

Tradíció és Innováció

Tanulmányok a szakképzésről és szakmai pedagógusképzésről

Szerkesztette: Patyi Gábor – Katona György – Kollarics Tímea

TRADÍCIÓ ÉS INNOVÁCIÓ

**Tanulmányok a szakképzésről
és szakmai pedagógusképzésről**

Szerkesztette:

Patyi Gábor – Katona György – Kollarics Tímea

TRADÍCIÓ ÉS INNOVÁCIÓ

Tanulmányok a szakképzésről és szakmai pedagógusképzésről

Szerkesztette:

Patyi Gábor
Katona György
Kollarics Tímea



SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2025

Közreadó:
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Felelős kiadó:
Prof. Dr. Fábíán Attila
a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztők:
Dr. Patyi Gábor
főigazgató, egyetemi docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet,
Tanárképző Központ
patyi.gabor@uni-sopron.hu

Dr. Katona György
egyetemi docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet,
katona.gyorgy@uni-sopron.hu

Dr. Kollarics Tímea
egyetemi docens
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet,
kollarics.timea@uni-sopron.hu

Lektor:
Prof. Dr. Lükő István
egyetemi magántanár

ISBN 978-963-334-569-6 (pdf)
DOI: 10.35511/978-963-334-569-6

A borítón szereplő címkép Copilot AI segítségével készült.



A kötet felhasználására a Creative Commons ezen rendelkezései vonatkoznak: CC BY-NC-ND 4.0, Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! További felhasználás esetén a szerzőre hivatkozni kell. Felhasználás esetén így hivatkozza: *Patyi Gábor – Katona György – Kollarics Tímea (szerk.)(2025): Tradíció és innováció : Tanulmányok a szakképzésről és szakmai pedagógusképzésről. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2025* / A szerkesztés lezárása és a kötetben előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.

Tartalomjegyzék

| | |
|--|--------|
| Előszó | 5 |
| <i>Benedek András:</i> | |
| Hosszabb távú tendenciák és jelenkori törekvések a szakmai pedagógusképzésben..... | 7-19 |
| <i>Sanda István Dániel:</i> | |
| Korszerűsítési törekvések a XVII. századi magyar szakoktatás és szakképzés megújítására | 21-28 |
| <i>Nóbik Attila:</i> | |
| Nonformális mezőgazdasági szakképzés? Méhészeti vándortanítók a dualizmus korában..... | 29-39 |
| <i>Vajda Tamás:</i> | |
| A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola mezőgazdasági tanszékén folytatott gyakorlati képzés 1930–1947 között | 41-56 |
| <i>Gubán Gyula – Kadocsa László:</i> | |
| A szaktanárképzés fejlődése a Dunaújvárosi Egyetemen | 57-69 |
| <i>Benke Magdolna - Haba Anikó - Rachwał, Tomasz:</i> | |
| Informális tanulás a szakképzésben. Magyarország és Lengyelország példája..... | 71-84 |
| <i>Vásárhelyi Zsuzsanna:</i> | |
| A szakmai tanárképzés fejlesztési irányai, különös tekintettel a gazdaság és az oktatás kölcsönhatására..... | 85-91 |
| <i>Mészáros Attila:</i> | |
| A szakképzésben oktatók fejlesztésének jelenlegi kontextusa és megközelítései..... | 93-105 |



Előszó



2023. szeptember 28-án a Soproni Egyetem BPK Tanárképző Központjának szervezésében nagyszabású konferencia zajlott le „*Tradíció és innováció. Szakképzés, szakmai pedagógusképzés és a fenntartható jövő. 30 éves a szakmai tanárképzés Sopronban*” címmel. Ahogy a konferencia címében is olvasható, a rendezvény apropóját az adta, hogy 30 évvel ezelőtt kezdődött a szakmai tanárképzés a Soproni Egyetemen. A jeles évforduló alkalmából a konferencia szervezői arra törekedtek, hogy a tudományos rendezvényen párbeszédet biztosítsanak a szakképzés és a szakmai pedagógusképzés múltjával, jelenével, vagy akár a jövő kilátásaival foglalkozó kutatók, gyakorlati szakemberek számára. Tanulmánykötetünk az ott elhangzott előadásokból nyújt válogatást a szakképzés, szakmai pedagógusképzés iránt érdeklődő olvasók számára.

