjteménye* (pp. 249–278). Akadémiai Kiadó.
- Szabolcs, É. (2011). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In I. Falus, M. Környei Tóth Istvánné, I. Bábosik, E. Réthy, É. Szabolcs, I. Nahalka, B. Csapó, & M. Nádasi Mayer Miklósné (Eds.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 84–94). Műszaki Könyvkiadó.
- Szentpétery, I. (1935). *A királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története: 2. köt. A bölcsészettudományi kar története, 1635–1935*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Torren, N. (1975). Deprofessionalization and its sources: A preliminary analysis. *Work and Occupations*, 2(4), 323–337. doi: 10.1177/0730888475002004
- Vajda, T. (2022). A tanárképzés és a gyakorlóiskola története. In T. Antal, & T. Vajda (Eds.), *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története: 2. köt. A kolozsvári egyetem története az alapítástól a szegedi újrakezdésig 1872–1921* (pp. 493–528). Szegedi Egyetemi Kiadó.  
[http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/26102/1/szte\\_elodei\\_tortenete\\_002.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/26102/1/szte_elodei_tortenete_002.pdf)
- Zinner, T. (1979). *Az egyetemi ifjúság az ellenforradalom első éveiben (1919–1921)*. Akadémiai Kiadó.  
[https://real-eod.mtak.hu/16335/1/AkademiaiKiado\\_000171.pdf](https://real-eod.mtak.hu/16335/1/AkademiaiKiado_000171.pdf)

## Levéltári források, jogforrások

- Békefi, R. (1921a. május 11.). A budapesti tanárképző intézet elnökének felterjesztése a VKM-miniszterhez a tanárképzés Fináczy Ernő által összeállított tervezetéről. [Hivatalos ügyirat.] A Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet elnökségének iratai. (15/b, 4. iktatókönyv, Tanárképző Intézeti Napló 1906–1921., Tk. 202/1921.) ELTE EL, Budapest.
- Békefi, R. (1921b. július 6.). A budapesti tanárképző intézet igazgatótanácsának 1921. június 20-i üléséről készült jegyzőkönyv. [Hivatalos ügyirat.] A Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet elnökségének iratai. (15/b, 4. iktatókönyv, Tanárképző Intézeti Napló 1906–1921., Tk. 252/1921.) ELTE EL, Budapest.

- A Budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Évkönyve az 1930–1931. tanévre (1931). Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Ferencz József Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi karának dékánja (1925. június 18.). Felterjesztés a tanárképző intézeti szabályzat módosítása tárgyában. [Hivatalos ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 441. bksz./1924–1925.) MNL OL, Budapest.
- Jegyzőkönyv (1925a. június 15.). A középiskolai tanárvizsgálati szabályzat kidolgozására és az 1924. évi XXVII. törvény végrehajtási előmunkálatainak elvégzésére kiküldött egyetemközi bizottság 1925. június 15-én a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara tanácstermében tartott ülése. [Jegyzőkönyv.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1928. (K 636, 303. doboz, 26. tétel, Tv. 70/1925–1926.) MNL OL, Budapest.
- Jegyzőkönyv (1925b. június 23.). Az egyetemközi tanárvizsgálati bizottság által kiküldött albizottság ülésének jegyzőkönyve. [Jegyzőkönyv.] (K 636, 303. doboz, 26. tétel, Tv. 1583/ 1924–1925.) MNL OL, Budapest.
- Középiskolai tanári továbbképző tanfolyamok (1942. május 2.). A Budapesti M. Kir. Középiskolai-Tanárképző Intézet által 1925 és 1942 között rendezett tanári továbbképző tanfolyamok lajstroma [Ügyirat]. A Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet elnökségének iratai, 1942. (15/b, 17. doboz, 2. dosszié, Tk. 551/1942) ELTE EL, Budapest.
- Mártonffy, K. (1942. november 7.) VKM-miniszteri rendelet a gyakorlati tanítás átmeneti szabályozásáról. [Miniszteri rendelet.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 6. doboz, 94.500/1942.IV.1.) ELTE EL, Budapest.
- Melich, J. (1926. november 5.). A budapesti középiskolai tanárvizsgáló bizottság ügyvezető alelnökének levele a VKM-miniszterhez az új tanárvizsgálati Szabályzat kinyomtatása tárgyában. [Hivatalos levél.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1928. (K 636, 303. doboz, 26. tétel, Tv. 594/1925–1926.) MNL OL, Budapest.
- Pap, K. (1921. március 15.). A debreceni tanárvizsgáló bizottság magyar irodalomtörténetre kinevezett cenzorának levele a budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökségéhez. [Hivatalos levél.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié.) ELTE EL, Budapest.
- Petz, G. (1925a. június 20.). Petz Gedeon a budapesti középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez a tanárképző intézet elnökségének és az igazgatótanács tagjainak kinevezése tárgyában. [Hivatalos levél.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1927. (K 636, 248. doboz, 29. tétel, Tk. 684/1924–1925.) MNL OL, Budapest.
- Petz, G. (1925b. május 30.). A budapesti tanárképző intézet igazgatójának felterjesztése a VKM-miniszterhez a szervezeti szabályzat jóváhagyása ügyében. [Hivatalos ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1926. (K 636, 227. doboz, 30. dosszié, Tk. 330/1924–1925.) MNL OL, Budapest.
- Petz, G. (1925c. március 14.). A budapesti tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez az egyetemközi bizottság megalakítása ügyében. [Hivatalos levél.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, Tk. 229/1924/1925.) MNL OL, Budapest.
- Petz, G. (1925d. június 20.). Tk. 685/1924–1925. A budapesti tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez. [Hivatalos levél.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 198. doboz, 30. tétel, Tk. 229/1924–1925.) MNL OL Budapest.
- Petz, G. (1926. december 15.). A budapesti tanárképző intézet elnökének levele a VKM-miniszterhez a középiskolai tanárvizsgálati szabályzat életbeléptetése tárgyában. [Hivatalos levél.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1928. (K 636, 303. doboz, 26. tétel, Tk. 681/1925–1926., 1926–1927.) MNL OL, Budapest.

- R. Kiss, I. (1921). Javaslatok a magyar történeti alapvizsgálati és szakvizsgálati követelményekre. [Hivatalos levél.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié.) ELTE EL, Budapest.
- Staud, J. (1932. május 6.). A gyakorlóiskola igazgatójának levele a budapesti tanárképző intézet elnökségének a Gyakorlóévi Szabályzat és Utasítás újbóli kiadására vonatkozóan. [Hivatalos levél.] A Budapesti Középfiskolai Tanárképző Intézet elnökségének iratai. (15/b, 6. doboz, 2523/1931–1932.) ELTE EL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1921a). Javaslatok a középfiskolai tanárvizsgálat reformja ügyében. [Hivatalos levél.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 11. doboz.) ELTE EL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1921b). A tanárvizsgálati szabályzat megújításával kapcsolatos felhívás a budapesti középfiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökségétől a bizottság kinevezett és korábbi tagjainak. [Kézírtos dokumentum]. A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié) ELTE EL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1923. augusztus 18.). A budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökének felterjesztése a VKM-miniszterhez a tanárvizsgálati szabályzat módosítása ügyében. [Hivatalos ügyirat] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, Tv. 81/1923–1924.) MNL OL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1925a. október 30.). A budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökének felterjesztése a VKM-miniszterhez a tanárvizsgálati szabályzat megújítása ügyében. [Hivatalos ügyirat]. A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié, 544/1925.) ELTE EL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1925b. március 13.). A budapesti középfiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének levele a VKM-miniszterhez az egyetemközi bizottság megalakítása ügyében. [Hivatalos levél.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, Tv. 860/1924–1925.) MNL OL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1926a. november 15.). A budapesti középfiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének levele a VKM-miniszterhez az új középfiskolai tanárvizsgálati szabályzathoz érkező javaslatok ügyében. [Hivatalos ügyirat.] (K 636, 303. doboz, 26. tétel, Tv. 495/1926–1927.) MNL OL, Budapest.
- Szinnyei, J. (1926b. december 29.). A budapesti középfiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének levele a VKM-miniszterhez az új középfiskolai tanárvizsgálati szabályzathoz érkező javaslatok ügyében. [Hivatalos ügyirat.] (K 636, 303. doboz, 26. tétel, Tv. 646/1926–1927.) MNL OL, Budapest.
- Tóth, L. (1925. október 14.) A VKM IV. ügyosztályának intézkedése a budapesti, szegedi, debreceni és pécsi középfiskolai tanárképző intézeti szervezeti szabályzatainak jóváhagyásáról. [Hivatalos ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1926. (K 636, 227. doboz, 30. dosszié, 79.000/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1888). *50.098/1888. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministeriumtól. – 50.098. szám. Szabályzat a középfiskolai (gymnasiumi és reáliskolai) tanárvizsgálat tárgyában.* M. Kir. Belügyministerium.
- VKM (1921. május 14.). A VKM értesítése a tanárképzés reformja ügyében tartott tanácskozásokról a budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökségének. [Minisztériumi rendelet.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié, 5.725/1921. V.) ELTE EL, Budapest.
- VKM (1922a. január 19.). A VKM-miniszter leirata a budapesti tanárvizsgáló bizottsághoz a tanárképző intézet a tanárvizsgálati reformokat illető javaslatai tárgyában. [Hivatalos levél.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié, 5734/921.V.) ELTE EL, Budapest.
- VKM (1922b. január 19.). A VKM-miniszter levele Békefi Remig, a tanárképző intézet elnökének a tanárvizsgálati reformok ügyében. [Hivatalos levél.] A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 1. dosszié, 5734/921.V.) ELTE EL, Budapest.
- VKM (1925a. augusztus 13.). A VKM IV. ügyosztályának intézkedése a szegedi és a debreceni tanárképző intézetek szervezeti szabályzatának kidolgozása ügyében. [Hivatalos ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 65.757/1925.) MNL OL, Budapest.

- VKM (1925b. február 21.). A VKM. IV. ügyosztályának rendelete a középiskolai tanárok képzéséről és képzéséről szóló 1924: XXVII. tc. végrehajtási munkálataival megbízandó bizottság megalakítására. [Minisztériumi rendelet.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 21.434/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925c. március 31.). A VKM IV. ügyosztályának sürgetése a középiskolai tanárképzésről szóló 1924: XXVII. tc. végrehajtási munkálatainak megalakítandó bizottság létrehozására. [Minisztériumi rendelet.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 29.363/1925.IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925d. május 14.). A VKM IV. ügyosztály intézkedése a középiskolai tanárképzésről és képzéséről szóló 1924: XXVII. tc. végrehajtási munkálataival megbízandó egyetemközi bizottság megalakítására. [Minisztériumi ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 33.164/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925e. június 26.). A VKM IV. ügyosztály intézkedése az Erzsébet Tudományegyetem tanárképző intézete szervezeti szabályzatának jóváhagyása ügyében. [Hivatalos ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 52.514/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925f. június 12.). A VKM IV. ügyosztályának előterjesztése a budapesti tanárképző intézet elnökének és igazgatótanácsának kinevezésére az 1925/1926-os ötéves ciklútól számított öt évre. [Minisztériumi ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1927. (K 636, 248. doboz, 29. tétel, 53.665/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925g. június 20.). A VKM IV. ügyosztályának előterjesztése a középiskolai tanárok képzéséről és képzéséről szóló 1924. évi XXVII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtása ügyében. [Minisztériumi előterjesztés.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 50.769/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925h. novembere). A VKM IV. ügyosztályának előterjesztése a tanárvizsgálati szabályzat jóváhagyása ügyében. [Minisztériumi ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1928. (K 636, 303. doboz, 26. tétel, 91.000/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1925i. november 11.). A VKM IV. ügyosztályának véleménye a budapesti középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének felterjesztéséről a szabályzat elkészítéséért járó tiszteletdíj engedélyezése ügyében. [Minisztériumi ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1928. (K 636, 303. doboz, 26. tétel, 87.542/1925. IV.) MNL OL, Budapest.
- VKM (1928. szeptember 18.). A VKM ügyosztályának tájékoztatása Fináczy Ernő elnökké, Kornis Gyula államtitkár alelnökké történő kinevezéséről a budapesti tanárvizsgáló bizottsághoz. A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai. (14/e, 3. doboz, 8. dosszié, 66.036/928.V.) MNL OL, Budapest.
- Weszely, Ö. (1925. június 18.). Az Erzsébet Tudományegyetem bölcsészeti kara dékánjának felterjesztése a VKM-miniszterhez a tanárképző intézet szervezeti szabályzatának jóváhagyása tárgyában. [Hivatalos ügyirat.] Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925. (K 636, 197. doboz, 30. tétel, 316 D. szám/1924–1925.). MNL OL, Budapest.



## ABSTRACT

### THE DEPROFESSIONALIZATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING BETWEEN THE TWO WORLD WARS: THE REFORM OF TEACHER TRAINING BETWEEN 1921–1929

Imre Garai

Keywords: secondary teacher education, interwar period, teacher training institution, standardization, deprofessionalization

1924 is perceived as a special year due to the introduction of Act 27 of 1924 on the training and qualification of secondary school teachers in Hungary. So far, analyses of the law have outlined the connection between the transformation of teacher training and the social aims of the government expressed in the modification of the institutions of secondary schools. The current study seeks to interpret the reform of teacher education from a different angle in a new chronology and by the application of a new theoretical framework. The application of the critical approach of professional theories, and particularly the notion of deprofessionalization shed light on the alternating connections between the government and the professional groups that monopolized secondary teacher training. Document analysis of archival sources and secondary literature review were employed as primary methods. Results of the research suggest that government entities utilized the standardization endeavours of professional groups to extend the political control of professional institutions by determining the conditions of revising key documents of their operation, and also by the appointment of government affiliates in key positions. Intrusion into the operation of professional institutions to such an extent threatened with the perspective of deprofessionalization.

Magyar Pedagógia, 124(1). 3–26. (2024)

doi: 10.14232/mped.2024.1.3

Garai Imre:  <https://orcid.org/0000-0001-7129-7807>

Eötvös Loránd Tudomány Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet,  
Elméleti Történeti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport

H–1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

garai.imre@ppk.elte.hu

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> Az egyetemek ellenőrzésének igénye már az 1918–1919-es forradalmak során felmerült, mivel a forradalmi erők a felsőoktatást túlságosan konzervatívnak találták, amelyek akadályozták az új társadalmi rend kialakulását. Az ellenforradalmi kurzus azonban az egyetemekről kikerülő, s a forradalmakban résztvevő „akadémiai proletariátus veszélye” (Nagy 2003), illetve a forradalmak alatt kinevezett, vagy az azokkal szimpátiát nyilvánító oktatók miatt is bizalmatlanul viseltetett a felsőoktatási intézményekkel szemben. Az ellenőrzés igényének több formában szereztek érvényt 1920 után. Ennek erőszakos jellege a rendszer konszolidációjának kezdetéig az egyetemi karhatalmi alakulatok tevékenységében érhető tetten (Zinner, 1979), majd a konszolidálódó viszonyok között megjelentek a kontroll kifinomultabb formái az egyetemi tanszemélyzet személycseréinek, illetve az egyetemi oktatás működésének szabályozását szolgáló törvények formájában (Dénes, 2017; Ladányi, 2008). A tanulmány lényegében amellett érvel, hogy az 1924. évi XXVII. törvény is az állami ellenőrzés kiterjesztésének egy kifinomult eszköze volt a tanárképzés területén.
- <sup>2</sup> A tanárképző intézmények közül azért csupán ez a két intézmény kapott meghívást, mert Debrecenben és a pozsonyi-pécsi egyetemen ekkor még nem működtek tanárképző intézmények. Utóbbiakat épp az 1924. XXVII. törvény eredményeként szervezték meg (I. Weszely, 1925; VKM, 1925a).
- <sup>3</sup> Az Országos Testnevelési Tanács és a Magyar Királyi Állami Tornatanító Képző Intézet 1921–1923 között sikertelenül próbálták elérni, hogy a testnevelés egyenrangú és más rendes középiskolai tárgyakhoz kapcsolható területté váljon. A tervezetet több tárgyalási fordulóban egyeztetették a tanárképző intézettel, amely arra hivatkozva, hogy a testnevelés nem rokonítható más elméleti területtel, rendre elutasította a javaslatot ezzel védve a tanárképzés eszmei egységét. A javaslattevők azonban ügyüknek megnyerték a VKM támogatását, amely azzal kecsesgetett, hogy a szakértői ellenállás ellenére a javaslatot egyfajta politikai akarat kifejeződéseként keresztül lehet vinni. Nem várt módon épp ez ítélte kudarcrá a terveket, ugyanis a tornatanárképzés gyakorlatát az Eötvös Collegiumban kívánták megvalósítani, amelynek curatore, Teleki Pál ezt ellenezte. Megjegyezte egyúttal, hogy a középiskolai tanárképzés oly irányú átalakítását, hogy a testnevelés megjelenjen a képzésben, nem támogatja. Így Teleki politikai tekintélye a tanárképző intézet segítségére volt, amelynek szakértői érvelése hatástalan maradt a VKM előtt (Garai, 2022).
- <sup>4</sup> Ez a megállapítás némi magyarázatra szorulhat az olvasó számára, amelyet leginkább a tanárképző intézet igazgatótanácsának a reform előtti és utáni személyi változásai nyomán lehet leginkább szemléltetni. A forradalmakat követően a VKM 110.614/1920.V. rendelete nevezte ki az újjászervezett tanárképző intézet igazgatótanácsát és elnökségét. Annak ellenére, hogy Petz Gedeon jelezte a minisztérium felé, az elnökség iránti igényét, általános meglepetésre nem ő, hanem Békei Remig zirci apát kapta meg a pozíciót, aki korábban elfoglaltságára hivatkozva lemondott a tanácstagságról, majd fizetetlen minőségben volt jelen az intézet életében. Békefi kinevezése azért is volt váratlan, mert tanácstagként alig egy évtizedes tapasztalattal rendelkezett, ráadásul ciszterci rendi áldozópapként felszentelt egyházi személy volt. A szekuláris tanárképzés igényével létrehozott tanárképző intézet élére történő kinevezése egyértelmű üzenetet hordozott: a keresztény-konzervatív reformkurzus ki kívánta terjeszteni befolyását az intézet fölé. Az elnök mellé a rendelt igazgatóként Petz Gedeont, igazgatóhelyettesként Melich Jánost, tanácsagoként Angyal Dávidot, Fináczy Ernőt, Fröhlich Izidort, Mágócsy-Dietz Sándort, Némethy Gézát, Pauler Ákost és Szinnyei Józsefet nevezte ki. A tanácsagok közül Angyal Dávid bölcsészkaros dékánként, irányította a forradalmakat követő igazolási eljárásokat. Ezekben részben a karon, részben az Akadémián Fináczy Ernő is szerepet vállalt (Garai, 2022; Petz, 1925d; Szentpétery, 1935). Tehát az elnök és az igazgatótanács két tagja olyan személyek voltak, akik megbízatásaikon keresztül a kormányzati politikával szemben legalábbis nem viseltettek különösebb fenntartásokkal. A tanárképzés reformjának hatására az igazgatótanács 1925-ben kinevezett tagjai között a kormányzati politikát elfogadó személyek száma tovább nőtt. Angyal és Fináczy mellett elnökké nevezte ki a minisztérium Petz Gedeont a reformban betöltött szerepe miatt, amely jelezte a bizalmat iránta, az elnökhelyettes pedig Melich János lett. Mellettük a tanács tagjává vált Kornis Gyula, Mágócsy-Dietz Sándor, Pauler Ákos, a reformfolyamatot a tanárvizsgáló bizottságban irányító Szinnyei József, valamint a már említett Kispárti János kegyesrendi gimnáziumi igazgató és Mikóla Sándor evangélikus gimnáziumi tanár. Kornis, Angyal, Fináczy és a reformfolyamatokat vezető Petz és Szinnyei mellett a két felekezeti középiskolai tanár, igazgató kinevezése beleillik abba az oktatáspolitikai kurszuba, hogy a dualista érával szemben az állami befolyás kiterjesztésének egyik eszköze lett a felekezetekre történő támaszkodás (Nagy, 2005, pp. 107–108). Nem volt ez másként a tanárképző intézethez kinevezett két tanár esetében sem, akiknek a kinevezési javaslatba hozásánál külön ki is emelte az előterjesztő elnök, hogy tudományos eredményeik mellett kinevezésük javaslatba hozásának épp az az oka, hogy mindkettő az iskolafenntartásban érdekelt felekezetekhez tartoztak (Petz, 1925d). Így a tanácsagok között, többen kifejezetten a kultúrpolitika eredményeként nyertek kinevezést, vagy időközben a reform során bizonyították lojalitásukat, amelyet tiszteleti címekkel, vagy vezetői kinevezésekkel honorált a VKM.
- <sup>5</sup> A befolyás két vonatkozásban érvényesült. Egyfelől a tanárképző intézet igazgatótanácsának összetétele, a köztük kormányzati kultúrpolitikát elfogadó, vagy kifejezetten támogató tanácsagokkal, állította össze a tanárképző intézet képzési programját, amelyben maguk a tanácsagok is részt vettek. A részvétel részben, szaktárgyi, részben tanítási módszertani, illetve világnézeti formálásra alkalmas tárgyak tanítását ölelte fel (filozófia, lélektan), ezeknek a tartásában Bognár Cecil, Kispárti János és Kornis Gyula is részt vettek a reformokat követő időszakban (I. A Budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Évkönyve az 1930–1931. tanévre). A tanárjelöltek mellett

---

azonban a már gyakorló tanárok tudásának felfrissítési igényével életre hívott „tanári továbbképző tanfolyamok” is ezt a célt szolgálták, amelyeket 1925-től minden évben megrendeztek 1942-ig különböző szaktárgyakhoz kötöttek. A tanfolyam megrendezését maga Kornis karolta fel, s rendszerint ő szerezte meg a kultusztárca anyagi támogatását is. Bár a tanfolyamokat minden évben eltérő tematikával rendezték meg, Kornis minden tanfolyamon megtalálható előadóként, ahol rendszerint bevezető előadásaiban a magyar kultúrpolitika aktuális ügyében adott eligazítást a résztvevőknek (Középiskolai Tanári Továbbképző Tanfolyamok, 1942).

- <sup>6</sup> Az 1924. évi XI. törvény az érettségét biztosító intézmények szegmentálásával és képesítőbizonyítványuk egyenjogúsításával a középosztály modernizálását és ezen keresztül a háború utáni megmentését célozta (Nagy, 1996). Ez a természettudományi tárgyak, illetve a modern filológiai területek felértékelődéséhez vezetett (Nagy, 2005), amely a vizsgaszabályzatban is érvényre jutott új szakterületek megjelenésével (angol filológia), illetve új szakcsoportok kialakításával (modern nyelvi és klasszikus területek egymáshoz kapcsolásának engedélyezése). A klasszikus ismeretanyagot biztosító területek visszaszorulását jelezte továbbá a latin és görög tanulmányok nélkül érettségét tevők megjelenése a tanárképzésben, akik számára latin és görög pótkurzusok hallgatását írta elő a szabályzat, amely a tanárképző intézet képzésére is visszahatott. Miközben tehát a professzionalizmus formálásáért felelős tanárképző intézet tanácsa rendre kiemelte igazgatótanácsi ülésein a klasszikus kultúra ismeretére épülő képzési koncepció fenntartásának fontosságát és védelmezését, a hallgatók egy része a tanárképző intézeti latin és görög órákon találkozott először klasszikus szövegekkel. Emellett a klasszikus területet választó hallgatók gyakran párosították szakterületeiket modern filológiai területekkel elhelyezkedési kilátásaikat növelve ezzel.



## TEAM – TUDATOS EGYÜTTMŰKÖDÉS A MEGOLDÁS

**Dobák Dóra<sup>1,2</sup>, Hegedűs Roland<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Rózsahegyi Kálmán Általános Iskola

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem BGGYK Gyógypedagógia MA

<sup>3</sup> Eszterházy Károly Katolikus Egyetem PK

Napjainkban az óvodai nevelés a kötelező, intézményi keretek közötti ellátás kiindulópontja a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 8. § (2) bekezdése alapján, ahol a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek növekvő létszámmal jelennek meg (Hegedűs, 2023). Ez az első olyan kötelező intézményes szintér, ahol az SNI gyermekek ellátására speciálisan nem szakosodott személyekkel (nevezetesen óvodapedagógusokkal) is találkozhatnak a szülők és a gyermekek, ami indokolja a vizsgálatunk társadalmi jelentőségét.

Az óvodapedagógusok számára a magas csoportlétszámú, életkor alapján heterogén összetételű gyermekcsoportok tevékenységeinek megtervezése, létrehozása mellett a sajátos nevelési igényű gyermekek extra felkészülést, még több differenciálást jelentenek, aminek vonzata a fokozott leterheltségük (Ádám & Hegedűs, 2019). A megfelelő felkészüléshez speciális képesséssel nem rendelkeznek, csak óvodapedagógus képzésük alatt megszerzett ismereteikkel, amelyek között a képzőhelyektől függően eltérő mennyiségben/minőségben található gyógypedagógiai alapismeretek.

A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai együttnevelés ellen és mellett számos érv szól. Az ellenérvek közé sorolható, hogy az óvodapedagógusok gyógypedagógiai ismeretei hiányosak, a felkészülés extra terhet helyez rájuk, a megvalósításhoz többlet erőfeszítést igényel, amely esetenként a sajátos nevelési igényű gyermek csoporttársainak az előrehaladását is gátolhatja. Mellette érvelhetünk azzal, hogy a gyermekek az együttnevelés által megismerhetik a társadalom sokszínűségét. Pozitív hatással lehet az integráló óvodai csoportban való elhelyezés a sajátos nevelési igényű gyermek szocializációjára és fejlődésére egyaránt, mert a társaitól utánzással tanulhat, s sajátíthat el új ismereteket. A jelen tanulmányunkban bemutatott vizsgálat a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai életbe történő befogadását, az ellátásuk kapcsán megvalósuló teammunka minőségét vizsgálja egy kérdőíves felméréssel.

### Elméleti háttér

#### Az óvodáskor végéig tartó fejlődés jelentősége, elősegítése

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás irányult az emberi fejlődés korai életszakaszában bekövetkező változásaira, amit mi jelen tanulmánnyal összefüggésben az óvodáskor végéig tartunk relevánsnak. Erre a korai időszakra nyúlnak vissza a gyökerei az elért sikereknek, valamint ezek az évek nagy hatással vannak az egészségre, az érzelmi és szociális jóllétre és a társadalmi beilleszkedésre (Danis et al., 2011; Herczog, 2008; Pankotai & Hegedűs, 2019). Ez

a szakasz kiemelt szerepet tölt be a fejlődésében szenzitivitás és fogékonyság szempontjából egyaránt, amiből következik, hogy a humántőke megtérülése is kedvezőbb abban az esetben, ha azt korai életkorban fektetik be az egyén fejlődésébe, mert így több ideje van megtérülni. Ennek az lesz a vonzata, hogy azokra a gyermekekre, akik korai életszakaszukban igénybe vették a különböző fejlesztő szolgáltatásokat, a későbbiekben nem vagy kevesebb állami költséget kell ráfordítani (Heckman, 2000).

A kisgyermek védelme és a velük való törődés megosztott felelősség, amely a legszenzitívebb időszakban csak néhány felnőtt figyelmét és energiabefektetését igényli (Shonkoff & Phillips, 2000). A kedvező fejlődéshez elengedhetetlen alapvető szükségleteket a szülőknek, gondozóknak, nevelőknek, oktatóknak és segítőknek kell biztosítani annak érdekében, hogy a gyermekek megfelelő fejlődési lehetőségei adottak legyenek, így a felnőttek feladatai közé tartozik a bizalom, az önállóság és a kezdeményezőkézség kialakítása (Danis et al., 2011). Ezen feladatokat elsősorban az elsődleges gondozónak kell ellátnia, ami megvalósulhat a gyermekre fordított minőségi idővel, a gyermek szükségleteire való érzékeny reakcióval és azok megfelelő ellátásával (Herczog, 2008).

A környezet sokat segíthet a gyermekek fejlődésében. A törődő, érzékeny, válaszkész közegben nevelkedett gyermekeket a szerzett érzelmi és intellektuális élmények az intézményes keretek közötti nevelésre, tanulásra készítik fel, és éretté teszik őket arra. Azonban azok a gyermekek, akik nem tapasztalják meg ezeket az élményeket, nehezebben tudnak beilleszkedni a közösségbe, és későbbi tanulmányaikra is kihatással lesz ez a hiány. A kulcsfontosságú tényezők a környezetet tekintve a családi és szülői jellemzők, a gyermeknevelési szokások, a korai viselkedés és kapcsolatok, amelyeket összefoglalóan kockázati tényezőknek nevezünk (Danis et al., 2011; Herczog, 2008).

A gyermeki agyra a koragyermekkorban jellemző a magasfokú plaszticitás, amelynek háttérében a születés után az agysejtek között létrejövő szinapszisok számának növekedése áll. A plaszticitás az agy változásra való képességét jelenti, amely egész életen át tart, és széles skálán mozog (Tegzes, 2018). A szinapszisok számának maximum értéke a gyermek két-három éves kora körül figyelhető meg, amely akár a felnőttekre jellemző értéknek a kétszerese is lehet (Egyed, 2011). A maximum érték elérése után a szinapszisok száma lassan csökkenésnek indul, majd a gyermekek öt-hat éves kora körül felgyorsul a csökkenés a húszas évekig (Shonkoff & Phillips, 2000; Thompson & Nelson, 2001), amiből arra következtethetünk, hogy a gyermekek óvodai nevelésben való részvételének igen nagy jelentősége van a megfelelő fejlődéshez. Az óvodában töltött évek legfőbb célja, hogy a gyermekek kognitív képességei fejlődjenek, iskolaéretté váljanak, és emocionális fejlődésen menjenek keresztül (Currie, 2001). Ebben az időszakban valósítható meg a lemaradások megelőzése vagy csökkentése, amelyben meghatározó szerepe van az óvodának és az óvodai fejlesztéseknek, mert itt történik az íráshoz, olvasáshoz, számoláshoz, az anyanyelvi ismeretekhez és a gondolkodási képességek fejlesztéséhez szükséges előfeltételek megteremtése (Molnár, 2014). Abban az esetben, ha a gyermekeknél megállapításra kerül a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség, akkor fejlesztő foglalkozásokon kell részt vennie fejlesztőpedagógus közreműködésével, ha pedig sajátos nevelési igény diagnosztizálódik, akkor megfelelő szakirányos végzettségű gyógypedagógus által megtartott habilitációs és rehabilitációs órára van szükség (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

### **Együttnevelés: integráció, inklúzió**

A sajátos nevelési igényű gyermekek közé tartoznak azok a gyerekek, aki nem tudnak megfelelni a megszokott viselkedési modelleknek, és bizonyos nehézségekkel kell szembenéznüik

a tanulásban és a nevelésben (Milanovic & Milanovic, 2014). A gyermekek sajátos nevelési igényének megállapítását a szakértői bizottság végzi, ami a vizsgálatot követően egy szakértői véleményt ír a gyermekek állapotáról, magába foglalva a fogyatékoság tényének megállapítását, illetve a javaslatot a speciális gondozási ellátásokra, szakszolgáltatásokra (Kókayné, 2007).

A sajátos nevelési igényű gyermek fogalmát a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § (25) bekezdése a következőképpen definiálja, amely szerint a sajátos nevelési igényű gyermek *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”*.

Az atipikus fejlődésű személyek szegregációja a múltban előrelépés volt a fogyatékoságügyben, mert ennek során az atipikus fejlődésű gyermekeket a társaiktól külön, gyógypedagógiai intézményekben nevelték-oktatták. Napjainkban a gyermekek többségi oktatásával-nevelésével párhuzamosan még mindig zajlik a különnevelés (Csányi, 2000; Mező et al., 2015). A szegregáció felszámolására irányuló UNESCO által rögzített Salamancai nyilatkozat (1994) hozott változást az atipikus fejlődésű gyermekek oktatását-nevelését illetően, mert kimondja, hogy az oktatás mindenkié, alapelve a befogadó oktatás, és ennek következtében elindult az integráció elterjedése (Adonyiné, 2006; Csányi, 2000).

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja a tipikus fejlődésmentű gyermekekkel történő együttnevelésüket jelenti (Milanovic & Milanovic, 2014). Az integrált nevelés általános értelemben minden gyermekre kiterjedő, megkülönböztetés és elkülönítés nélküli intézményi nevelésben való részvételt tűzi ki céljául a sérüléseiktől vagy egyéb okoktól akadályozott fejlődésüktől függetlenül. Az integráció (fogadás) jelentése pedagógiai értelemben a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési-oktatási intézménybe való „beillesztése”, amely nem eredményez a módszerekben, nevelési stílusban, tartalmi elvárásokban változást. A gyermek speciális igényeihez csak az őt ellátó gyógypedagógus alkalmazkodik. Egy gyermek fogadása esetén a gyermek sajátos tulajdonságainak ismerete nélkül veszik fel a gyermeket az intézménybe (Domiterné, 2015; Kókayné, 2007; Mesterházi, 2000; Papp, 2019).

Az integrációnak (Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy ez a tipizálás iskolai intézményekre készült, de véleményünk szerint óvodára is adaptálható, valamint óvodára készült ilyen típusú klasszifikáció nem ismert.) különböző fokozatai, változatai vannak: (1) a fizikai, lokális integráció, (2) a szociális integráció, (3) a funkcionális integráció, továbbá két speciális változata is van: (4) a spontán integráció és (5) a fordított integráció. A fizikai, lokális integráció a legegyszerűbb változat, amely során az atipikus gyermekeket a neurotipikus fejlődésű társaikkal egy épületben helyezik el, de közöttük nincs kapcsolat. Az integráció ezen fokozata megfelelő lehetőségekkel bír az együttneveléshez. A második fokozat a szociális integráció, amelynél a gyermekek érintkeznek, együtt töltik szabadidejüket, de a nevelési-oktatási tevékenységek során a társaiktól elválasztják őket. A harmadik és legmagasabb fokozat a funkcionális integráció, amelynek két változata van: a részleges és a teljes integráció. A részleges és a teljes integráció az együtt töltött tanórák, tevékenységek számában tér el egymástól, mert míg a teljes integráció alkalmazása során az összes tanórán, tevékenységen együtt vesznek részt a gyermekek, addig a részleges integráció csak egy bizonyos részben jelent közös időtöltést. A három fokozaton kívül a korábban említett két speciális változat a spontán integráció, amelynél az atipikus gyermekről különböző okok miatt az intézménynek nincs tudomása a

SNI tényéről, míg a fordított integráció során a tipikus fejlődésmentű gyermek jár a fogyatékos személyek számára fenntartott intézménybe (Adonyiné 2006; Csányi, 2000, 2001; Mező et al., 2015).

Az együttnevelés vonatkozásában egy másik pedagógusi szemléletet jelentő fogalom, az inklúzió szerint az intézményt kell olyan módon működtetni, hogy az összes gyermek részvételének támogatása megvalósulhasson. A befogadás (inklúzió) esetén a gyermek sajátos vonásaihoz differenciálással próbálják meg igazítani a személyi és tárgyi feltételeket, de emellett az atipikus fejlődésű gyermeknek is szükséges alkalmazkodnia az intézményhez (Csányi, 2000; Domiterné, 2015; Papp, 2019). A definíciók különbözőségének ellenére a gyakorlatban az együttnevelést integrációként tartják számon a pedagógiai köznyelvben (Kókayné, 2007).

Az integrált nevelés-oktatás feltételei számos területre kiternek, amelyben objektív (pl. gyógyászati segédeszközök, osztály létszáma, speciális taneszközök, épület hozzáférhetősége) és szubjektív tényezők (pl. fogadó pedagógus segítőkészsége, szemlélete, módszerei, kreativitása, érzékenysége, szaktudása, további személyi feltételek) egyaránt megjelennek (Csányi, 2000). A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelését vállaló óvodáknak megfelelően ki kell egészíteniük a pedagógiai programjukat, segíteniük kell a gyermek hátrányainak leküzdését, és az alkalmazott pedagógusok továbbképzését támogatniuk szükséges. Az óvodai nevelésben részt kell vennie a gyermek sajátos nevelési igényének megfelelő szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógusnak, amennyiben szükséges konduktornak, valamint az intézménynek biztosítania kell a gyermek számára a speciális eszközöket és a szakértői bizottság által javasolt ellátásokat (Oktatási Hivatal, 2020).

Az együttnevelés során teammunka valósul meg, ahol az óvoda dolgozói (óvodapedagógus, intézményvezető és más alkalmazottak), illetve a gyógypedagógus együttesen segítik a gyermek fejlődését, amely az integrált nevelés-oktatás megvalósulásához szükséges feltételei közé tartoznak. Betartandó feltétel az érintett pedagógusok és asszisztensek gyógypedagógiai tudásának gyarapítása, alapismeretek szerzése a fogyatékoságról és az ezzel járó akadályozottságokról, nehezítettségekről. Elengedhetetlen a csoport többi tagjának befogadó viselkedése és a szülők bevonása a fejlesztésbe (Adonyiné, 2006; Kókayné, 2007).

Magyarországon 2019-es adatok szerint az együttnevelés elterjedése változó mértékben jelenik meg. Vannak úgynevezett csomópont területei, például Bács-Kiskun és Békés megye (A kutatásunk még a vármegye elnevezés bevezetése előtt készült, ezért tanulmányunkban következetesen a megye megnevezést használjuk.) nagy része, valamint Zala, Győr-Moson-Sopron, Somogy és a Baranya megye határán található járások, továbbá a főváros egyes kerületei. Ennek hátterében az állhat, hogy az említett térségekben zajlik szakemberképzés, ami hozzájárulhat az integráltan nevelkedő gyermekek magas számához, mert több a szakember, ami miatt nagyobb az esély az integrált nevelésre. Emellett az együttnevelés eltérő mértéke még azzal is magyarázható, hogy a fennmaradó megyékben a szakemberhiány miatt a gyermekek diagnosztizálásához több idő szükséges, így kisebb számban jelennek meg a sajátos nevelési igényű gyermekek az integrált oktatásban (Hegedűs, 2019, 2023).

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrálásának alapvető, differenciálással kapcsolatos vonzatai állnak fent, amelyek betartása minden sajátos nevelési igényű kategóriánál egyaránt szükséges. Az oktatás alapvető feltételei közé tartozik a speciális tanterv, tankönyvek, tanulási segédletek, illetve oktatásban és nevelésben a speciális gyógyászati, tanulást, valamint életvitelt segítő technikai eszközök biztosítása. Továbbá fontos, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek egyéni foglalkoztatásához rugalmas szervezeti keretek is adottak legyenek. Az alapvető feltételek mellett megjelennek kiemelt, speciális igények, amelyek a sajátos nevelési igényben típusonként eltérők (Adonyiné, 2006; Oktatási Hivatal, 2020; Tóth, 2015).

## A teammunka

A teammunka definícióját számos oldalról közelíti meg a szakirodalom, amelyek között hasonlóságok és különbségek egyaránt felfedezhetők (Kullmann, 2015). A teammunka dinamikus egymásra utaltság, amelynél elvárt a kölcsönös alkalmazkodás a közös cél elérése érdekében, a team tagjai meghatározott szerepekkel, feladatokkal bírnak, teamtagságuk időkorlátok között érvényesül (King et al., 2008). Egy másik definíció szerint a team tagjai egymást kiegészítő képességekkel rendelkeznek, és egy közös cél érdekében dolgoznak. A teammunka során a tagoknak világos szerepeik és erős kommunikációs, kooperációs, valamint konfliktuskezelő tulajdonságaik vannak (Nolan & Doyle, 2006). Egy harmadik definíció viszont az autonómiára fekteti a hangsúlyt: a team tagjai egy közös cél elérése érdekében dolgoznak együtt, és a cél eléréséért az autonómiájukból engednek (Nolan, 1989).

A teammunkában történő együttműködésnek három fő jellemzőjét különböztetjük meg: (1) a párhuzamosságot, (2) a kontinuitást és (3) a komplementaritást. A párhuzamosság esetében az egyes tevékenységek azonos időben, egymás mellett zajlanak. A kontinuitás a szolgáltatások egymásra épülését jelenti, míg a komplementaritás arra utal, hogy azonos időpontban több, egymást kiegészítő tevékenység válhat szükségessé (Stummer et al., 2009).

A sajátos nevelési igényű gyermekek többségi óvodában való nevelése során is megjelenik a teammunka, amiről a hétköznapiakban gyakran esik szó, de a gyakorlatban még nem működik megfelelően (Kullmann, 2015). *„Az óvodák nevelési programja és gyakorlata sokoldalú fejlődési lehetőséget biztosít a gyerekeknek. Sok esetben azonban szükség lenne az óvodák által rugalmasan igénybe vehető szakmai szolgáltatásokra rendszeres konzultáció, esetmegbeszélés módszertani kérdések megvitatása, óvodapedagógus – pszichológus – gyógynevelőpedagógus team együttműködése formájában, hogy gyorsan és természetes módon a saját óvodájukban jussanak segítséghez a gyerekek és a velük foglalkozó óvodapedagógusok”* (Tamás, 2018, p. 18).

Egy jól működő team egy egységként működik, az érintett személy – óvodáskorú gyermek esetén a szülő – a team szerves tagja, annak elválaszthatatlan részét képezi. A team tagjai lojálisak és problémaorientáltak, együttműködők, támogatják egymást és tudják a saját szerepüket a teammunkán belül. Fontos, hogy ismerjék a határaikat, személyes és szakmai korlátaikat, és tiszteljék a többi szakember szaktudását (Eldar et al., 2008).

## Az óvodapedagógus feladatai az együttnevelés során és a teammunkában

Hazánkban az óvodai nevelés nemzetközi szintén is kiemelkedő színvonalú. Az óvodapedagógusok felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, optimális esetben jellemzi őket a gyermekek fejlődésének, valamint különbözőségének ismerete, illetve tisztelete, továbbá a játék és a mozgás szerepének elismerése a nevelésben (Tamás, 2018). Az együttnevelés során az óvodapedagógusokra számos feladat hárul, amelyek megoldásában a teammunka esetében a gyógynevelőpedagógus és más szakemberek iránymutatására, javaslataira támaszkodhatnak, de az egyik alappillér, hogy rendelkezzenek ismeretekkel a differenciáló pedagógia témakörében. A sajátos nevelési igényű gyermekekkel való munka megköveteli a szakembereken kívül a szülőkkel való szoros együttműködést is (Czibere, 2006; Dan, 2019). Ezeknek a feladatoknak az elvégzése a többségi pedagógus számára jelentős nehézségeket okoz, mert képzésükben megjelenik a különleges bánásmód pedagógiája, de sok esetben a tanulmányaik során nem kaptak megfelelő minőségű vagy mennyiségű ismereteket a sajátos nevelési igényű gyermekek segítéséhez (Karni-Vizer, 2022; Triviño-Amigo et al., 2022). Leggyakrabban gyógynevelőpedagógus képzőhelyek közelében gyakorlatot teljesítő hallgatók találkoznak gyakorlataik alatt SNI gyermekekkel, de ezekben az esetekben sincs lehetőség a közvetlen tapasztalatszerzésre. Baloghné (2013)



a magyarországi képzőhelyek óvodapedagógus mintaterveinek tanulmányozása során a megalapozó tárgyakon kívül a kötelezően választható és a szabadon választható tárgyak között talált gyógypedagógiai ismereteket nyújtó tárgyakat, melyek palettája és tartalma gyakran változik, módosul. Szintén megállapításra került a mintatervek által, hogy átlagban három tantárgyat ajánlanak a képzőhelyek SNI/gyógypedagógia témakörben. A többségi óvodapedagógusok, csak abban az esetben rendelkeznek speciális képzettséggel a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásához, ha továbbképzéseken bővítik ez irányba az ismereteiket, ami nagy költségeket jelent számukra (Baloghné, 2013; Csányi, 2000; Dan, 2019; Radványi, 2022).

Baloghné (2013) az óvodapedagógusok képzésének alapos áttekintése során a Magyarországon található képzőhelyek szakfelelőseinek véleményére alapozva tett megállapításokat az együttnevelés különböző tantárgyakban való megjelenéséről. Eredményeiben a szakfelelősök egyetértének az együttnevelés témakörben elmélyíthető tudás bővítésében, amit a szűk óraszámkeretek akadályoznak. Az együttnevelés kérdéskörének tananyaga nagy, azonban más tanulmányok szerint is hangsúlyosabbá szükséges tenni az integrációval kapcsolatos ismeretek átadását és támogatni kell a pedagógusok ilyen irányú továbbképzéseken való részvételét (Radványi, 2022).

A sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásában nagy jelentősége van az óvodapedagógus és a gyógypedagógus közös munkájának, amely során együtt alkotják meg az egyéni fejlesztési tervet, értelmezik a pedagógiai diagnózist, és segítik egymás munkáját. Az óvodapedagógusoknak egyszerre nyitottnak és érzékenynek kell lenniük a sajátos szükségletek sokféleségére, továbbá a fejlesztési szempontból megfelelő pedagógiai program szervezésére (Csányi, 2000; Dan, 2019; Oktatási Hivatal, 2020). Az óvodapedagógusoknak a szakemberektől kapott iránymutatások, javaslatok tudatában szükséges alkalmazkodniuk a gyermekek eltérő képességeihez, viselkedéséhez, figyelembe kell venniük sajátosságait, igényeiket a tevékenységek megtartásánál. Ezekhez individuális módszereket, technikákat szükséges alkalmazniuk, ezekkel sérülésspecifikusan ajánlatos a fennálló helyzeteket kezelniük, valamint a nevelési helyzetekben, a problémák megoldása során alternatívákat kell keresniük (Csányi, 2000; Oktatási Hivatal, 2020; Tóth, 2015).

A sajátos nevelési igényű óvodáskorú gyermekek együttnevelésében problémaként jelenik meg a magas csoportlétszám, a befogadó személyzet hiánya (gyógypedagógiai asszisztens). A pedagógusok felkészültsége hiányos a sajátos nevelési igényű gyermekek sajátosságaival és a szükségleteivel kapcsolatban, valamint további probléma a szükséges módszerek, eljárások alacsony szintű ismerete. Az óvodapedagógusok nem ismerik megfelelő mértékben az SNI gyermekekre és ellátásukra vonatkozó törvényeket, fogalmakat, ezáltal segítséget sem tudnak kérni, valamint nem tudják kihez forduljanak. (Baloghné, 2013; Bendová et al., 2014; Csányi, 2000; Dan, 2019; Oktatási Hivatal, 2020). A sajátos nevelési igényű gyermekek többségi óvodába való sikeres befogadását befolyásolja az óvodapedagógus korábbi tapasztalatain alapuló attitűdje, a szakmai önhatékonyág érzése, együttműködése a szülőkkel és a segítő személyzettel, továbbá az ismeretátadási-, pedagógiai módszereken belüli rugalmasság és a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos speciális tudás (Bendová et al., 2014; Dan, 2019).

### **A gyógypedagógus feladatai az együttnevelés során és a teammunkában**

Az együttnevelés során a gyógypedagógusnak a gyermekekkel való közös munkán túl is vannak feladatai annak érdekében, hogy hatékonyan valósulhasson meg a gyermekek nevelése. Az együttnevelés sikeressége függ attól, hogy az intézményes nevelés szereplői és a szülők között bizalomteli partneri viszony alakul-e ki, és hatékony-e az információcseré (Békési & Kasza, 2008; Czibere, 2006; Csányi, 2000; Oktatási Hivatal, 2020; Tamás, 2018; Tóth, 2015).

Ahogy az óvodapedagógusok feladatainál már említettük, a gyógypedagógusok szoros együttműködésben állnak az óvodapedagógussal, mert amennyiben szükséges a gyógypedagógus segíti a diagnózis értelmezését, figyelemmel kíséri a gyermekek haladását, tanácsokkal, javaslatokkal látja el a gyermek neveléséhez az óvodapedagógust, és elfogadja annak tapasztalatait, javaslatait, észrevételeit a sajátos nevelési igényű óvodáskorú gyermekkel kapcsolatban. Rendszeresen hospitál a csoportszobában, hogy az ott felmerülő helyzeteket alaposan megismerhesse, majd a látottak alapján javaslatot tehessen a gyermeket nevelő pedagógus által alkalmazott módszerek optimalizálására, valamint olyan módszereket javasoljon, amelyek az egyéni sajátosságokat figyelembe veszik (Békési & Kasza, 2008; Czibere, 2006; Csányi, 2000; Oktatási Hivatal, 2020; Tamás, 2018; Tóth, 2015).

A gyógypedagógus munkájának az intézmény segítségében szintén nagy szerepe van, mert feladata, hogy összehangolja a helyi feltételeket és a gyermek egyéni szükségleteit a környezet megfelelő módosításával, illetve részt vegyen az óvodai csoport felkészítésében és az óvodai tevékenységek adaptációjában is. Tájékoztatást nyújt a segédeszközök beszerzéséhez, valamint kiválasztásukban segíti az intézményt, és koordinálja azon további szakemberek (pl. gyógytornász, pszichológus) munkáját, akik a rehabilitációs tevékenységekben vesznek részt (Ádám & Hegedűs, 2019; Czibere, 2006; Csányi, 2000; Oktatási Hivatal, 2020; Tóth, 2015).

A gyógypedagógus feladatai közé tartozik a szülőkkel való kapcsolattartás, a segítő szerepük figyelemmel kísérése, tájékoztatásuk a gyermek haladásáról, erősségeiről és nehézségeiről, valamint fejlődést elősegítő ismereteket, információkat ad át számukra. Ezzel kapcsolatban kiemelendő, hogy a szülőkkel való kommunikáció a pedagógiai képzésekben csak érintőlegesen jelenik meg, így a pályakezdő pedagógusok számára nehézséget jelent, mert nincsenek felkészítve rá. A felkészületlenség azért okoz problémát, mert a multidiszciplináris team a mai értelmezésben a szülő(ke)t is magába foglalja, ezért a velük való megfelelő kommunikáció, kapcsolattartás elengedhetetlen a gyógypedagógiai munka során (Burján & Barthel, 2021; Czibere, 2006; Csányi, 2000; Oktatási Hivatal, 2020; Tóth, 2015).

## A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja annak feltárása, hogy a 2021/2022-es nevelési évben az óvodai nevelésben megvalósuló együttnevelés és az ehhez szükséges teammunka milyen minőségben jelenik meg. A vizsgálatban gyógypedagógusokat és óvodapedagógusokat kérdeztünk meg erről, amivel több területről szerezhattünk információkat. A szakirodalom alapján három hipotézist fogalmaztunk meg, amelyek a team tagjainak együttműködésére, az együttnevelés hatásosabb megvalósulására és a változtatásra szoruló feltételekre vonatkoznak. A vizsgálat során a pedagógusok véleményei alapján történik az eredmények ismertetése.

1. A megkérdezettek véleménye alapján az óvodapedagógus-képzés nem ad megfelelő alapot az óvodapedagógusok számára a sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséhez.
2. A hatékonyabb óvodapedagógus-gyógypedagógus teammunka létrejöttéhez több időre lenne szükség, amelyet a gyermekekre, team megbeszélésekre fordíthatnának az érintett szakemberek.
3. A sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésének eredményesebb megvalósulásához több szakember jelenléte szükséges.

## Módszer

A vizsgálatot a 2021/2022-es nevelési évben végeztük, amely során két saját készítésű, online, önkitöltős kérdőívet juttattunk el az Oktatási Hivatal intézménykeresőjében fellelhető valamennyi integráló óvoda, valamint óvodákban gyógypedagógiai feladatokat ellátó intézmények email fiókjába. Ezt követően az alacsony válaszahajlandóság miatt egy közösségi oldal gyógypedagógus csoportjában további gyógypedagógus kitöltőket kerestünk, ahol a kérdőívet privát üzenetben továbbítottuk a kitöltésre jelentkezőknek. Elsődleges csatorna az email-es megkezelés volt, de az intézményi alacsony válaszadási ráta miatt döntöttünk az internetes csoport bevonása mellett.

### Mérőeszköz

Az óvodapedagógusoknak készült kérdőívben 25 kérdés található, amelyben demográfiai kérdések mellett, kitértünk a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való ismeretekre, a gyógypedagógussal való közös munkára, valamint arra, hogy mire lenne szükségük ahhoz, hogy az együttnevelés még jobban megvalósuljon. A gyógypedagógusok számára készült kérdőív szintén 25 kérdésblokkot tartalmazott, amelyek a gyógypedagógus szemszögéből vizsgálták az együttnevelés témaköreit. A két kérdőívben azonos kérdések találhatók, így lehetővé válik az, hogy az adatokat összehasonlítsuk. A kérdőívben zártvégű kérdések találhatók, és az egyes állításokat a pedagógusoknak legtöbb esetben négyfokú skálán kellett értékelni, így a statisztikai próbák elvégezhetővé váltak. Az utolsó kérdés nyílt végű volt, ahol szabadon kifejtették, hogy szerintük mi kellene a teammunka még professzionálisabb megvalósulásához. A kutatásban a pedagógusok véleménye kerül bemutatásra, nem pedig az együttnevelés konkrét, intézményi szempontú vizsgálata.

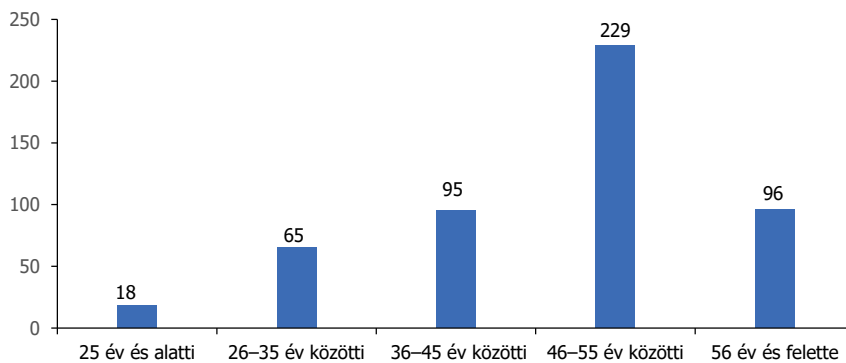
### Eljárások

A kérdőívekből kapott adatokat az SPSS 19 statisztikai program segítségével elemeztük, ami lehetővé tette, hogy a két kérdőívben kapott adatokat közös adatbázisban is vizsgáljuk, és a többdimenziós keresztábra, valamint ANOVA elemzéseket végezzünk. Az SPSS statisztikai program mellett a Microsoft Excel programot is használtunk, amelyben elkészítettük az eredményeket bemutató ábrákat és táblázatokat. A tanulmány elemzés részében megjelenő csillagok az alábbi szignifikancia szintet jelentik: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

### Minta

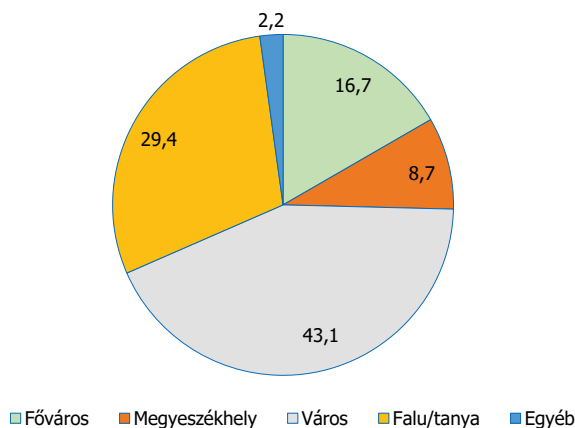
A mintát életkor, szakmában eltöltött idő, megyék és településtípusok, intézménytípusok és a gyógypedagógusok szakirányú végzettségének eloszlása szerint mutatjuk be. A vizsgálatban összesen 504 fő vett részt, ebből 422 fő (83,73%) óvodapedagógus, 82 fő (16,27%) gyógypedagógus. 7 férfi (1,39%) és 497 nő (98,61%) válaszadónk volt, ami jól tükrözi a pedagógus pálya nőies jellegét. A mintában 503 fő válaszolta meg érvényesen az életkorra vonatkozó kérdést, amely szerint a válaszadók közül 18 fő (3,58%) 25 éves vagy fiatalabb, 65 fő (12,92%) 26–35 év közötti, 95 fő (18,88%) 36–45 év közötti, 229 fő (45,53%) 46–55 év közötti és 96 fő (19,09%) 56 éves vagy idősebb (1. ábra).

A kitöltők 16,67%-a fővárosi lakos, 8,73%-a megyeszékhelyen, 43,06%-a városban, 29,37%-a falvakban lakik, míg az egyéb kategóriába a minta 2,2%-a tartozik (2. ábra).



1. ábra

Eloszlás az életkor szerint (N = 504, Forrás: saját szerkesztés)



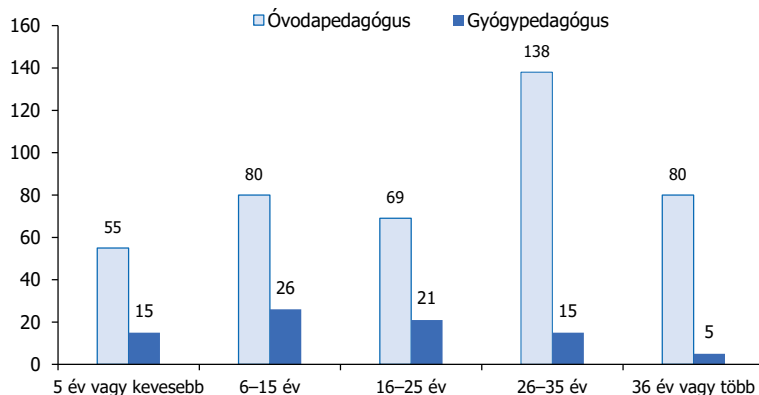
2. ábra

Eloszlás településtípusok szerint (N = 504, Forrás: saját szerkesztés)

A szakmában eltöltött idő alapján 70 fő (13,88%, ebből 15 fő gyógypedagógus és 55 fő óvodapedagógus) 5 évet vagy annál kevesebb időt, 106 fő (21,03%, ebből 26 fő gyógypedagógus és 80 fő óvodapedagógus) 6–15 évet, 90 fő (17,86%, ebből 21 fő gyógypedagógus és 69 fő óvodapedagógus) 16–25 évet, 153 fő (30,36%, ebből 15 fő gyógypedagógus és 138 fő óvodapedagógus) 26–35 évet, míg 85 fő (16,87%, ebből 5 fő gyógypedagógus és 80 fő óvodapedagógus) 36 évet vagy annál több időt töltött szakmájában (3. ábra).

Az intézmények fenntartója szerinti eloszlás alapján a kitöltők 84,33%-a állami/önkormányzati, 12,90%-a egyházi, 1,19%-a alapítványi, 1,59%-a egyéb fenntartású intézményben dolgozik.

A mintába bekerült gyógypedagógusok (82 fő) végzettsége között minden szakirány megtalálható, leggyakoribb a tanulásban akadályozottak pedagógiája (45 fő), ezt követi a logopédia (28 fő), majd a pszichopedagógia (22 fő). 20 fő rendelkezik az értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányú végzettséggel. Hallássérültek pedagógiája, szomatopedagógia, valamint autizmus spektrum pedagógiája szakirányra 8-8 fő, a látássérültek pedagógiájának irányába pedig 4 fő szakosodott.



3. ábra

*Eloszlás a szakmában eltöltött idő szerint (N = 504, Forrás: saját szerkesztés)*

## Eredmények

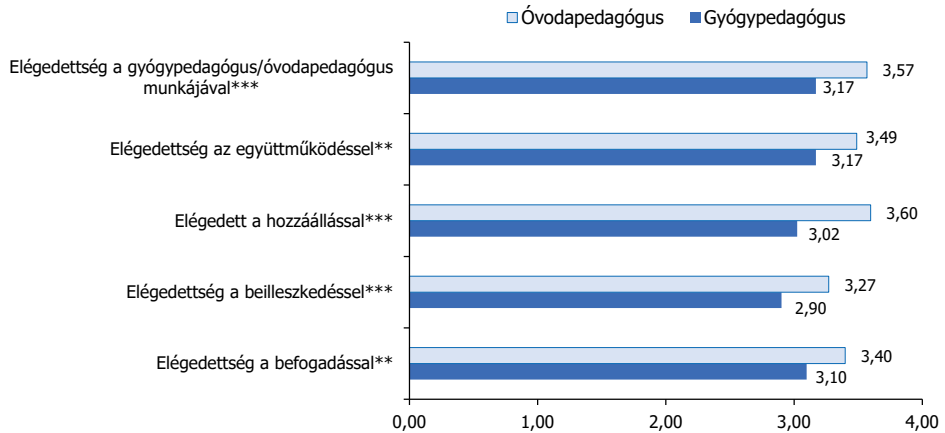
### Az óvodai nevelésben megvalósuló integráció

Az integráció hatékonyságának vizsgálatánál az óvodapedagógusok elégedettségének mértékét, az általuk végzett differenciálást, a képzésük során szerzett ismeretek értékelését és azokat a tényezőket állítottuk középpontba, amelyeket változtatni szükséges a hatékonyabb integrációhoz. Az integrációval kapcsolatos elégedettséget érintette mindkét csoport kérdőíve, amelynél kitértünk az integrációval kapcsolatos általános kérdésekre (pl. beilleszkedés, befogadás, hozzáállás, együttműködés), az intézmény adottságaira (pl. csoportszoba, eszközök, idő), illetve az integráció során, különböző integrációban érintett személyekkel megvalósuló kommunikációra.

Az általános kérdések között (4. ábra) négyfokú Likert-skála segítségével felmértük, hogy a gyógy- és óvodapedagógusok mennyire elégedettek a másik pedagóguscsoport munkájával. A választátlagaik között 0,40-nyi, szignifikáns különbség ( $p = 0,000$ ) tapasztalható, és az óvodapedagógusok tekinthetők az elégedettebbeknek ( $M = 3,57$ ). A közös munkával, együttműködéssel kapcsolatos elégedettségükről is kérdeztük a pedagógusokat, és ebben az esetben is szignifikáns különbség látható ( $p = 0,001$ ): az óvodapedagógusoknak maximumhoz közelebbi a válaszuk átlaga ( $M = 3,49$ ), míg a gyógypedagógusok elégedettségi átlaga 3,17. Felmértük azt is, hogy a két csoport mennyire elégedett egymás hozzáállásával, és ismét az óvodapedagógusok elégedettségi átlaga ( $M = 3,60$ ) a magasabb, a különbség 0,58 ( $p = 0,000$ ). A befogadással és a beilleszkedéssel is az óvodapedagógusok elégedettebbek ( $M_{\text{befogadás}} = 3,40$ ,  $p = 0,001$  és  $M_{\text{beilleszkedés}} = 3,27$ ,  $p = 0,000$ ).

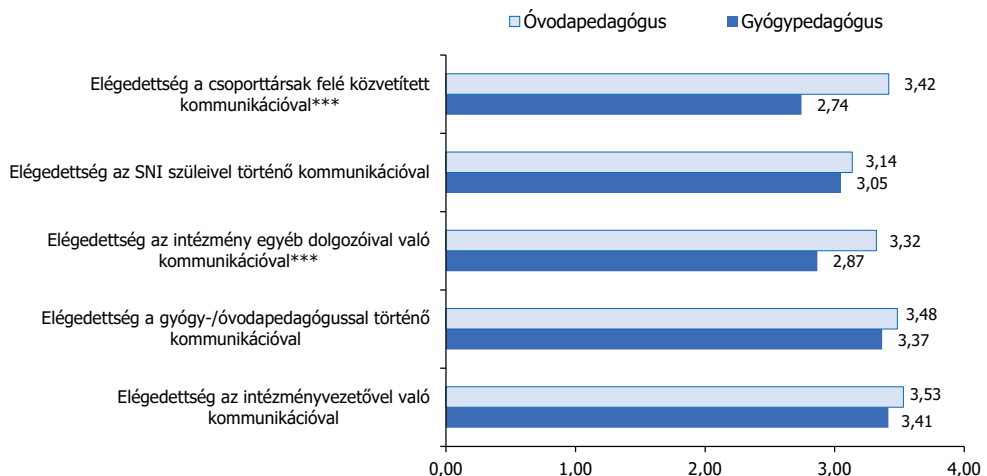
A kommunikációnak nagy szerepe van az integráció és a teammunka során, ezért megkérdeztük a gyógypedagógusokat és az óvodapedagógusokat négyfokú Likert-skálás kérdőívvel, hogy mennyire elégedettek a különböző személyekkel történő/személyek felé közvetített (csoporttársak, intézményvezető, pedagógusok, más dolgozó) kommunikációval (5. ábra). Az óvodai csoporttársak felé közvetített SNI gyermekről történő kommunikációval kapcsolatban az óvodapedagógusok ( $M = 3,42$ ) elégedettebbek a gyógypedagógusokhoz képest ( $M = 2,74$ ), míg a saját nevelési igényű gyermek szüleivel történő kommunikációval hasonló mértékben elégedettek a két pedagóguscsoport (gyógypedagógus  $M = 3,05$ ; óvodapedagógus  $M = 3,14$ ).

Az előbbi esetben szignifikáns különbség figyelhető meg, amely értéke  $p = 0,000$ . Az intézmény egyéb dolgozóival történő kommunikációnál 0,5-et megközelítő szignifikáns eltérés ( $p = 0,000$ ) figyelhető meg, ahol szintén az óvodapedagógusok elégedettsége magasabb ( $M = 3,32$ ), ehhez képest a gyógypedagógusok átlaga csak 2,78. A gyógy- és az óvodapedagógusok a másikkal történő kommunikációt értékelték, ahol kevés eltérés tapasztalható az elégedettség szintjében, a gyógypedagógusok 3,37-es átlagánál az óvodapedagógusok 3,48-as átlaga magasabb. Az intézményvezetővel való kommunikációval kapcsolatban figyelhető meg a legmagasabb átlag mindkét csoportnál: a gyógypedagógusok csoportjában 3,41 az átlagérték, míg az óvodapedagógus kitöltőknél 3,53, de ez a különbség nem szignifikáns.



4. ábra

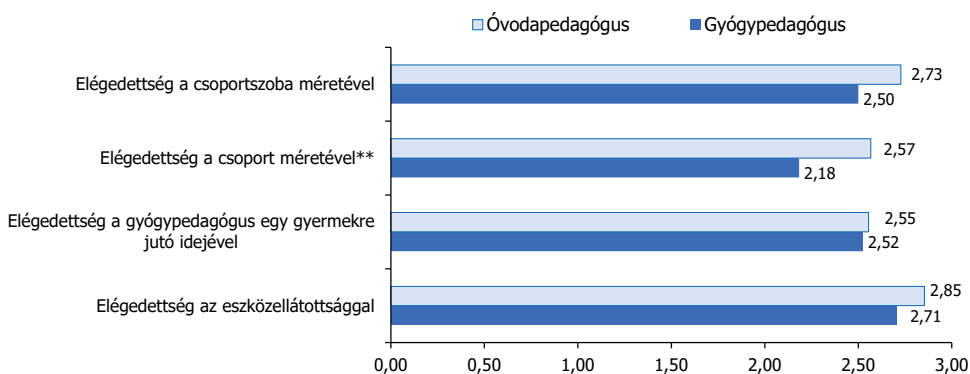
*Elégedettség mértéke az integráció egyes szegmenseivel végzettség szerinti megoszlásban négyfokú Likert-skálán (N = 504 fő, Forrás: saját szerkesztés)*



5. ábra

*Elégedettség mértéke az integráció során történő kommunikációval végzettség szerinti eloszlásban négyfokú Likert-skálán (N = 504 fő, Forrás: saját szerkesztés)*

Megvizsgáltuk az óvoda adottságaival kapcsolatban is a válaszadók elégedettségét négyfokú Likert-skálán, kitérve a csoportszobára, a csoportra, az idő tényezőre, valamint az eszközökre (6. ábra). Ezeknél a kérdéseknél alacsonyabb átlagok figyelhetők meg, mint a korábbiakban. A csoportszoba méretével az óvodapedagógusok elégedettebbek, mert átlaguk 2,73, míg a gyógypedagógusoknál csak 2,50. A csoport méreténél láthatók a legalacsonyabb átlagok, amelyek a gyógypedagógusok csoportjában 2,18 és az óvodapedagógusok esetében is csak 2,57-es értéket mutatnak ( $p = 0,002$ ). A gyógypedagógus egy gyermekre jutó idejével kapcsolatban (mennyit tud célirányosan egy gyermekkel foglalkozni a gyógypedagógus) a két csoportnál közel azonos, alacsony átlagok láthatók: gyógypedagógusok átlaga 2,52, óvodapedagógusok átlaga 2,55. Az adottságok közül a legmagasabb átlagok az eszközellátottságnál mutathatók ki, de ezek az értékek sem olyan magasak, mint amelyeket a kommunikációs tényezőnél megfigyelhettünk, mert az óvodapedagógusok véleményének átlaga 2,85, a gyógypedagógusoké pedig 2,71.

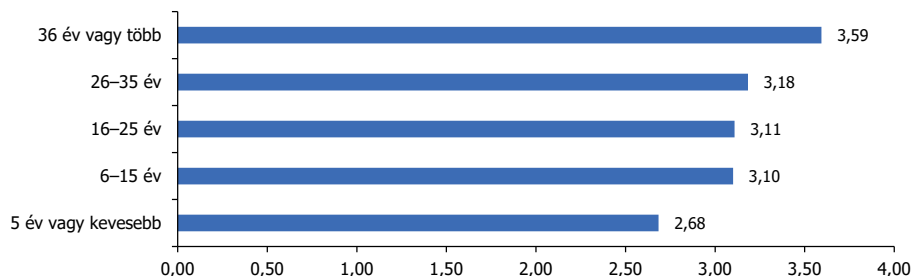


6. ábra

*Elégedettség mértéke az óvoda adottságaival végzettség szerinti eloszlásban négyfokú Likert-skálán (N = 504 fő, Forrás: saját szerkesztés)*

A vizsgálatban az óvodapedagógus kitöltők körében kérdéseinkben kitértünk az óvodapedagógus alapképzés alatt a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásáról szerzett ismereteikre. A válaszadók közül 422 fő óvodapedagógus, akiknek a 46,92%-a (198 fő) nem szerzett, 44,55%-a (188 fő) szerzett ismereteket az SNI gyermekek ellátásáról az óvodapedagógusi tanulmányai során véleményük szerint, míg 8,53% (36 fő) az egyéb opciót jelölte meg. Az ismeretekkel kapcsolatos eredményeink összecsengenek a Csányi (2000) és Dan (2019) által megfogalmazottakkal, miszerint a többségi óvodapedagógusok képzésük során nem kaptak megfelelő minőségű és/vagy mennyiségű ismereteket a SNI gyermekek ellátásához, ezért az ismeretek megszerzéséhez továbbképzéseken kell részt venniük (7. ábra).

Azon kitöltőket, akik szereztek gyógypedagógiai ismereteket az óvodapedagógus alapképzés során (207 fő), arra kértük, hogy négyfokú skálán értékeljék a megszerzett ismereteket (7. ábra). Ezeket az adatokat a szakmában eltöltött idő alapján átlagoltuk, amely szerint a leghasznosabbnak a 36 vagy több évet szakmában töltött pedagógusok értékelték a megszerzett ismereteiket ( $M = 3,59$ ), míg a legkevésbé hasznosnak a legrövidebb ideje óvodapedagógus szakmában dolgozók értékelték a szerzett ismereteiket ( $M = 2,68$ ). Ennek háttérben az is állhat, hogy a többéves munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok a sajátos nevelési igényű gyermekekkel többet találkoztak, így több rutint szereztek a velük való munkában. Ez alapján megállapítható, hogy a szakmában eltöltött idő és az óvodapedagógus alapképzésben szerzett ismeretek hasznosságának megítélése egyenesen arányos ( $p = 0,000$ ).



7. ábra

*Az óvodapedagógus képzés során SNI gyermekek ellátásáról szerzett ismeretek hasznosságának mértéke a szakmában eltöltött idő szerinti eloszlásban négyfokú Likert-skálán\*\*\* (N = 207 fő, Forrás: saját szerkesztés)*

Az integrációval kapcsolatban számos kérdést feltettünk a gyógypedagógusoknak (82 fő). Például, hogy az óvoda mennyire együttműködő a gyermekkel kapcsolatos változásokat illetően, amelynek átlaga négyfokú skálán 3,40, tehát az esetek többségében együttműködő az intézmény. Ezen túl a gyógypedagógiai fejlesztés hatékonyságának mértéke a gyógypedagógusok véleménye szerint átlagosan 3,22, míg az intézmény részéről a beilleszkedés segítésének mértékének átlaga 3,34.

A további kérdésekben az integráció hatékonyabb megvalósulásához szükséges befogadóbb szemlélettel kapcsolatos véleményükről kérdeztük a gyógypedagógusokat szintén négyfokú skálán (pl. *Mennyire lenne szükséges...?* pl. nyitottabb óvodavezetőre). Az eredmények bemutatása során azoknak az intézményeknek a fenntartóját vettük figyelembe, amelyekben a megkérdezettek dolgoznak (1. táblázat). Az adatok szerint az óvodavezető befogadóbb szemléletére az állami/önkormányzati óvodákban lenne leginkább szükség (M = 2,91), majd az egyházi intézményekben (M = 2,64) és végül legkevésbé (M = 2,00) az egyéb fenntartású intézményekben. Az óvodapedagógus befogadó szemlélete az egyéb fenntartású (M = 3,50), majd az állami/önkormányzati intézményekben (M = 3,35) hiányzik a legjobban, és legkevésbé az egyházi intézményekben (M = 2,86). A befogadóbb szemléletű kommunikáció leginkább az állami/önkormányzati óvodákban (M = 3,52) hiányzik, ezt követik az egyéb fenntartású intézmények (M=3,00) és végül az egyházi óvodák (M = 2,93). A kommunikáció esetében szignifikáns különbség csak fenntartók között mutatható ki (p = 0,008).

Az óvoda alkalmazotti körén kívül is szükséges a befogadó szemlélet az együttnevelés megfelelő megvalósulásához, például ide tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekkel egy csoportba járó gyermekek és szüleik. Kevesebb a befogadóbb szemlélettel rendelkező gyermek az egyéb fenntartóhoz tartozó intézményekben (M = 3,50), ezt követik az állami/önkormányzati óvodák (M = 3,11), végül az egyházi intézmények (M = 2,71). A szülők az egyéb fenntartású intézményekben a legelfogadóbbak (M = 2,50), ezt követően az egyházi intézményekben (M = 3,29), a legkevésbé pedig az állami/önkormányzati fenntartásúakban (M = 3,45) (1. táblázat).

A szemlélet mellett a gyógypedagógusoknak értékelniük kellett négyfokú skálán azt is, hogy bizonyos tényezők megváltoztatása mennyire lenne szükséges a hatékonyabb integrációhoz. Az eredményeket ismét a fenntartók alapján vizsgáltuk (2. táblázat). Az első négy vizsgált item részletezve, pl. az SNI-s gyerek neveléséhez szükséges több idő, hely, eszköz és szakember volt, amelyekre az állami/önkormányzati fenntartású intézményekben dolgozó gyógypedagógusok szerint lenne a legnagyobb szükség (M<sub>idő</sub> = 3,50, M<sub>hely</sub> = 3,20, M<sub>eszköz</sub> = 3,33, M<sub>szakember</sub> = 3,58), ezt követik az egyéb fenntartású intézmények (M<sub>idő</sub>,



$M_{hely, M_{eszköz}} = 3,00$ ,  $M_{szakember} = 3,50$  végül az egyházi intézmények ( $M_{idő} = 2,71$ ; hely,  $M_{hely, M_{eszköz}} = 3,00$ ,  $M_{szakember} = 2,93$ ). A több idő és a több szakember tekintetében az intézmények fenntartói között szignifikáns különbség figyelhető meg, amely az idő esetén  $p = 0,001$ , míg a szakemberek esetén  $p = 0,010$  értéket mutat (2. táblázat).

1. táblázat. Az óvodai csoportba való integráció hatékonyabb megvalósulásához szükséges szemlélet fenntartók szerint, négyfokú Likert-skálán ( $N = 82$  fő, Forrás: saját szerkesztés)

Intézmény fenntartója	befogadóbb szemléletű ... lenne szükség				
	óvodavezető	óvodapedagógus	kommunikáció*	gyermek	szülők
Állam/önkormányzat	2,91	3,35	3,52	3,11	3,45
Egyház	2,64	2,86	2,93	2,71	3,29
Egyéb	2,00	3,50	3,00	3,50	2,50
Összátlag	2,84	3,27	3,40	3,05	3,40

A vizsgálatban kitértünk az óvodai csoport létszámára és életkor szerinti összetételére is, ahol minden fenntartó esetében magas annak az átlaga, hogy a kisebb létszám hatékonyabb integrációt eredményezne. A legmagasabb az állami/önkormányzati szférában ( $M = 3,65$ ), ezt az egyéb fenntartású intézmények követik 3,50 átlaggal, majd az egyházi óvodák 3,36-tal. A heterogén csoport, mint a hatékonyabb integráció egyik megoldása alacsony átlagokat mutat, ezek közül a legmagasabb átlagot az egyéb fenntartású intézmények pedagógusainak véleménye mutatja ( $M = 2,50$ ), ezt követik az állami/önkormányzati intézmények 2,38 átlaggal, majd 0,02-al alacsonyabb átlagértékekkel az egyházi intézmények. A homogén csoportok esetében az egyéb fenntartású intézmények ( $M = 2,00$ ) kivételével magasabb átlagok láthatók: az egyházi intézményeknél 2,79, az állami/önkormányzati óvodáknál pedig 2,80 (2. táblázat).

2. táblázat. Az óvodai csoportba való integráció hatékonyabb megvalósulásához elengedhetetlen tényezők szükségességének mértéke fenntartók szerint négyfokú Likert-skálán ( $N = 82$  fő, Forrás: saját szerkesztés)

Intézmény fenntartója	Több ...					Csoport...	
	idő**	hely	eszköz	szakember*	kisebb létszámú	heterogén	homogén
Állam / önkormányzat	3,50	3,20	3,33	3,58	3,65	2,38	2,80
Egyház	2,71	2,79	2,79	2,93	3,36	2,36	2,79
Egyéb	3,00	3,00	3,00	3,50	3,50	2,50	2,00
Összátlag	3,35	3,12	3,23	3,46	3,60	2,38	2,78

### A gyógypedagógusok és óvodapedagógusok teammunkával kapcsolatos válaszai

A teammunka során elengedhetetlen a megfelelő kommunikáció, ezen belül különösen fontos, hogy amennyiben a csoportba sajátos nevelési igényű gyermek érkezik, az óvodapedagógusokat a gyermek megismerésében, a diagnózis értelmezésében gyógypedagógus segítse.

A megismerés folyamatához kapcsolódóan arról kérdeztük az óvodapedagógusokat, hogy számukra mely információk töltene be kulcsfontosságú szerepet a gyógypedagógustól kapott előzetes tájékoztatásban. Az adatokat a pedagógusok szakmában eltöltött ideje szerinti eloszlásban tekintjük át (3. táblázat).

3. táblázat. A gyógypedagógusok által az előzetes tájékoztatás során érintett tényezők fontosságának mértéke az óvodapedagógusok szerint négyfokú Likert-skálán a pedagóguspályán eltöltött évek függvényében (N = 422 fő, Forrás: saját szerkesztés)

Szakmában eltöltött idő	A gyermek		
	diagnózisának ismertetése	sajátosságainak ismertetése	társakhoz való viszonyulásának ismertetése*
5 év vagy kevesebb	3,58	3,75	3,36
6–15 év	3,74	3,79	3,68
16–25 év	3,68	3,75	3,57
26–35 év	3,75	3,81	3,64
36 év vagy több	3,78	3,82	3,69
Összátlag	3,72	3,79	3,61

Megkérdeztük az óvodapedagógusokat, hogy a gyermekkel kapcsolatos alapvető információk közül mennyire tartják fontosnak a diagnózis ismertetését négyfokú skálán mérve, és az eredmények szerint a 16–25 éve pályán lévők kivételével (M = 3,68) az életkor előrehaladtával növekvő értékek jelennek meg. A sajátosságok ismertetését a 36 vagy ennél több évnyi tapasztalattal rendelkező kitöltők tartják a legfontosabbnak (M = 3,82), őket követi a 26–35 év közötti tapasztalattal rendelkezők csoportja (M = 3,81), majd a 6–15 év közötti tapasztalattal rendelkezőké (M = 3,79) és végül egyformán fontosnak tartja ezt az információt a tájékoztatás során az 5 vagy ennél kevesebb évnyi, illetve 16–25 évnyi tapasztalatú személyek csoportja (M = 3,75).

A társakhoz való viszonyulás ismertetése a 36 vagy ennél több időt szakmában töltött személyek számára a legjelentősebb (M = 3,69), a legkevésbé fontosnak pedig az 5 vagy ennél kevesebb évet szakmában töltött pedagógusok tartják (M = 3,36). A második legmagasabb a 6–15 évet (M = 3,68), ezt követően a 26–35 évet (M = 3,64) és a 16–25 évet (M = 3,57) évet szakmában töltött személyek átlaga. A társakhoz való viszonyulás ismertetésénél az adatok szignifikáns különbséget mutatnak ( $p = 0,022$ ) (3. táblázat).

Az óvodapedagógusi munka egyes szegmenseihez szükséges iránymutatás fontosságát is megvizsgáltuk a pedagóguspályán eltöltött évek függvényében négyfokú skálán, – ezek szintén jelentős szerepet tölthetnek be a hatékonyabb integráció megvalósulásában –, amire a kapott magas értékek alapján is lehet következtetni (4. táblázat). A differenciálással kapcsolatos iránymutatás az eltérő ideje pályán lévők között szignifikáns különbséget mutat ( $p = 0,047$ ). A 26–35 év közötti tapasztalattal rendelkező pedagógusok számára a legmeghatározóbb (M = 3,77), míg a többi csoport értéke között nincs szignifikáns különbség, az átlagérték 3,64 és 3,71 közötti, kivéve az öt évnyi vagy ennél kevesebb tapasztalattal rendelkezők csoportját (M = 3,53).

4. táblázat. A gyógypedagógusok által az előzetes tájékoztatás során érintett tényezők fontosságának mértéke az óvodapedagógusok szerint négyfokú Likert-skálán a pedagóguspályán eltöltött idő függvényében ( $N = 422$  fő, Forrás: saját szerkesztés)

Iránymutatás az alábbiakhoz							
Szaktáborban eltöltött idő	differe- nciálás*	nevelési helyzetek	bizalmi léggör	közös célok	csoportba illeszkedés	szülők segítése*	szülőkkal való kom.
5 év vagy kevesebb	3,53	3,55	3,42	3,58	3,51	3,33	3,29
6–15 év	3,65	3,65	3,55	3,65	3,64	3,64	3,57
16–25 év	3,64	3,65	3,52	3,65	3,64	3,67	3,55
26–35 év	3,77	3,67	3,59	3,73	3,68	3,58	3,53
36 év vagy több	3,71	3,70	3,66	3,66	3,66	3,62	3,57
Átlag	3,68	3,65	3,56	3,67	3,64	3,58	3,52

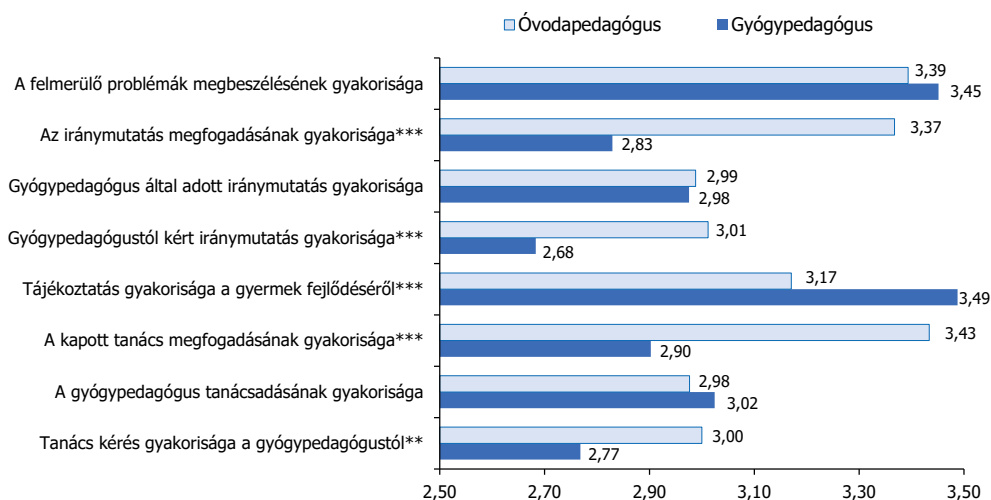
A nevelési helyzetek esetében szintén a pályakezdő, 5 évet vagy annál kevesebb ideje pedagógusként foglalkoztatott személyek tartják legkevésbé jelentősnek ( $M = 3,55$ ) az iránymutatást. A többi csoport hasonló, 3,65 és 3,70 közötti átlagokat mutat. A bizalmi léggör kialakításához történő iránymutatás adatainál megfigyelhető egy növekvő tendencia: minél tapasztaltabb egy óvodapedagógus annál fontosabbnak tartja ezt az információt. Ez alól csak a 16–25 év közötti tapasztalattal rendelkezők ( $M = 3,52$ ) jelentenek kivételt, de az értékek között nincsen szignifikáns különbség. A közös célok kialakításához ( $M = 3,73$ ) és a csoportba illeszkedéshez ( $M = 3,68$ ) szükséges iránymutatás a 26–35 éve pályán lévő pedagógusok számára a legfontosabb, ezt követi a legtapasztaltabbak csoportja ( $M = 3,66$ , mindkét tényező esetében), majd a 6–25 év tapasztalattal rendelkezők (közös célok  $M = 3,65$ ; csoportba illeszkedés  $M = 3,64$ ), végül a pályakezdőké (közös célok  $M = 3,58$ ; csoportba illeszkedés  $M = 3,51$ ).

A szülők segítéséhez és a szülőkkal való kommunikációhoz szükséges iránymutatásnál hasonló a sorrend: mindkét tényezőt a legelhanyagolhatóbbnak a pályakezdők tartják ( $M_{\text{segítés}} = 3,33$ ;  $M_{\text{kommunikáció}} = 3,29$ ), majd a 26–35 évnyi tapasztalattal rendelkezők ( $M_{\text{segítés}} = 3,58$ ;  $M_{\text{kommunikáció}} = 3,53$ ). A szülők segítésénél az átlagértékek 3,62–3,67 közé tehetőek, míg a szülőkkal való kommunikációnál 3,55–3,57 közöttiek. A szülők segítésénél az eltérések szignifikánsak, aminek értéke  $p = 0,014$ .

A gyógypedagógusok és az óvodapedagógusok kérdőíve is említi a teammunkához szükséges kommunikáció egyes szegmenseit, amelyeket négyfokú Likert-skálán mértünk (8. ábra). Megkérdeztük az érintett pedagógusokat (504 fő), hogy milyen gyakran beszélnek meg egymással az SNI gyermekkel kapcsolatban felmerülő problémáikat, amiben mindkét pedagóguscsoport válaszátlaga magas, 3,0 feletti átlagot mutat (gyógypedagógusok:  $M = 3,45$ ; óvodapedagógusok:  $M = 3,39$ ). A gyermek fejlődéséről való tájékoztatás gyakoriságát is felmértük a pedagógusok körében (gyógypedagógusok 3,49; óvodapedagógusok 3,17). Látható, hogy a gyógypedagógusok átlaga magasabb, valamint, hogy a gyermek fejlődéséről való tájékoztatás és a végzettség között szignifikáns különbség jelenik meg ( $p = 0,000$ ).

Vizsgáltuk azt is négyfokú skálán, hogy a két csoport szerint az óvodapedagógusok milyen gyakran kérnek iránymutatást a gyógypedagógustól, amit nagyon különbözően ítélt meg a két

csoport, mert a gyógypedagógusok szerint ( $M = 2,68$ ) ritkábban kérnek iránymutatást az óvodapedagógusok ( $M = 3,01$ ), és ezeknél az adatoknál szignifikáns a különbség ( $p = 0,000$ ). Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az óvodapedagógusok kérésére segítséget nyújt-e a gyógypedagógus, amiben közel azonos értéket mutatnak az eredmények (gyógypedagógusok:  $M = 2,98$ ; óvodapedagógusok:  $M = 2,99$ ). Az iránymutatással kapcsolatban vizsgáltuk, hogy azt az óvodapedagógusok milyen gyakran fogadják meg, és ennél az adatnál ismét szignifikáns ( $p=0,000$ ) eltérés van a két csoport között, mert az óvodapedagógusok véleményük szerint gyakrabban megfogadják az iránymutatást ( $M = 3,37$ ), mint ahogyan azt az iránymutatást adó pedagógusok ítélik meg ( $M = 2,83$ ) (8. ábra).



8. ábra

*A gyógypedagógus-óvodapedagógus teammunkához szükséges kommunikáció gyakorisága végzettség szerint négyfokú Likert-skálán ( $N = 504$  fő, Forrás: saját szerkesztés)*

Az iránymutatás mellett a gyógypedagógustól kért tanácsokról, a tanácsadások és a tanácsok megfogadásának gyakoriságáról is kérdeztük a két pedagóguscsoportot négyfokú skálán. A kapott értékek hasonlóan alakultak, mint az iránymutatással kapcsolatos blokknál: a tanácskérés gyakoriságánál kicsi az eltérés, mert a gyógypedagógusok átlaga 2,77, míg az óvodapedagógusoké 3,00, továbbá a tanácsadás gyakoriságánál ismét pár százados eltérést mértünk a csoportok átlaga között (gyógypedagógusok:  $M = 3,02$ , óvodapedagógusok:  $M = 2,98$ ). A tanácskérés és a végzettség ( $p = 0,002$ ) között, valamint a tanács megfogadása ( $p = 0,000$ ) esetén is szignifikáns különbség mutatható ki. A nagy eltérés a tanácsok megfogadásánál érzékelhető, ahol a gyógypedagógusok 2,90-es átlagánál 0,53-dal magasabb átlag ( $M = 3,43$ ) látható az óvodapedagógusoknál (8. ábra).

## Következtetések

Az első hipotézisünk, amely szerint az óvodapedagógusok véleménye szerint az óvodapedagógus-képzés nem ad megfelelő alapot az óvodapedagógusok számára a sajátos nevelési igé-

nyű gyermekek neveléséhez, beigazolódott. Az eredmények visszautalnak Csányi (2000) tanulmányára, amelyben említést tesz a többségi pedagógusok képzésének hiányosságára a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával kapcsolatban, amire újabb kutatások is rámutatnak (Balogné, 2013). Az eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a jelenlegi formában működő óvodapedagógus-képzések reformálása szükséges abból a szempontból, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek célzott ellátása is kerüljön be a kurzusok közé, vagy a meglévő kurzusok tartalmi egységeit át kellene átalakítani, hogy ezáltal mélyebb, gyakorlatiasabb tudásra tehessenek szert a képzést végző hallgatók.

A második hipotézisünk, amely szerint a hatékonyabb óvodapedagógus-gyógypedagógus teammunka létrejöttéhez több időre lenne szükség, amelyet a gyermekekre, team megbeszélésekre fordíthatnának az érintett szakemberek, beigazolódott. Az egy gyermek fejlesztésére, illetve teammegbeszélésekre jutó idő hiányát Hegedűs (2019) kutatásában feltételezett szakemberhiányból fakadó többletmunka ellátása okozhatja, ami miatt az utazó gyógypedagógusoknak a több intézményben ellátott munkájuk között nincsen elegendő idejük a szükséges információk megbeszélésére, tanácsok, iránymutatás nyújtására.

A harmadik hipotézisünk, amely szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésének eredményesebb megvalósulásához több szakember jelenléte szükséges, eredményeink igazolták. Ez azzal magyarázható, hogy a szakemberek hiányát fokozza a kötelező óvodai nevelés hatására az óvodában emelkedő létszámban megjelenő sajátos nevelési igényű gyermekek jelenléte. Ez hatással van az együttnevelés alakulására, a teammunka megvalósulására, illetve ha az óvodákban utazó gyógypedagógus látja el a feladatokat, ideje egy része az intézmények közötti ingázással telik, ami csökkenti a pedagógus lehetőségeit a rehabilitációs, rehabilitációs órák közötti idő, integráció és teammunka szempontjából is hasznos eltöltésében (pl. megbeszélések, kapcsolattartás a szülőkkel és/vagy az intézmény dolgozóival).

## Összegzés

A gyermekek többségi óvodákban való nevelésével a legnagyobb nehézségek az óvodapedagógusokra hárulnak, mert képzésük során nem vagy nem megfelelő ismereteket szereznek az integrációhoz, ezáltal többletidőt kell szánniuk arra, hogy felkészültek legyenek a témában. Az ismeretek hiányának problémaköre megoldható lenne az óvodapedagógus-képzés során gyakorlatiasabb, mélyebb gyógypedagógiai tudás átadásával, amely megfelelő alapot ad az óvodapedagógusoknak a SNI gyermekek ellátásához. A vizsgálat eredményeiből arra következtethetünk, hogy az óvodapedagógus képzésben a SNI gyermekekkel kapcsolatos ismeretek átadását tekintve negatív irányú a változás, mert a több év tapasztalattal rendelkező óvodapedagógusok SNI gyermekekről képzésük során megszerzett ismeretei mélyebb, használhatóbb tudást foglaltak magukba, annak ellenére, hogy a gyógypedagógia ismeret- és tudásanyaga az elmúlt időben sokat fejlődött, és előtérbe került az együttnevelés. Bár itt meg kell említenünk azt is, hogy a több munkatapasztalat miatt érezhetik úgy az idősebb pedagógusok, hogy jobban felkészültek a sajátos nevelési igényű gyermekekre, ezért ezt az eredményt fenntartással kell kezelnünk. Az is feltételezhető, hogy a kevesebb munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok még kevésbé találkoztak olyan sajátos nevelési igényű gyermekekkel, akik súlyosabb nevelési helyzeteket okoztak volna.

A sajátos nevelési igényű gyermek környezetében megjelenő kommunikáció, a gyermek befogadása, beilleszkedése, a pedagógusok hozzáállása esetén magas elégedettség figyelhető meg, míg a megfelelő környezet tekintetében alacsonyabb mértékű elégedettség a jellemző a pedagógusok válaszai alapján. Az elégedettséggel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy az

esetek többségében az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok elégedettsége eltér, mert az óvodapedagógusok elégedettebbek az integráció egyes szegmenseivel.

Az együttnevelés vonzata a teammunka, mert az óvodapedagógusoknak egy eltérő helyzet kezeléséhez segítségre van szükségük. A közös munka kezdete a gyógypedagógus által tartott tájékoztatás, amely során a pedagógusok a gyermek sajátosságainak ismertetését, a diagnózis értelmezését tartják a legfontosabbnak. Ebben azért is van nagy jelentősége a gyógypedagógusnak, mert sokszor az óvodapedagógusok nem ismerik a szakkifejezéseket, a különböző kódokat, így számukra „le kell fordítani” a szakértői véleményt. A tájékoztatáson kívül iránymutatásra és tanácsokra is szüksége van az óvodapedagógusoknak az integráció során, amelyeket a gyógypedagógusoktól kaphatnak meg. A gyógypedagógusok tanácsot, iránymutatást is adnak, de a gyógypedagógusok tapasztalatai szerint az esetek egy részében ezt nem fogadják meg az óvodapedagógusok, míg az óvodapedagógusok válaszaiban ennek az ellenkezője jelent meg, így ebben a kérdésben ellentmondás figyelhető meg.

A tanulmány gyakorlati jelentősége, hogy láthatóak azok pontok, amelyek megnehezítik a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai együttnevelését, amelyek javításával elősegíthető lenne a hatékonyabb együttműködés. További kutatási irány lehet nagyobb mintán történő adatfelvétel, valamint mélyfúrások végzése intézményi szinten.

## Irodalom

- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Ádám, F., & Hegedűs, R. (2019). Homogén és heterogén csoportok az óvodában. *Képzés és Gyakorlat* 17(3–4), 115–128. doi: 10.17165/TP.2019.3-4.10
- Adonyiné Gábori, M. (2006). A sajátos nevelési igényű gyermek integrált/inkluzív nevelése. In I. Bárdossy, R. K. Forray, & K. Kéri (Eds.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (pp. 213–235). PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Baloghné Bakk, A. (2013). *Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-képzésben különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Békési, K., & Kasza, G. (2008). Integráció az óvodákban az interjúk alapján. In M. Köpatakiné Mészáros (Ed.), *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban* (pp. 57–106). Fogatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014–1021. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1263
- Burján, B., & Barthel, B. (2021). Értelmileg akadályozott gyermekeket nevelő-oktató gyógypedagógusok tapasztalatai a szülőkkel való kapcsolattartásról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(2–3), 156–178. doi: 10.52092/gyosze.2021.2-3.5
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213–238. doi: 10.1257/jep.15.2.213
- Czibere, Cs. (Ed.). (2006). *Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Bevezetés az óvodai nevelés kompetenciaterület ajánlásaihoz*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Csányi, Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In S. Illyés (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek* (pp. 377–408). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Educatio*, 10(2), 232–243.

- Dan, A. (2019). The inclusion of children with special needs in early childhood: Challenges and dilemmas of kindergarten teachers. *Creative Education, 10*(5), 986–1001. doi: [10.4236/ce.2019.105075](https://doi.org/10.4236/ce.2019.105075)
- Danis, I., Farkas, M., & Oates, J. (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In I. Danis, M. Farkas, M. Herczog, L. Szilvási, & I. Balázs (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 24–66). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Domiterné Weidl, A. (2015). Inklúzió az óvodában. In T. Kovácsné Tóth (Ed.), *Sajátos nevelési igények – méltányos pedagógia* (pp. 47–77). Savaria University Press.
- Egyed, K. (2011). Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In I. Danis, M. Farkas, M. Herczog, L. Szilvási, & I. Balázs (Eds.), *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei* (pp. 166–204). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Eldar, R., Marincek, C., & Kullmann, L. (2008). Need for rehabilitation teamwork training in Europe. *Croatian Medical Journal, 49*(3), 352–357. doi: [10.3325/cmj.2008.3.352](https://doi.org/10.3325/cmj.2008.3.352)
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics, 54*(1), 3–56. doi: [10.1006/reec.1999.0225](https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225)
- Hegedűs, R. (2019). Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása. In A. Varga, H. Andl, & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok* (pp. 221–332). MTA Pedagógiai Bizottság, PTK BTK Neveléstudományi Intézet.
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio, 32*(2), 228–246. doi: [10.1556/2063.32.2023.2.4](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4)
- Herczog, M. (2008). A kora gyermekkorai fejlődés elősegítése. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 33–52). ECOSTAT.
- Karni-Vizer, N. (2022). Inclusive education in state religious schools: the perceptions of the teachers on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 26*(10), 1038–1052. doi: [10.1080/13603116.2020.1772891](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1772891)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011).
- King, H. B., Battles, J., Baker, D. P., Alonso, A., Salas, E., Webster, J., Toomey, L., & Salisbury, M. (2008). TeamSTEPS™: Team strategies and tools to enhance performance and patient safety. In K. Henriksen, J. B. Battles, M. A. Keyes, & M. L. Grady (Eds.), *Advances in patient safety: New directions and alternative approaches. Volume 3: Performance and tools*. Agency for Healthcare Research and Quality. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK43686/>
- Kókayné Lányi, M. (2007). *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Kullmann, L. (2015). A teammunkára felkészítés lehetőségei a gyógypedagógus képzésben. *Gyógypedagógiai Szemle, 43*(3), 178–192.
- Mesterházi, Zs. (2000). A gyógypedagógia mint tudomány. In S. Illyés (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek* (pp. 39–79). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Mező, K., Mező, F., Kelemen, L., & Szilágyi, B. (2015). Az együttnevelés elmélete és gyakorlata. In B. Szilágyi, F. Mező, & K. Mező (Eds.), *Az együttnevelés útjai* (pp. 7–22). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Milanovic, S., & Milanovic, Z. (2014). Work with kids with special needs. *Activities, Physical Education and Sport, 4*(1), 80–83.
- Molnár, Gy. (2014). Az óvoda és iskola feladatai az értelmi képességek fejlesztése terén. In M. Kónyáné Tóth & Cs. Molnár (Eds.), *Tartalmi és szerkeszti változások a köznevelésben. XVI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia: Előadások, korreferátumok, fotók* (pp. 179–190). Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet.
- Nolan, K. E., & Doyle, L. E. (2006). Principles of cognitive network teamwork. *Proceeding of the SDR 06 Technical Conference and Product Exposition, Orlando, Florida, USA*. <https://www.wirelessinnovation.org/assets/Proceedings/2006/sdr06-3.6-1-nolan.pdf>
- Nolan, V. (1989). *The innovator's handbook: The skills of innovative management: Problem solving, communication and teamwork*. Penguin Books.

- Oktatási Hivatal. (2020). *A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve*.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatatas/kerettanterv/A\\_Sajatos\\_nevelési\\_igenyu\\_gyermekek\\_ovodai\\_nevelésének\\_irányelve.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatatas/kerettanterv/A_Sajatos_nevelési_igenyu_gyermekek_ovodai_nevelésének_irányelve.docx)
- Pankotai, F., & Hegedűs, R. (2019). Óvodás korú, roma/cigány gyermekek integrációja három hátrányos helyzetű óvodában. In A. Vargáné Nagy (Ed.), *Családi nevelés: Hátránykompenzációs kiadvány* (pp. 54–67). Forstag Nonprofit Közhasznú Kft.
- Papp, G. (2019). Az integrált nevelés és inkluzív iskola mai értelmezése. In Zs. Mesterházi & Á. Szekeres (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 65–468). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kar.
- Radványi, K. (2022). Az óvodai integráció az érintettek szemszögéből. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(4), 212–214. doi: [10.52092/gyosze.2022.4](https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4)
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. doi: [10.17226/9824](https://doi.org/10.17226/9824)
- Stummer, M., Esztári, E., & Márkus, E. (2009). A kommunikáció és az együttműködés jelentősége a súlyosan-halmozottan sérült emberekkel foglalkozó segítők között. In Gy. Könczei (Ed.), *A súlyos és halmozott fogyatékkal élő emberek helyzete Magyarországon* (pp. 67–75). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kar.
- Tamás, K. (2018). *Inkluzív nevelés az óvodában?* Könyvműhely.
- Tegzes, A. (2018). A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás? *Képzés és Gyakorlat*, 16(3), 59–66. doi: [10.17165/TP.2018.3.7](https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.7)
- Thompson, R. A., & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist*, 56(1), 5–15. doi: [10.1037/0003-066x.56.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.1.5)
- Tóth, L. (2015). *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése. Segédanyag a pedagógus szakvizsgára készülők számára*. Debreceni Egyetem Kiadó.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Carmelo Adsuar, J., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among male and female Spanish teachers on their self-perceived preparation for inclusive education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3647. doi: [10.3390/ijerph19063647](https://doi.org/10.3390/ijerph19063647)
- UNESCO. (1994. június 7–10.). *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára. Világkonferencia a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről: Elérhetőség és minőség*. Salamanca, Spanyolország.  
<https://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf>



## ABSTRACT

### TEAM – CONSCIOUS COOPERATION IS THE SOLUTION

Dóra Dobák & Roland Hegedűs

Keywords: integration, teamwork, special educational needs, kindergarten

Nowadays, the integration of children with special educational needs into kindergarten is becoming more and more common, which poses a challenge for kindergarten teachers. The care of children with special educational needs, who are brought up in an integrated manner, can be best done through teamwork. Therefore, in our research, we use a questionnaire method to examine how well the kindergarten teachers are prepared for children with special educational needs, how they implement their care, and what the joint work with special education needs teachers is like. 422 kindergarten teachers and 82 special education needs teachers participated in our research. The data were analyzed with the SPSS statistical program, in which cross-tabulation and ANOVA were used. According to our results, kindergarten teachers evaluate the implementation of integration much more positively than special education needs teachers, but better cooperation would require more specialists and more time.

Magyar Pedagógia, 124(1). 27–48. (2024)

doi: 10.14232/mped.2024.1.27

Dobák Dóra:  <https://orcid.org/0009-0007-4990-7702>

Rózsashegyi Kálmán Általános Iskola  
H-5502 Gyomaendrőd, Vaszkó Mihály utca 3.  
dobidorci@gmail.com

Hegedűs Roland:  <https://orcid.org/0000-0002-6576-5077>

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem PK  
H-3300 Eger, Klapka György út 12.  
hegedusroland1989@gmail.com



## A FELSŐOKTATÁS SZEREPE AZ AKTÍV IDŐSÖDÉS TÁMOGATÁSÁBAN: INTERGENERÁCIÓS TANULÁS SORÁN SZERZETT TAPASZTALAT VIZSGÁLATA IDŐSKORÚAK ÉS FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK ESETÉBEN

Schiller Emese<sup>1</sup>, Dorner Helga<sup>1</sup>, Antesberger Klára<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunkban az intergenerációs tanulás folyamatát és a résztvevők által érzékelt eredményeit elemezzük. A kutatás az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán 10 éve működő Harmadik Kor Egyeteme (Kovács et al., 2020) önkéntes nyugdíjas résztvevőinek és a kar hallgatóinak közreműködésével zajlott projektmunkán és társirányításon alapuló műhelymunkához kapcsolódóan a 2022/2023-as tanévben. A magyarországi intergenerációs (IG) tanulási modell és annak vizsgálata mintául szolgált az *Erasmus+60* nemzetközi konzorcium további két partnerintézményében is.

A vizsgálat során az Európai Közösségek Bizottsága által kiadott Zöld Könyv (Európai Közösségek Bizottsága, 2005) európai népesség változásaira vonatkozó kategóriáit alkalmaztuk: az 55–65 év közöttiek az idősebb munkavállalók; e korcsoportot követik az idősek (65–79 év); valamint az agg korúak (80 év felett). Valószínűsíthető, hogy hazánkban 2060-ra a 65 évnél idősebb népesség száma a teljes társadalom közel egyharmadát fogja képezni (Monostori, 2015). Ezen demográfiai változások hatására létrejött oktatáspolitikai irányzatok az aktív idősor támogatását helyezték előtérbe (Escuder-Mollon et al., 2014). A minőségi vagy aktív idősödés támogatási lehetőségeit vizsgálva pedig többek között az intergenerációs tanulás fontosságát emelhetjük ki (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning, 2008).

A különböző életkorúak együtt tanulása hosszú ideig a családok informális tanulási eszköze volt, azaz elsősorban az idősebb családtagoktól tanult a fiatalabb generáció. A technológiai és társadalmi változások nyomán azonban családon kívül is megvalósul az intergenerációs tanulás. Az új generációk közötti tanulási paradigmának köszönhetően Európa-szerte elterjedté váltak a különböző korosztályokat bevonó tanulási formák (Newman & Hatton-Yeo, 2008), amelynek következtében az idősorúak oktatási programokban való részvétele is megnövekedett (Bajusz & Jászberényi, 2013). Az idősebb korcsoport tanulását támogatja a Harmadik Kor Egyetemeinek mozgalma, amely nemzetközileg és hazánkban is elismert törekvés, hiszen az így megvalósuló idősoktatást érintő projektek a minőségi idősödést támogatják új készségek és tudásmegosztás által (Gil & Ochoa, 2013).

## Elméleti háttér

### Intergenerációs tanulás koncepciója, előnyei és folyamata

Az intergenerációs (IG) együttműködést támogató programok lehetőséget teremtenek az idősebb és fiatalabb korosztály közös tanulására (Kaplan & Sánchez, 2014). A korábbi, mára már klasszikusként ismert szakirodalom alapján az intergenerációs tanulást úgy definiáljuk mint „*két generáció közötti együttműködést, amely magában foglalja a generációk közötti készségek, ismeretek és tapasztalatok megosztását*” (Ventura-Merkel & Lidoff, 1983, idézi Findsen & Formosa, 2012, p. 5). Az intergenerációs tanulásra épülő programok általános célja a társadalmi kohézió megteremtése és megerősítése a generációk közötti együttműködés támogatása révén (Newman & Hatton-Yeo, 2008).

Az IG tanulási tehetségesség módszertani elemei alapozzák meg az adott intervenció sikerességét (Brown & Ohsako, 2003). Lényeges feltétel, hogy a programban résztvevők két olyan generációt képviseljenek, amely személyek korábban még nem álltak szoros kapcsolatban egymással (Knight et al., 2018). Emellett további kritérium, hogy a résztvevők a másik korosztállyal kapcsolatos ismereteiket akarják bővíteni (MacCallum et al., 2006), illetve, hogy mindkét fél tanuljon is a másiktól és profitáljon a részvétel által, így biztosítva a kölcsönös haszon elvét (Kaplan et al., 2017).

Korábbi kutatások megerősítették, hogy az IG tanulást elősegítő programok számos előnyvel járnak és pozitív hatást gyakorolnak az idősebb és a fiatalabb generációra (Aemmi & Moonaghi, 2017). MacCallum és munkatársai (2006) a generációk közötti tanulási programok előnyeit az egyéni, személyközi és közösségi szinthez kapcsolódó hatások és változások szerint csoportosítják.

Az IG tanulóhoz tartozó előnyök első kategóriája az egyénre gyakorolt hatásra vonatkozik, mégpedig az új készségek és kompetenciák fejlesztése által. Előzetes felmérések rámutattak arra, hogy az IG programok résztvevői magasabb szintű önismeretről számoltak be (vö. Morita & Kobayashi, 2013), illetve ezek a beavatkozások jelentős hatást gyakoroltak a résztvevő időskorúak gondolkodásmódjára. Ők arról számoltak be, hogy az idősek az IG program hatására a fiatalabb generációkkal való kapcsolódáshoz nyitottabban és rugalmasabban álltak (Aemmi & Moonaghi, 2017; Kenner et al., 2008), továbbá a fiatalabbakkal való együttműködés során a digitális kompetenciájuk is fejlődött (Leedahl et al., 2020).

Jarrott (2019) szerint az IG programok másképpen hatnak a fiatal résztvevőkre, mint az idősebbekre, különösen a személyközi kapcsolatok terén. Az előzetes vizsgálatok azt igazolták, hogy a fiatalabb résztvevők szociális képességei fejlődtek, valamint esetükben a társas viselkedés hatékonysága is növekedett. Az idősebb generációval történő kapcsolódásról a fiatal résztvevők azt állították, hogy az idősebb korosztály tagjaival folytatott kommunikáció és a közös tanulási lehetőségek révén a program előrehaladtával nagyobb mértékű elfogadást tanúsítottak a másik generáció iránt (Santini et al., 2018). Hasonló kontextusban végzett vizsgálatokban a fiatalabb korosztály képviselői nemcsak javuló tanulmányi teljesítményükről számoltak be, hanem az idősebb korosztályhoz és a tanulóhoz fűződő hozzáállásuk pozitív irányba történő megváltozásáról is (Corrigan et al., 2013). Leedahl (2020) a fiatalabb korosztály problémamegoldó készségének fejlődését emelte ki, tehát azt, hogy hogyan fejlődött a problémák azonosításával, a döntéshozatallal, valamint a megoldási stratégiák kidolgozásával kapcsolatos készségük.

Az IG tanulás előnyeinek harmadik csoportja a közösségi szempontokat hangsúlyozza (MacCallum et al., 2006). Az IG tanulás egyik jelentős előnye a közösségfejlesztés, melynek fontos eleme, hogy a generációk (fiatalok és idősek egyaránt) felismerjék társadalmi-gazdasági

egymásrautaltságukat. Ez hozzájárulhat a közösségi összetartozás erősítéséhez és a generációk közötti kölcsönös és támogató kapcsolat kialakulásához és fenntartásához (Morita & Kobayashi, 2013).

Az IG tanulás első lépése, hogy mindkét generáció képviselői előzetesen megismerjék az eredményes kapcsolatteremtés eszközeit, azok előnyeit és hátrányait, illetve képesek legyenek reflektálni a közös munka során szerzett tapasztalatokra (Kaplan, 2004). Legtöbb esetben az oktatók facilitátori szerepben vannak a program során és támogatják a különböző generációk tagjainak hatékony kommunikációját (Mosor et al., 2019). A projektek hosszabb ideig is tarthatnak, akár hónapokig vagy évekig, ezzel is elősegítve a generációk közötti fenntartható és támogató kapcsolat kialakulását. A program során a résztvevők havonta egy-két alkalommal találkoznak (Kaplan, 2004), amely során közös érdeklődési területek köré rendezett tevékenységek segítik a kapcsolatok fejlődését és a kölcsönösség kialakulását (Springate et al., 2008).

### **Felsőoktatási keretek között megvalósuló IG projektek**

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatási intézmények harmadik missziós tevékenységük részeként támogatják az egész életen át tartó tanulást (*lifelong learning*) (Corrigan et al., 2013; Kaplan et al., 2017; Kaplan & Sánchez, 2014). Az egyetemeken működő több generációt is képviselő oktatási programok azonban főként a gazdaságilag fejlettebb országokban találhatóak meg (vö. Castro et al., 2014; Hietaluoma, 2008), így kevés ilyen kezdeményezéssel találkozhatunk az ettől eltérő régiókban (Tam & Wu, 2020).

A felsőoktatási környezetben működő IG projektek, hasonlóan az általános IG kezdeményezésekhez, informális vagy nem formális tanulási programelemeket foglalnak magukban (Bjursell, 2015). Az eredetileg hallgatóknak szánt egyetemi kurzusok azonban nem mindig működnek jól az idősebb felnőttek körében, leginkább a tananyag relevanciája vagy a hatékony szervezés hiánya miatt (Castro et al., 2014). Az egyetemek IG programjai ezért inkább választható tanegységként szerepelnek, például egy adott egyetemi kurzushoz kapcsolódó workshopok vagy irányított beszélgetések formájában, az idősebb felnőttek bevonásával (Pavluska, 2008). A felsőoktatási keretek között megvalósuló IG kezdeményezéseken történő részvétel önkéntes alapú, és sok esetben a résztvevőknek lehetőségük van orientációs foglalkozásokhoz is csatlakozni, amelyek célja, hogy áttekintsék a program általános célkitűzéseit, valamint a részvétel lehetséges előnyeit (Vavřín & Halvorson, 2008). Részvétel ezeken a programon nemcsak a kapcsolati tőke szempontjából lehet előnyös, hanem a fiatalabb résztvevők tanulmányaival összefüggő számos egyéb hozadéka is lehet (Bjursell, 2015). Például tantárgyi tudás, motivációs és kommunikációs készség fejlesztése (Corrigan et al., 2013).

## **A kutatás céljai, kutatási kérdések**

Tanulmányunk egyetemi hallgatók és idősebb felnőttek IG tanulással kapcsolatos reflexióit vizsgálja fókuszcsoporthoz interjúk keretében. A fókuszcsoporthoz interjú a mélyreható, részletesebb meglátások és reflexiók feltárását szolgálja, ahol a résztvevők kiscsoportban osztják meg véleményüket beszélgetőpartnereikkel előre meghatározott témakörök kapcsán (Bowling, 2023; Memduhoglu et al., 2017).

A feltáró vizsgálat két fő kutatási kérdésre és azokhoz kapcsolódó alkérdésekre összpontosít:

1. Hogyan határozzák meg a résztvevők az IG program kapcsán szerzett tanulási tapasztalataikat?
  - 1.1. Hogyan reflektálnak az idősebb résztvevők az IG tanulásukra?
  - 1.2. Milyen típusú interakciók azonosíthatók az idősebb résztvevők között zajló interakciókban?
  - 1.3. Hogyan reflektálnak a fiatalabb résztvevők az IG tanulásukra?
  - 1.4. Milyen típusú interakciók azonosíthatók a fiatalabb résztvevők között zajló interakciókban?
2. Milyen különbségek fedezhetőek fel az életkor alapján a reflexiókban?

## A kutatás módszerei

### Résztvevők és adatfelvétel

Az IG tanulási program és az ahhoz kapcsolódó kutatás nemzetközi konzorciális partnerségben zajlott, azonban ez a tanulmány a magyar résztvevők körében gyűjtött adatokat elemzi. Ez az IG tanulási program azon az innovatív pedagógiai megközelítésen alapult, amely a projektalapú tanulás (Gonzalez-Ruiz et al., 2019; Pujiriyanto et al., 2017) és a társirányítás (Plummer & Fitzgibbon, 2008) elveit ötvözte. A projektek alapvető célja egyrészt az volt, hogy a résztvevők aktívan tanuljanak, fejlesszék a problémamegoldásukat, illetve kritikus gondolkodásukat, és tapasztalatot szerezzenek egy általuk választott kutatási projekt megvalósítása kapcsán. Továbbá fontos volt, hogy a projektnek legyen egy kézzel fogható produktuma, mely alkalmas arra, hogy demonstrálja a résztvevők által elsajátított tudást és készségeket. A társirányítás elve alapján a résztvevők egyenrangú partnerekként, csoportként voltak hivatottak együttműködni, felelősséget és feladatokat osztottak meg a projektcélok sikeres eléréséért.

A fiatalabb résztvevők ugyanarra az alapképzési szakra járó elsőéves egyetemi hallgatók voltak. Az idősebb generáció képviselői az intézet Harmadik Kor Egyeteme programsorozatának köszönhetően ismerkedhettek meg egymással az IG program kezdete előtt. Az előzetes felméréseink alapján a program valamennyi résztvevőjének voltak tapasztalatai a másik generációval: a fiatalabb résztvevők elsősorban a családban, míg az idősebb generáció képviselői főként a munkahelyi környezetükben szereztek előzetes IG ismereteket (Kovács et al., 2023a), azonban a két közösség tagjai nem ismerték egymást az IG programot megelőzően. Az időskorú önkéntes résztvevők és az egyetemi hallgatók különböző csoportokban dolgoztak együtt a program keretén belül, hat alkalmon keresztül, tíz héten át. A csoportprojektek konkrét témáját és a megvalósítását saját maguk határozták meg. A csoportbeosztást a résztvevők érdeklődése alapozta meg, a megalakulásukat az oktatók segítették. A kisebb csoportok a szervezett találkozókra kívül saját munkarendet alakítottak ki a projekt megvalósítása érdekében. A csoport résztvevői maguk határozták meg a projektben elvégzendő feladatokat, és közösen döntöttek azok elvégzésének idejéről és módjáról. A projekt alapvető célja egy közös kutatás elvégzése volt, amelynek eredményeit a program záró alkalmán mutatták be. A résztvevők által létrehozott produktumok a szépirodalom, a szabadidős tevékenységek, a különböző generációk együttélése, valamint a művészetterápia témaköreit érintették (Kovács & Gulyás, 2023). A teljes folyamatot az oktatók facilitátorként segítették, mely azt jelentette, hogy nem direkt módon avatkoztak bele a csoportmunkába, hanem tanácsadással, útmutatással és különböző

szakirodalmi források biztosításával támogatták a résztvevőket a közös célok elérésében (Kovács & Gulyás, 2023). Emellett a hatékony együttműködés elősegítése érdekében az oktatók irányított beszélgetéseket kezdeményeztek a két generáció képviselőivel, külön-külön. A beszélgetések során a résztvevők beszámolhattak a másik korosztállyal kapcsolatos tapasztalataikról, feltehettek a konfliktushelyzettekkel kapcsolatos kérdéseiket és megvitathatták a lehetséges megoldási stratégiákat (Kovács et al., 2023b).

A kutatás etikai engedélyt kapott az ELTE PPK Etikai Bizottságától (etikai engedély száma: 2022/433). A kutatásban résztvevők kiválasztása kényelmi mintavétel alapján történt, és az interjúkat külön-külön végeztük a fiatalabb, valamint az idősebb résztvevőkkel. A kiválasztási folyamat során törekedtünk arra, hogy a projektszempontok reprezentativitása biztosítva legyen, minimum egy, de maximum két fő bevonásával minden csoportból. A feltáró vizsgálat résztvevői nyolc magyar időszerű felnőtt és hat egyetemi hallgató volt. Életkoruk 19 (egyetemisták: 19–21 év,  $M = 20$ ,  $SD = 0,75$ ) és 75 év (időszerűk: 59–75 év,  $M = 67$ ,  $SD = 5,59$ ) között volt. A felvett adatokat anonimizáltuk: minden résztvevő egy számot kapott az azonosíthatóság elkerülése érdekében (Clark, 2006).

## **Kutatási eszköz**

A fókuszcsoporthoz interjúk megtervezését korábban hasonló kontextusban végzett tanulmányok (Aemmi & Moonaghi, 2017; Leedahl et al., 2020; Skropeta et al., 2014) szempontjainak integrálásával végeztük. A félig strukturált interjú protokoll az alábbi egységekből állt: (1) a résztvevők általános reflexiója az IG tanulás kapcsán (esetlegesen fejlődött készségek és a tanulás során felmerült nehézségek), (2) az IG tanulásról alkotott nézetük (segítő és akadályozó tényezők). A fókuszcsoporthoz interjú utolsó része a résztvevők projekttel kapcsolatos jövőbeli javaslatokra összpontosított, azon belül is arra, hogy mely módszertani elemeket lenne érdemes a következő programfázisban továbbra is folytatni, elhagyni, illetve elkezdni (Hoon et al., 2015).

## **Adatelemzés**

A fókuszcsoporthoz beszélgetések anyagainak vizsgálatára ATLAS.ti kvalitatív adatelemző programot alkalmaztunk (Rambaree, 2016). A különböző interjúhosszúságok, valamint a résztvevők és a kódolt adatok eltérő számának kiegyenlítésére normalizált értéket használtunk az elemzés során (Friese, 2019). A két korcsoport reflexióinak összevetését Sankey diagram segítségével szemléltetjük. Ehhez a Sankey MATIC szoftvert alkalmaztunk.

Az adatok szintetizálását diskurzuselemzéssel (Krzyzanowski, 2015) végeztük. Ez egy olyan elemzési módszer, amely nemcsak a tartalomra, hanem a csoportdinamikára, valamint a csoporttagok közötti többoldalú interakcióra is összpontosít, figyelembe véve a résztvevők egyező és eltérő nézetének és véleményének elemzését (Myers, 1998).

A kódolás deduktív vagy más néven elméleti alapú diskurzustémák meghatározásával kezdődött, amelyek az egész beszélgetést meghatározó interjúkérdésekből származtak. Ezt követően kerültek meghatározásra a másodlagos, azaz induktív diskurzustémák, valamint az adott témával kapcsolatos egyetértést vagy egyet nem értést tartalmazó adatok elemzése (Krzyzanowski, 2015). Az induktív adatokat azok előfordulásának gyakorisága alapján rendszereztük (Tümen Akyildiz, 2020). Emellett azt is megvizsgáltuk, hogy a résztvevők mennyire hajlamosak reflektálni egy beszélgetőtársuk által tett korábbi megjegyzésre, illetve, hogy ezek a reflexiók mennyire voltak támogató vagy ellenző jellegűek. Így az induktív adatok

mellett az adott egységeken belüli egyet(nem)értő reflexiók arányát is vizsgáltuk az elemzés során (vö. Fergie et al., 2019; Szabó, 2017).

### **Az adatok megbízhatóságának elemzése**

Az elemzés megbízhatóságának biztosítása érdekében intrakódolást alkalmaztunk (van de Hoonard, 2008), így a kódolás során az egyik kódoló kétszer elemezte ugyanazon dokumentumot, azzal az alapvető céllal, hogy tovább pontosítsa a kódolt adatokat. A kódolás magas megbízhatóságot eredményezett (*intra-coder fidelity coefficient*  $f = 0,8$ ) (Dafinoiu & Lungu, 2003; Holsti, 1969). Emellett a fókuszcsoportos átiratokban azonosítottuk az egyetértő és az egyet nem értő állítások Megbízhatóságukat a Krippendorff-alfa (Krippendorff, 2019) alkalmazásával számoltuk ki, amelynek eredménye elfogadhatónak bizonyult ( $\alpha = 0,7$ ) (Keszei et al., 2019). A végleges kódstruktúra a második kódoláson alapszik.

## **Eredmények**

Az első kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy a résztvevők hogyan határozzák meg az IG tanulási tapasztalataikat. Az empirikus adatok eredményeit a különböző korcsoportok alapján külön-külön ismertetjük. A következőkben a kódolt szövegekből vett mintaidézetek segítségével mutatjuk be a résztvevői szempontokat illetve a fókuszcsoportos beszélgetéshez tartozó érvelési mintázatot. Az elemzés eredményeit kettős (deduktív és induktív) kódrendszerben ábrázoljuk az 1. és 2. táblázatban, szemléltető idézetekkel kiegészítve. A deduktív témakörök az általános visszajelzésre, a résztvevők IG tanulásról alkotott szempontjaira, az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos meglátásukra, valamint jövőbeli javaslataikra vonatkoztak.

### **Az idősebb résztvevők IG tanulási folyamattal kapcsolatos szempontjai – Általános visszajelzés**

Az időskorú résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó jellegzetes idézetek az 1. táblázatban találhatóak. Ahogy az idézetek is szemléltetik, az időskorúak elsősorban a kooperációs ( $f = 7$ ) és kompromisszum készségek ( $f = 5$ ), valamint az ismeretbővítés és a kutatási készségek ( $f = 7$ ) területein tapasztaltak fejlődést. Ez utóbbi kapcsán a megkérdezettek kiemelték az önálló kutatási készségük növekedését, miközben azt is nyomatékosították, hogy a témával kapcsolatos ismereteiket is gyarapítani tudták. Ezen témák nagyobb arányban kaptak visszacsatolást a többi kódolt egységhez képest (a bővült ismeretek és kutatási készségek kódolt adatszégmensének 33%-át tette ki erre a témára adott visszajelzés). A visszajelzések pedig egybehangzóak voltak a résztvevők körében, és a kutatásalapú tanulás fontosságát hangsúlyozták. A kooperációs készségeket érintő induktív egység kapta a legmagasabb arányú visszajelzést (50% az adott deduktív témán belül), azonban a résztvevők véleménye között jelentős különbség volt (a visszajelzéseknek csak 33%-a volt egyetértő). Az idősebb résztvevők közül ugyanis néhányan megjegyezték a fiatalabb csoporttagokkal való együttműködéssel kapcsolatos pozitív tapasztalataikat, ugyanakkor akadtak olyan megnyilvánulások is, amelyek elsősorban az együttműködésben részt vevő többi csoporttaggal való feladatvégzés során felmerült nehézségekre vonatkoztak, amelyek a projektben a csoporttagok közötti feladat felosztásával ( $f = 4$ ), valamint a témaválasztással voltak kapcsolatosak ( $f = 7$ ).

1. táblázat. Az időskorú résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó szemléltető idézetek

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek-gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>
Általános visszajelzés	Fejlődni vélt / nem vélt készségek és ismeretek	kooperatív készségek	7/0.5/0.33	„Nagyon tetszett, hogy voltak irányított foglalkozások, ahol egymás társaságában, játékos feladatok során fejleszthettük kooperatív készségeinket, és tetszett, hogy utána szabadon engedtek minket, hogy megtanuljunk együtt dolgozni.” (HO:12) – „Az utolsó foglalkozáson a prezentációnál úgy tűnt, hogy sikerült egységet teremtenünk, de igazából nem sikerült, nem tanultunk meg együtt dolgozni.” (HO:11)
		bővült ismeretek és kutatási készségek	7/0.33/1	„Minden egyes nap dolgoztam az anyagon, úgy hogy aktívan utánanézttem és kutattam a projekthez kapcsolódó további témáknak, mert voltak dolgok, amelyek nem voltak világosak számomra, vagy egyszerűen csak tovább akartam mélyíteni a tudásomat.” HO:13)
		kompromisszum készségek	5/0/n.r.	„Ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk együtt dolgozni, megtanultam lejjebb adni az egomból.” (HO:14)
	Programon kívül is alkalmazott egyéb készségek	digitális kompetencia	5/0.75/0.66	– „Ami a többi területet illeti, például megtanultam, hogyan kell használni a Vibert az online kommunikációhoz.” (HO:9) – „[...] hát én WhatsAppot már használtam, és nem érzékeltem túl nagy különbséget a kettő között.” (HO:13)
	Tapasztalt nehézségek	feladat-felosztás	4/0/n.r.	„Sikerült elérnünk, hogy mindenki kapjon feladatot és el is végezze azt. Ez fontos tényező.” (HO:9)
Intergenerációs tanulásról alkotott koncepció	Általános percepció	témaválasztás	7/0.5/1	„Sok időt töltöttünk a téma kiválasztásával; [emiatt] nem igazán volt időnk befejezni a projektet.” (HO:11)
		két generáció együttműködésének támogatása	2/0/n.r	„Ez egy remek módja annak, hogy elősegítsük a [generációk] közötti együttműködést.” (HO:13)
	Segítő tényezők	oktatói facilitálás	2/0/n.r	„Nagyon tetszett, hogy voltak irányított beszélgetések, ez sokat segített.” (HO:12)
		attitűdbeli sajátosságok	4/0.66/0.5	„Egy ilyen projekt sikere az emberek pozitív hozzáállásától és személyiségétől függ.” (HO:7)
		előzetes tapasztalat	1/0/n.r	„Sok fiatal volt a munkahelyemen, ezért örültem, hogy újra a fiatalok között lehetek.” (HO:9)
	Hátráltató tényezők	korkülönbség	4/0.66/0.5	„Túl nagy volt a korkülönbség, nem kellett volna nagymamákat és unokákat összehozni. [...]” (HO:8)
		nagyobb mértékű távolságtartás	6/0.66/0.5	– „Nem éreztem igazi nyitottságot a csoportunkban lévő fiatalok részéről, csak tiszteletet.” (HO:9) – „De a mi esetünkben nem, nagyon jól működünk együtt.” (HO:3)
különböző időbeosztás		2/0/n.r.	„A fiatalabb résztvevők elsőéves hallgatók voltak, akiknek sokféle elfoglaltságuk volt [...]” (HO:9)	



## 1. táblázat folytatása

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek-gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>
	Elkezdeni	egyetemi kurzusba való integrálás	2/0/n.r.	„A hangsúlyt [...] az idősek és a fiatalok közötti együttműködésre kell helyezni. Nem tudom, hogy van-e lehetőség arra, hogy egy gyakorlati óra keretén belül valamilyen együttműködésben legyenek velünk [...].” (HO:12)
		előre meghatározott projekttémák	4/0.33/1	„Szerintem egy ilyen intergenerációs projekt egy adott témában jobb ötlet lenne [...].” (HO:9)
	Elhagyni	N/A		
	Program hosszú távú fenntarthatósága kapcsolódott javaslatok	Folytatni	résztevők közti kapcsolatépítést célzó tevékenységek	1/0/n.r.
kooperatív tanulási jelleg			4/0.33/1	„Ezt mindenképpen meg kell oldanunk, hogy továbbra is legyenek ilyen programjaink, mert több generációnak, ha nem is soknak, de gyakran legalább kettőnek együtt kell élnie és együtt kell működnie valahogy. Azonban ez sem közoktatásban, sem a felsőoktatásban sincs promotálva [...].” (HO:14) „Igen, ha én elmegyek előadást tartani, az azt jelenti, hogy a fiatalok meghallgatják, amit mondok, de nem dolgozunk együtt.” (HO:7)

*Megjegyzés:* Az adott induktív kód ismételt előfordulása (normalizált érték)/ a dialógusokhoz kapcsolódó reakciók, amelyeket az adott induktív egységre vonatkozó negatív és pozitív utalások összege osztva az adott (nem normalizált) induktív kód teljes számával / az adott visszacsatolás jellemzője, amely az adott induktív egységre vonatkozó pozitív utalások összege osztva az adott induktív kódhoz tartozó összes reakció számával (0 és 1 között változik; 1 = az összes visszajelzés egyetértő, 0 = az összes visszacsatolás nem egyetértő visszajelzés) (n.r. = nem releváns, a nevező 0).

Ami a résztvevők programon kívül is használt, egyéb készségeire gyakorolt hatást illeti, néhány idősebb résztvevő a csoport többi tagjával való kapcsolattartás miatti digitális eszközhasználat terén érzékelt fejlődését hangsúlyozta ki (f = 5, 66%-os egyetértés). Mindamelllett a legtöbben már a projekt megkezdése előtt is megfelelő digitális kompetenciákkal rendelkeztek. Ezen eredmények arra engednek következtetni, hogy a különböző digitális platformok használata a projektmunka során segítő tényezőként volt jelen, amelyeket a résztvevők a projekten kívüli kontextusban is alkalmaztak a későbbiekben.

### Az IG tanulásról alkotott koncepció

Az IG tanulás fontosságát az idősebb résztvevők kiemelték és mint lehetséges módszert említették a különböző generációk közötti együttműködés elősegítése tekintetében (f = 2). Ami a generációk közötti tanulás befolyásoló tényezőit illeti, a leggyakrabban előforduló kódolt konstrukciók az oktatói támogatás jelentőségével (f = 2), illetve a résztvevők személyes jellemzőivel (f = 4) voltak kapcsolatosak. Az utóbbi két csoportra osztotta a válaszadókat (50%-os egyetértés). Néhányan közülük ugyanis a kooperativitás fontosságát fogalmazták meg a két generáció együttműködése kapcsán. Ezzel szemben mások a demográfiai háttér szerepét emelték ki mint az IG tanulás egyik fontos befolyásoló tényezőjét. Ezen résztvevők a

téma kifejtése kapcsán arra utaltak, hogy nagyobb mértékű távolságtartást érzékeltek ( $f = 6$ ) a fiatalabb résztvevők részéről, feltehetően a nagyobb korkülönbség miatt.

Ezek az eredmények azt feltételezik, hogy az időskorú résztvevők az IG tanulás során az oktatói támogatást, valamint a konstruktivitás meglétét tartották a leginkább pozitívan befolyásoló tényezőnek. A nagyobb korkülönbség pedig negatív módon is hathat a generációk közötti közös munka és kommunikáció folyamatára.

### **A program hosszú távú fenntarthatósága kapcsán tett javaslatok**

Az interjú utolsó része a program hosszú távú fenntarthatóságára vonatkozott. Az idősebb felnőttek elsősorban az előre meghatározott projekttemák facilitálásának fontosságát emelték ki ( $f = 4$ , 100%-os egyetértés). Ezenkívül az IG tanulás mint az egyetemi kurzusokba való integrált tanulási forma is visszatérő eleme volt a beszélgetésnek ( $f = 2$ ). Emellett a résztvevők többször reflektáltak a generációk közötti kooperációra, amelyet érdemesnek tartának a jövőben is folytatni ( $f = 4$ , 100%-os egyetértés).

Összességében, ezek az eredmények azt sugallják, hogy ebben a programban az időskorú résztvevők fontosnak tartanak, hogy az IG programok az egyetemi képzés részét képezzék és ezáltal együttműködésre épülő aktív munkát végezzenek közösen.

### **A fiatalabb résztvevők IG tanulási folyamattal kapcsolatos szempontjai – Általános visszajelzés**

A fiatalabb résztvevők fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó jellegzetes idézetek a 2. táblázatban találhatóak. Ahogy az idézetek szemléltetik, az egyetemi hallgatók IG tanulás kapcsán a saját megítélésük szerint fejlesztett készségek közül leggyakrabban a fokozott empátiát említették meg ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés). További központi induktív elemek pedig az önérvényesítéssel és a konfliktuskezeléssel kapcsolatos készségek fejlődésére vonatkoztak (ezen induktív elemekhez tartozó adatszegmensek 50%-a volt visszajelzés).

A témaválasztással ( $f = 2$ ) és a feladatmegosztással kapcsolatos kihívások ( $f = 4$ ) mellett a leggyakrabban említett és többek által is észlelt nehézségek közé tartozott az idősebb résztvevők részéről észlelt túlzott feladatorientáltság ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés), és a fiatal résztvevőkbe vetett bizalom hiánya ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés). A megkérdezett hallgatók arról is beszámoltak, hogy általában véve megváltozott az idősebb felnőtteket érintő megítélésük a program során ( $f = 3$ , 100%-os egyetértés). Ami a program egyéb készségekre gyakorolt hatását illeti, a fiatal résztvevők egyöntetűen beszámoltak a kooperatív ( $f = 2$ ), valamint a munkahelyi kommunikációs készségük fejlődéséről ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés), különösen az idősebb munkatársak kapcsán. Ebből arra következtetünk, hogy a fiatalabb résztvevők esetében a fokozott érdekérvényesítést érintő kompetenciák és a konfliktuskezelés kulcsszerepet játszottak a folyamat során, és ezáltal a munkahelyi kommunikációs készségeik megváltoztak, amit az idősebb munkatársakkal való együttműködés során észleltek. Az IG tanulás negatív aspektusai közé tartozott, hogy az idősebb résztvevőkkel esetenként kevésbé vagy nehezen tudtak együttműködni, amit elsősorban a bizalom hiányával és a két generáció eltérő mértékű elkötelezettségével indokoltak.

2. táblázat. A fiatalabb résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó szemléltető idézetek

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek-gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>	
Általános visszajelzés	Fejldőni vélt készségek és ismeretek	kooperatív készségek	2/0/n.r	„Végre megtanultam csapatban dolgozni.” (HY:4)	
		önérdekérvényesítés	4/0.5/1	„Nekem leginkább az érdekérvényesítő képességeim fejlődtek, mármint az hogy megtanuljak kiállni magamért[feladatmegosztás során kialakult konfliktusos helyzetben.” (HY:5)	
		empátiás készség	6/0.33/1	„Fontos volt, hogy megértjük őket, még akkor is, ha teljesen másképp közelítettük meg a munkát és az adott feladatot. Sok türelemre és empátiára volt szükség a részükről és a mi részünkről is.” (HY:4)	
		konfliktus-menedzsment	2/0.5/1	„Megtanultam egy kicsit jobban közvetíteni, a csapattagok között, mert korábban, ha egy csapatban dolgoztam, és konfliktusok voltak, akkor nem foglalkoztam vele, most pedig úgy érzem, hogy megpróbáltam mindent összehozni és kapcsolatot teremteni közöttük és köztünk.” (HY:8)	
	Programon kívül is alkalmazott egyéb készségek	megváltozott előítéletek	3/0.33/1	„[...]Fontos volt, hogy elkezdtem felfedezni bennük az emberi oldalukat.” (HY:7)	
		munkahelyi kommunikáció	6/0.33/1	„Voltak és vannak olyan munkáim, ahol idős emberekkel kell dolgoznom, és úgy érzem, hogy egy kicsit erősebb lettem a program során. [...] Nagyon jó tapasztalat volt megtanulni, hogy az idősebb felnőttektől is elvárható a kölcsönös tisztelet.” (HY:8)	
		Tapasztalt nehézségek	feladatmegosztás	4/0/n.r.	„Kezdetben sok nehézséget okozott, hogy hogyan osszuk fel a feladatokat, ki mit és mikor csináljon.” (HY: 8)
			témaválasztás	2/0/n.r.	„Nagyon sok ötlet volt, de ezek közül nagyon kevés volt az, ami konkrét, megvalósítható volt.” (HY:4)
			folyamatorientáltság	6/0.33/1	„Nagyon a projekt eredményre koncentráltak, és ez határozta meg az egész munkánkat, ahelyett, hogy egymás megismerésére összpontosítottak volna.” (HY:6)
			bizalom hiánya	6/0.33/1	„Igen, és bizonyos napokon egész éjjel üzenetekkel bombáztak minket. Nem értették meg és nem hitték el, hogy rengeteg munkánk van, és hogy [a projektet] okosan és praktikusán akarjuk csinálni.” (HY:5)

## 2. táblázat folytatása

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>
Intergenerációs tanulásról alkotott koncepció	Általános percepció	aktív idősödés támogatása	2/0.5/1	„Ez egy hasznos kezdeményezés, mert segíti visszavezetni a nyugdíjasokat a munka világába [...]”. (HY:7)
	Segítő tényezők	oktatói facilitálás	6/0.71/1	„Ezek a beszélgetések biztonságos teret adtak ahhoz, hogy jól kezeljük ezeket a konfliktusos helyzetet.” (HY:5)
		attitűdbeli sajátosságok	6/0.28/0.5	„Nem értek egyet azzal, hogy ez generációs különbség, szerintem inkább személyiségbeli különbség okozta ezeket a nehézségeket.” (HY:5)
		előzetes tapasztalat	2/0.5/0	„Segített nekem, hogy már volt tapasztalatom az időséssel.” (HY:4) – Hát, nem is tudom, jó kapcsolatom volt a nagyszüleimmel, mégis nehezen jöttem ki az itteni időséssel.” (HY:6)
	Hátráltató tényezők	korkülönbség	1/0/n.r.	„Mi a saját korosztályunkhoz vagyunk hozzá szokva, és nem tudtuk, hogyan kommunikáljunk velük, mivel sokkal idősebbek nálunk.” (HY:5)
		nagyobb mértékű távolságtartás	2/0.5/1	„Meg kellett tanulnom, hogyan szabjam meg a személyes határait, amikor velük dolgozom.” (HY:4)
Program hosszú távú fenntarthatósága	Elkezdeni	egyetemi kurzusba való integrálás	1/0/n.r.	„Nagyon élvezném, ha részt vennének valamilyik óránkon, el tudnám képzelni, hogy velük legyenek egy szemináriumon, mert a szemináriumon csoportos megbeszélések, viták és megoldandó problémák vannak, és nagyon élvezném a velük való munkát.” (HY:6)
	Elhagyni	csoportbeosztás érdeklődési kör alapján	6/0.83/0.4	+ „Ha újra kellene választanom a csapattársaimat, ha lehetne, [...]akkor nem feltétlenül a közös érdeklődés alapján, hanem valamiféle személyiségkérdőívek alapján tenném, hogy lássam, alkalmasak-e erre a csapatmunkára.” (HY:7) – „Dehát voltak olyan emberek, akiket szó szerint be kellett integrálni a csoportba, akiket senki nem választott volna szimpátia alapján.” (HY:5)
	Folytatni	résztevők közti kapcsolatépítés t célzó tevékenységek	6/0/n.r.	„Talán kellene egy további ismerkedős játék, mert ezek a játékok nagyon jók, és fontos, hogy az idősök tudatában legyenek annak, hogy ezek [a tevékenységek] nem feleslegesek, és hogy nem időpocsékolás az ismerkedés.” (HY:8)
		oktatói facilitálás (vezetett beszélgetések)	6/0/n.r.	„Igen, ezek a megbeszélések sokat segítettek az egész csapatnak, mert így nyomon tudtam követni, hogyan állunk a többiekhez képest, és meg tudtam osztani a nehézségeimet.” (HY:8)
	oktatói aktív bevonódás	6/0.5/1	„Azért volt jó, hogy a tanáraink ott voltak, mert bíztunk benne, hogy semmi baj nem lesz, és így, hogy ha jobban megismertem őket, így pozitívabban kezdtem hozzáállni az egyetemi tanulmányaimhoz.” (HY:7)	

Megjegyzés: Az előfordulási és hivatkozási arányok analógiája ugyanaz, mint az 1. táblázat esetében.

## **Az IG tanulásról alkotott koncepció**

Az aktív öregedés elősegítésének és az idősebb felnőttek reintegrációjának fontosságát jegyezte meg néhány résztvevő hallgató ( $f = 2$ ). Az IG tanulást befolyásoló tényezők kapcsán a leggyakrabban említett és reflektált elemek a facilitátor által vezetett irányított beszélgetések fontosságára vonatkoztak ( $f = 6$ , 71%-os hivatkozás, 100%-os egyetértés). Mindannyian egyetértettek az oktatók által moderált beszélgetések segítő szerepében. Ezek a beszélgetések támogatták a résztvevőket a projekt részeredményeinek bemutatásában, valamint az idősebb résztvevőkkel kapcsolatos konfliktusok rendezésében. Ez utóbbiak főként a két generáció képviselői által meghatározott feladatok elosztásával, illetve a végrehajtás módjával és időpontjával voltak összefüggésben.

Ami a személyes attitűdök ( $f = 6$ , 50% az egyetértő hivatkozások aránya ugyanarra az inductív témára) és a korábbi tapasztalatok szerepét illeti ( $f = 2$ , 0% az egyetértő hivatkozások aránya), az idősebb felnőttekhez hasonlóan, a résztvevők között nagy volt a nézeteltérés. Az eltérő vélemények abban gyökereztek, hogy nehéz volt a résztvevőknek megállapítani, hogy az életkor vagy az attitűdbeli különbségek, esetleg az idősebb generáció tagjaival kapcsolatban szerzett korábbi tapasztalatok játszottak jelentősebb szerepet együttműködésük kapcsán. Emellett a két generáció közötti nagyobb távolságtartáson ( $f = 2$ ) kívül az eltérő munkamorált ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés) is kiemelték a fiatalabb résztvevők, mint lehetséges akadályozó tényezőt. Az idősebb résztvevők részéről mutakozó túlzott munkatervezés és elkötelezettség feszültségekhez vezetett a csoportok közötti együttműködés során.

Ezen eredmények alapján megfogalmazható, hogy a program fiatalabb résztvevői szerint a tanulási folyamat facilitátorai által vezetett irányított beszélgetések, valamint a pozitív személyes hozzáállás játszott támogató szerepet az idősebb felnőttekkel való közös tanulásban. Ezzel szemben, megítélésük alapján, az IG tanulást akadályozó tényezők a két korcsoport közötti nagyobb személyes távolságtartásban és az eltérő feladatütemezést és elkötelezettséget érintő munkamorálban gyökerezhetnek.

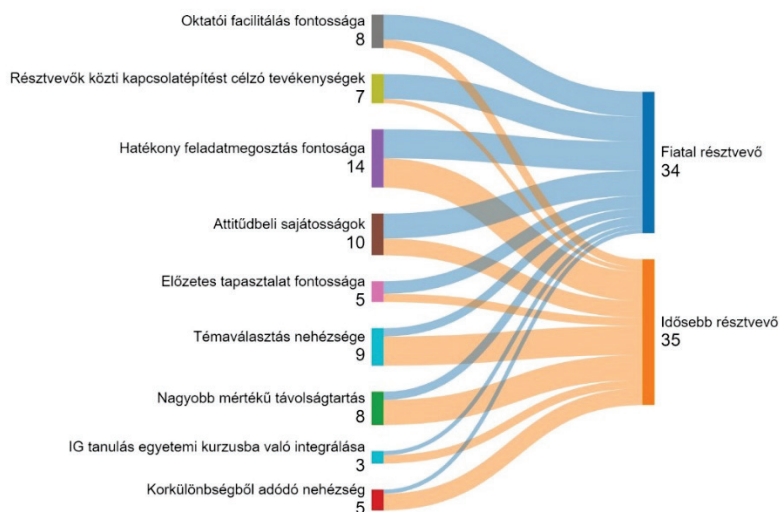
## **A program hosszú távú fenntarthatósága kapcsán tett javaslatok**

A fiatalabb résztvevők 60%-a nem értett egyet azzal a döntéssel, hogy a csoportokat a téma iránti érdeklődés alapján hozták létre a tanulási attitűd helyett ( $f = 6$ ). Néhányan ugyanis kiemelték a csoporttagok attitűdje alapján történő kiválasztásnak a jelentőségét a közös kutatási érdeklődés figyelembevétele helyett, míg mások azt állították, hogy voltak olyan idősebb résztvevők, akiket, véleményük szerint, az attitűdbeli hasonlóságon alapuló kiválasztás esetén nagy valószínűséggel kirekesztettek volna. Elmondásuk szerint volt példa arra, hogy olyan eltérő attitűddel rendelkező személy is részt vett a programban, aki nehezen tudott együttműködni a többi résztvevővel, így senki nem választotta volna be egyik csoportba sem, ha elsődlegesen nem a kutatási érdeklődést vették volna figyelembe. Ezzel összhangban a résztvevők a további IG tanulási programokban is folytatható módszertani elemeket illetően a résztvevők közti kapcsolatépítést célzó tevékenységek fontosságát ( $f = 6$ ) jegyezték meg. Emellett kiemelték az oktatók által kezdeményezett és irányított beszélgetések jelentőségét ( $f = 6$ ) és az aktív bevonódásuk fontosságát ( $f = 6$ ), amely módszertani elemet a jövőben is fontosnak vélnék. A megkérdezettek úgy vélték, hogy ezáltal tudták biztosítani, hogy elegendő támogatást kapjanak a tanulás során. Emellett lehetőségük nyílt megismerni az oktatókat egy más kontextusban, amely szintén támogatóan hatott a hallgatók tanulási motivációjára és az egyetem iránti elkötelezettségére.

Ezen eredmények alapján úgy véljük, hogy az IG tanulási program hosszú távú fenntarthatósága során kulcsfontosságú szerepet játszik a két korosztályt képviselő résztvevők program elején történő kölcsönös megismerése és a társas kapcsolódás strukturált segítése, amely elősegítheti az egymás iránt érzett bizalom kialakulását és fenntartását. Emellett a projekt során az oktatók által nyújtott irányított támogatás is fontos szerepet játszik, mely pozitív irányba befolyásolhatja a hallgatók elkötelezettségét és munkamorálját.

## A két korcsoport összehasonlítása

Az 1. ábrán jól látható a két korcsoport közötti különbség, amely mindkét interjúban közösen megjelenő induktív elemek gyakoriságát mutatja be. Az ábra alapján elmondható, hogy a korosztályok közötti távolságtartás nehézségként jelent meg mindkét korcsoport esetében, amely problémát az azonos korúak esetében nem említettek a résztvevők a vizsgálat során. Ebben az esetben is az idősebb korosztály emelte ki a korosztályok közötti távolságtartás negatív hatásait. A korkülönbségből adódó kihívásokra szintén mindkét korcsoport reflektált, azonban ebben itt is az idősebb résztvevők tulajdonítottak nagyobb jelentőséget a generációs sajátosságoknak. A fiatalabb résztvevők az oktatói segítő részvételt kiemelten fontos támogató tényezőként emelték ki. A projektmunka során a hatékony feladatmegosztást, valamint az attitűdök szerepét mindkét korcsoport hasonló mértékben fontosnak vélte. További különbségként a másik generációval való együttműködés kapcsán szerzett előzetes tapasztalatok, valamint a résztvevők közti kapcsolatépítést célzó tevékenységek merültek fel, ezeket főként a fiatalabb korosztály említette. Végül az IG tanulás egyetemi kurzusba való integrálásának lehetősége jelent meg mindkét csoport esetében, azonban az ebben rejlő potenciált az idősebb résztvevők jobban kihangsúlyozták.



*Megjegyzés:* Az ábrán az induktív kódok melletti számérték a két interjúban található induktív egységre vonatkozó számok összege. A fiatal és az idősebb résztvevők esetében pedig a két csoporthoz tartozó induktív kódok összege látható.)

1. ábra

Sankey-diagram a két korcsoport összehasonlításáról a két interjúban megjelenő induktív témák alapján

## Összegzés és kitekintés

A kutatás során feltártuk, hogyan reflektálnak az IG program fiatalabb, illetve idősebb résztvevői a program során szerzett tanulási tapasztalataikra. Elemzésünk során a két korcsoport közötti különbségeket is bemutattuk. Vizsgálatunk megerősítette, hogy a digitális platformok használata segítő tényezőként van jelen a projektmunkában, melyet az idősebb résztvevők a projekten kívüli helyzetekben is alkalmaztak. Ez a részeredmény összhangban áll a korábbi kutatásokkal, amelyek kiemelik az idősebb generáció digitális kompetenciájának támogatását IG tanulás során (Patrício & Osório, 2016; Tomczyk et al., 2023). Fontos tehát szem előtt tartani az IG tanuláson alapuló programok tervezése és megvalósítása során ezen korosztály digitális jártasságának segítését, hiszen a digitális eszközök nemcsak a részvételüket támogatják, hanem lehetővé tehetik számukra azt, hogy ezeket az eszközöket a projekten kívüli, különböző élet és tanulási helyzetekben is hatékonyan tudják használni.

A kutatásalapú tanulás a projektmunka fontos stratégiájaként jelent meg az IG intervencióban. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a projektmunkához kapcsolódó kiscsoportokban zajló közös kutatás során az ahhoz szükséges készségek is aktiválódhatnak, illetve fejlődhetnek is, mint arról az idősebb résztvevők maguk be is számoltak. Így az adott téma kapcsán nemcsak a tudás gyarapodhat, hanem az arra vezető úton a kutatási készségek is fejlődhetnek; hiszen a résztvevők számára is releváns kérdések megválaszolása, információk keresése, azonosítása és értelmezése során a projektmunka a kutatási folyamatot szimulálja (Walkington, 2015).

Fontos szerepet játszott a résztvevők hatékony kommunikációs készségeinek fejlesztése, különösen a fiatalabb generáció képviselői esetében, amelyet – önbevallásuk szerint – sikeresen alkalmaztak a projekten kívül, más, például munkahelyi kontextusban is. Ez a megállapítás összhangban áll korábbi IG tanulással foglalkozó kutatásokkal, melyek hangsúlyozzák a kommunikációs és együttműködési képességek fejlesztésének fontosságát a generációk közötti tanulási környezetben (Corrigan et al., 2013; Leedahl, 2020). Ugyanakkor az elemzés során rámutattunk arra is, hogy az adott résztvevők pozitív hozzáállása és együttműködését elősegítő attitűdje mellett a másik generációval szerzett előzetes tapasztalatai és az eltérő munkamorál okozta feszültség hatékony kezelése is hozzájárul az IG kapcsolatok sikeres kialakításához és fenntartásához.

A korábbi kutatásokhoz hasonlóan (Castro et al., 2014; Corrigan et al. 2013; Kaplan et al., 2017), az IG tanulási programok felsőoktatásba történő integrációjának lehetősége-hangsúlyos volt a reflexiókban, így az oktatói facilitálás szükségessége is. Az IG tanulás nem feltétlenül valósul meg spontán és sikeresen attól, hogy az egyetem keretein belül erre lehetőséget biztosítunk, tehát az oktatói közreműködés szükséges, még ha kevésbé strukturált formában is történik. Úgy véljük, hogy az IG tanulás egyetemi keretek között történő megvalósítása a hazai andragógiai vizsgálatok területén egy lehetséges új kutatási irányt jelenthet, mely feltárja ezen programok hatékony integrációjának további szükségességét.

Mindazonáltal fontos kihangsúlyoznunk, hogy kutatásunk rendelkezik bizonyos korlátokkal, elsősorban a kisebb mintaelemszámból fakadóan (még ha a nemzetközi konzorcium adataiból készült publikációk nagyobb mintát is elemeznek). A hazai mintára vonatkoztatható eredményeink általánosíthatósága így korlátozott. Tekintettel azonban arra, hogy a kutatásunk nem elméletalkotásra fókuszált, hanem feltáró jellegű volt, eredményeinkkel sikeresen hozzá tudunk járulni az IG tanulás kontextusba ágyazott dimenzióinak leírásához a résztvevői perspektíva feltárásán keresztül.

## Irodalom

- Aemmi, S. Z., & Moonaghi, H. K. (2017). Intergenerational learning program: A bridge between generations. *International Journal of Pediatrics*, 5(12), 6713–6721.  
doi: [10.22038/ijp.2017.28072.2430](https://doi.org/10.22038/ijp.2017.28072.2430)
- Aláez, M., Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Feijoo, M. (2022). Bridging generation gaps through service-learning in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 1–10.  
doi: [10.3389/feduc.2022.841482](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841482)
- Bajusz, K., & Jászberényi, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*, 3, 59–66.
- Bjursell, C. (2015). Organizing for intergenerational learning and knowledge sharing. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(4), 285–301. doi: [10.1080/15350770.2015.1108952](https://doi.org/10.1080/15350770.2015.1108952)
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. McGraw-Hill House.
- Brown, R., & Ohsako, T. (2003). A study of intergenerational programmes for schools promoting international education in developing countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2(2), 151–165.  
doi: [10.1177/14752409030022002](https://doi.org/10.1177/14752409030022002)
- Castro, J. L., González, D. A., Aguayo, I. H., & Fernández, E. A. (2014). Perceptions concerning intergenerational education from the perspective of participants. *Educational Gerontology*, 40(2), 138–151. doi: [10.1080/03601277.2013.802182](https://doi.org/10.1080/03601277.2013.802182)
- Clark, A. (2006). *Anonymising research data* [Working paper]. Real Life Methods. A node of the ESRC National Centre for Research Methods at the Universities of Manchester and Leeds.  
[http://eprints.ncrm.ac.uk/480/1/0706\\_anonymising\\_research\\_data.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/480/1/0706_anonymising_research_data.pdf)
- Corrigan, T., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(2), 117–136.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060383.pdf>
- Dafinoui, I., & Lungu, O. (2003). *Research methods in the social sciences*. Peter Lang.
- Escuder-Mollon, P., Esteller-Curto, R., Ochoa, L., & Bardus, M. (2014). Impact on senior learners' quality of life through lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 510–516.  
doi: [10.1016/j.sbspro.2014.04.157](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.157)
- Európai Közösségek Bizottsága. (2005). A Bizottság közleménye. Zöld könyv: A demográfiai változások kihívása, a nemzedékek közötti szolidaritás új formái (COM(2005) 94 végleges). Brüsszel.
- European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning. (2008). *Intergenerational learning in Europe – Policies, programmes and practical guidance*. EAGLE Consortium.  
<https://www.yumpu.com/en/document/view/45686781/intergenerational-learning-in-europe-policies-programmes->
- Fergie, G., Leifeld, P., Hawkins, B., & Hilton, S. (2019). Mapping discourse coalitions in the minimum unit pricing for alcohol debate: A discourse network analysis of UK newspaper coverage. *Addiction*, 114(4), 741–753. doi: [10.1111/add.14514](https://doi.org/10.1111/add.14514)
- Findsen, B., & Formosa, M. (2012). *Lifelong learning in later life* (Vol. 7). Springer Science & Business Media. doi: [10.1007/978-94-6091-651-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9_13)
- Friese, S. (2019). *ATLAS.ti 8 Mac-user manual: Updated for program version 8.4*. ATLAS.ti.
- Gil, A., & Ochoa, L., U. (2013). Idősktatási modellek. In Escuder-Mollon, P. (Ed.), *Idősek oktatása és életminősége – Útmutató idősek oktatásával foglalkozó intézmények számára* (pp. 44–56). TREBAG Kft.
- Gonzalez-Ruiz, V., Ortega, G., Garzon, E., Calvo-Cruz, N., Redondo, J. L., Salmeron, J., Casado, L., Ortigosa, P., Medina-Lopez, C., Moreno, J. J., Ruiz-Ferrandez, M., Orts, F., Puertas-Martin, S., & Santamaria-Lopez, T. (2019). Collaborative project-based learning: An experience. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 8631–8635). IATED-International Association of Technology, Education and Development. doi: [10.21125/edulearn.2019.2138](https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2138)



- Hietaluoma, A. (2008). What is intergenerational learning in a higher education setting? In A. Waxenegger (Ed.), *Adding quality to life through intergenerational learning via universities. The ADD life European toolkit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 2–3). University of Graz.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Hoon, A., Oliver, E., Szpakowska, K., & Newton, P. (2015). Use of the ‘Stop, Start, Continue’ method is associated with the production of constructive qualitative feedback by students in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(5), 755–767. doi: [10.1080/02602938.2014.956282](https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956282)
- Jarrot, S. E (2019). *The intergenerational evaluation toolkit*. <https://www.gu.org/resources/intergenerational-evaluation-toolkit/>
- Kaplan, M. (2004). Toward an intergenerational way of life. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 96(2), 5–9.
- Kaplan, M., & Sánchez, M. (2014). Intergenerational programmes. In S. Harper & K. Hamblin (Eds.), *International handbook on ageing and public policy* (pp. 367–383). Elgar.
- Kaplan, M., Sanchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer International Publishing.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational learning events around the computer: A site for linguistic and cultural exchange. *Language and Education*, 22(4), 298–319. doi: [10.1080/09500780802152572](https://doi.org/10.1080/09500780802152572)
- Keszei, B., Böddi, Z., Geszten, D., Hámornik, B. P., & Dúll, A. (2019). A Krippendorff-Alfa (KALPHA) alkalmazása a gyakorlatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(2), 57–75.
- Knight, T., Skouteris, H., Townsend, M., & Hooley, M. (2014). The act of giving: A systematic review of nonfamilial intergenerational interaction. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(3), 257–278. doi: [10.1080/15350770.2014.929913](https://doi.org/10.1080/15350770.2014.929913)
- Kovács, Zs., & Gulyás, B. (2023). *Enhancing lifelong learning through intergenerational learning*. <https://www.erasmusplus60.uvsq.fr/enhancing-lifelong-learning-through-intergenerational-learning>
- Kovács, Zs., Bene, A., Schiller, E., & Hornyák-Kövi, F. (2020). Tanulás időskorban – A Harmadik Kor Egyeteme szemináriumainak tapasztalatai. In I. Csehné Papp & M., Szokoly (Eds.), *Tanulás felnőttekben. Fókuszban a szakképzés és a munkaerőpiac* (pp. 135–145). Akadémia Kiadó.
- Kovács, Zs., Gulyás, B., & Schiller, E. (2023a. október 25). *A felsőoktatás szerepe az aktív idősödés támogatásában – egy műhelyprogram tanulságai* [Konferencia-előadás]. Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. <https://fti.ppk.elte.hu/content/program-felsőoktataspedagogiai-konferencia-2023.t.33543?m=8811>
- Kovács, Zs., Schiller, E., Gulyás, B., & Dorner, H. (2023b). Intergenerációs tanulás felsőoktatási kontextusban - egy pilot kutatás tanulságai. In A. Bajzáth, K. Csányi, & J. Györi (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: A neveléstudomány újjai az átalakuló világban* (pp. 334-335). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage. doi: [10.4135/9781071878781](https://doi.org/10.4135/9781071878781)
- Krzyzanowski, M. (2015). Analyzing focus group discussion. In H. E. Hamilton, D. Tannen, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 162–178). John Wiley & Sons.
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., LoBuono, D. L., Wood, B. M., & Estus, E. L. (2020). Reducing ageism: Changes in students’ attitudes after participation in an intergenerational reverse mentoring program. *Sustainability*, 12(17), 68–70. doi: [10.3390/su12176870](https://doi.org/10.3390/su12176870)
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P. R., Cumming-Potvin, W., Northcote, J. K., Brooker, M. A., & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs: Report to the National Youth Affairs Research Scheme (NYARS)*. Australian Government Department of Families, Community Services & Indigenous Affairs. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/2914/1/CommunityBuilding.pdf>
- Memduhoglu, H. B., Kotluk, N., & Yayla, A. (2017). The effect of focus group discussions on pre-service teachers’ teaching experiences and practices: A mixed methods study. *International Journal of Instruction*, 10(4), 273–292. doi: [10.12973/iji.2017.10416a](https://doi.org/10.12973/iji.2017.10416a)

- Monostori, J. (2015). Ageing and retirement. In Monostori, J., Óri, P., & Spéder, Zs. (Eds.), *Demographic portrait of Hungary 2015: Report on the conditions of the Hungarian population* (pp. 115–133). Hungarian Demographic Research Institute.
- Morita, K., & Kobayashi, M. (2013). Interactive programs with preschool children bring smiles and conversation to older adults: Time-sampling study. *BMC Geriatrics*, 13(1), 1–8. <https://bmccgeriatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2318-13-111>
- Mosor, E., Waldherr, K., Kjekken, I., Omara, M., Ritschl, V., Pinter-Theiss, V., Smolen, J., Hübel, U., & Stamm, T. (2019). An intergenerational program based on psycho-motor activity promotes well-being and interaction between preschool children and older adults: Results of a process and outcome evaluation study in Austria. *BMC Public Health*, 19(1), 1–10. doi: 10.1186/s12889-019-6572-0
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27(1), 85–111. doi: 10.1017/S0047404598001043
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8(10), 31–39. doi: 10.4236/health.2021.1312109
- Patrício, M. R., & Osório, A. (2016). Intergenerational learning with ICT: A case study. *Studia Paedagogica*, 21(2), 83–99. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135504> doi: 10.5817/sp2016-2-6
- Pavluska, V. (2008). Facilitated collaborative design processes with learners – Tutors’ experiences. In A. Waxenegger (Ed.), *Adding quality to life through intergenerational learning via universities. The ADD life European toolkit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 10–11). University of Graz.
- Plummer, R., & Fitzgibbon, J. (2008). Co-management of natural resources: A proposed framework. *Environmental Management*, 33(6), 876–885. doi: 10.1007/s00267-003-3038-
- Pujiriyanto, P., Haryanto, S., Mulyoto, M., & Rochsantiningih, D. (2017). How project-based learning boosts the learning environment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 66, 169–175. doi: 10.2991/yicemap-17.2017.29
- Rambaree, K. (2016). Computer-aided deductive critical discourse analysis of a case study from Mauritius with ATLAS-ti 6.2. In H. Lim & F. Sudweeks (Eds.), *Innovative methods and technologies for electronic discourse analysis* (pp. 346–368). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-4666-4426-7.ch016
- Santini, S., Tombolesi, V., Baschiera, B., & Lamura, G. (2018). Intergenerational programs involving adolescents, institutionalized elderly, and older volunteers: Results from a pilot research-action in Italy. *BioMed Research International*, 2018, 4360305. doi: 10.1155/2018/4360305
- Skropeta, C. M., Colvin, A., & Sladen, S. (2014). An evaluative study of the benefits of participating in intergenerational playgroups in aged care for older people. *BMC Geriatrics*, 14(1), 1–11. <https://link.springer.com/article/10.1186/1471-2318-14-109>
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature* [LGA research report F/SR262]. National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502358.pdf>
- Szabó, Z. (2017). *A trifurkáló fiúközépiskola-rendszer kialakulása Magyarországon (1921–1924)* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd University]. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=17403> doi: 10.15476/elte.2017.022
- Tam, M., & Wu, A. X. (2020). A model of integrating elder learning into higher education: A case from a Hong Kong university. *International Journal of Lifelong Education*, 39(4), 356–373. doi: 10.1080/02601370.2020.1786744
- Tomczyk, Ł., Mascia, M. L., Gierszewski, D., & Walker, C. (2023). Barriers to digital inclusion among older people: An intergenerational reflection on the need to develop digital competencies for the group with the highest level of digital exclusion. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(1), 5–26. doi: 10.24310/innoeduca.2023.v9i1.16433
- Tümen Akyildiz, S. (2020). College students’ views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 322–334.

- Van den Hoonaard, W. C. (2008). Inter- and intracoder reliability. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 445–446). Sage.  
doi: [10.4135/9781412963909.n223](https://doi.org/10.4135/9781412963909.n223)
- Vavřín, P., & Halvorson, M. C. (2008). How to use social parents to promote inclusivity. In A. Waxenegger (Ed.), *Adding quality to life through intergenerational learning via universities. The ADD life European toolkit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 4–5). University of Graz.
- Walkington, H. (2015). *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*. The Higher Education Academy.  
[https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/Students%20as%20researchers\\_1\\_1568037263.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/Students%20as%20researchers_1_1568037263.pdf)

## ABSTRACT

### THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SUPPORTING ACTIVE AGING: EXAMINING THE EXPERIENCES OF OLDER ADULTS AND HIGHER EDUCATION STUDENTS IN INTERGENERATIONAL LEARNING

Emese Schiller, Helga Dorner & Klára Antesberger

Keywords: intergenerational learning, project-based learning, co-management-based learning

The primary goal of initiatives supporting intergenerational collaboration is to promote acceptance between different age groups (Kaplan et al., 2017) and to support active aging (Aláez et al., 2022). Higher education institutions play a crucial role in facilitating these initiatives (Corrigan et al., 2013). This study aims to examine intergenerational learning experiences within the context of higher education. The research was conducted in the fall of 2022 as part of an international consortium partnership, which primarily aimed to explore opportunities for supporting active aging. The study explored the reflections of university students (n = 6) and older volunteer participants (n = 8) involved in the intergenerational learning project, focusing on the skills they believed they developed during intergenerational learning, as well as the factors that facilitated or hindered the process. Focus group interviews were conducted with both age groups, and discourse analysis was performed to synthesize the data (Krzyzanowski, 2015), paying particular attention to the nature of the interactions.

The analysis of the inductive elements presented and their related interactions revealed differences between the two age groups, as well as agreements and disagreements within the groups. Both age groups reported progress in areas of cooperation and compromise, with younger participants particularly emphasizing the potential to apply these skills in other contexts. Additionally, both age groups reflected on the challenges encountered during the project, which mainly manifested in communication difficulties. However, certain participants highlighted attitudes toward the project, age differences, and varying work ethics as significant differences. Instructor facilitation was emphasized as a supportive factor, particularly by younger participants, who unanimously stressed its importance. In discussions on the long-term sustainability of intergenerational learning, the potential for integrating it into university courses was also raised during the focus group conversations.

Magyar Pedagógia, 124(1). 49–67. (2024)

doi: 10.14232/mped.2024.1.49

Schiller Emese:  <https://orcid.org/0000-0002-1875-4842>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet  
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
schiller.emese@ppk.elte.hu

Dorner Helga:  <https://orcid.org/0000-0002-9648-9992>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet  
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
dorner.helga@ppk.elte.hu

Antesberger Klára:  <https://orcid.org/0009-0003-7245-2882>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola  
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
antesberger@staff.elte.hu



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól  
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 5,4 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

## RESEARCH PAPERS

- Imre Garai: The Deprofessionalization of Secondary School Teacher Training Between the Two World Wars: the Reform of Teacher Training Between 1921–1929 3
- Dóra Dobák & Roland Hegedűs: TEAM – Conscious Cooperation Is The Solution 27
- Emese Schiller, Helga Dorner & Klára Antesberger: The Role of Higher Education In Supporting Active Aging: Examining the Experiences of Older Adults and Higher Education Students In Intergenerational Learning 49