Kötetünk nyitó tanulmánya átfogó elemzést nyújt a hazai szakmai tanárképzés, de közvetve a hazai szakképzés múltjában, jelenében érvényesülő hosszabb távú alapvető tendenciákról. A többi tanulmány sorrendjének meghatározásakor a történetiség elvét követtük. Előbb a hazai szakképzés, szakmai pedagógusképzés történetével foglalkozó írások olvashatóak a 17. századtól a dualizmus korán és a két világháború közötti időszakon át egészen a közelmúltig. Majd a szakképzésnek, a szakképzésben tevékenykedő oktatók fejlesztésének és a szakmai pedagógusképzésnek a jelenben aktuális kérdésköreit tárgyaló tanulmányok zárják a kötetet. Végezetül szeretnénk köszönetet mondani a szerzőknek, hogy szakavatott írásaikkal hozzájárultak a szakképzés, szakmai pedagógusképzés múltjának, jelenének mélyebb megismeréséhez, a fejlesztési irányok kijelöléséhez. Mély meggyőződésünk, hogy az itt olvasható tanulmányok fontos adalékokkal szolgálnak a szakképzéssel, szakmai pedagógusképzéssel kapcsolatos szakmai diskurzushoz. Köszönetet mondunk továbbá lektorunknak és a kötet technikai szerkesztőjének, hogy gondos munkájukkal lehetővé tették a kötet megjelenését.


A szerkesztők



Hosszabb távú tendenciák és jelenkori törekvések a szakmai pedagógusképzésben



Prof. Dr. Benedek András

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék
professor emeritus, DSc  0000-0002-1286-2447 | MTMT: 10003606

KEYWORDS

- *development history*
- *innovation*,
- *professional teacher training*
- *vocational training*

KULCSSZAVAK

- *fejlődéstörténet*
- *innováció*
- *szakképzés*
- *szakmai tanárképzés*

ABSTRACT

Long-term trends and current efforts in vocational teacher training | This paper is about “Tradition and innovation. Vocational training, professional teacher training and the sustainable future – 30 years of professional teacher training in Sopron” and was prepared based on a September 28, 2023, presentation. The historical development analysis aims to clarify the situation for those involved in today’s vocational training development. It thus incentivizes today’s initiatives, showing that professional teacher training has significant innovation potential and a stabilizing role. The research started in 2019 was based on the historical beginnings of professional teacher training in Hungary as an essential starting point, which aims to convey the professional determinations inherent in the connection between the past and the present. It is a significant precedent, which can be an incentive for today’s aspirations, that in the last quarter of the 19th century, the Hungarian vocational training system was at the forefront of the world. The study based on the presentation, linked to the basic theme of the conference, undertook to analyze the past and present role of professional teacher training within the framework of the broad history of development, inspiring further research analyzing the deeper connections of the topic related to the modernization of teacher training.

ABSZTRAKT

Jelen írás a „Tradíció és innováció. Szakképzés, szakmai pedagógusképzés és a fenntartható jövő – 30 éves a szakmai tanárképzés Sopronban” konferencián 2023. szeptember 28-án elhangzott előadás alapján készült. A fejlődéstörténeti elemzés célja, hogy napjaink szakképzés-fejlesztésével foglalkozók számára is érzékeltesse, s ezzel ösztönzést adjon a mai kezdeményezéseknek, érzékeltetve azt, hogy a szakmai tanárképzés jelentős innovációs potenciállal és számottevő stabilizáló szereppel bír. A hazai szakmai tanárképzés történeti kezdeteire, mint lényeges kiindulópont alapozott a 2019-ben kezdődött kutatás, mely a múlt és jelen kapcsolódásában rejlő szakmai determinációkat kívánja érzékelteni. Lényeges előzménynek tekinthető, s ez a mai törekvések számára ösztönzést jelenthetnek, hogy a 19. század utolsó negyedében a magyar szakképzési rendszer a világ élvonalában volt. Az előadás alapján készült tanulmány, kapcsolódva a konferencia alaptémájához, a nagyívű fejlődéstörténet keretei között a szakmai tanárképzés múltbéli és jelenkori szerepének elemzésére vállalkozott, inspirációt nyújtva további a pedagógusképzés korszerűsítéséhez kapcsolódó téma mélyebb összefüggéseit elemző kutatásoknak.

Bevezető

A 30 éves soproni szakmai tanárképzés három évtizedes történetével foglalkozó 2023. évi szakmai konferencia egy időben ad lehetőséget a magyar szakmai tanárképzés selmebányai hagyományaira alapozható nagy ívű fejlődés-

történeti visszatekintésre és a jelenünkben formálódó, a nemzetközi pedagógusképzési korszerűsítési törekvésekhez kapcsolódó helyünk és stratégiai céljaink összevetésére. Egyetértve a konferenciaszervezők által megfogalmazottakkal, hogy a szakképzés összetett és bonyolult társadalmi, pedagógiai rendszer, amely erősen kötődik a gazdasághoz, a munka világához, éppen a hosszabb távon érvényesülő tendenciákkal összevetve vállalkozott az előadás a szakmai pedagógusképzésben érvényesülő jelenkori törekvések elemzésére. Az előadás alapján készült tanulmány a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) éppen a Covid-19 válság idején kezdődő, az 1870-es években formálódó egyetemi szintű szakmai tanárképzés történeti elemzésével foglalkozó kutatáshoz kapcsolódik. Sajátos időszerűségét adja a fejlődéstörténeti szakaszolás immár publikációkban is megjelent feldolgozása (Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények 2021/1.), illetve éppen az évtizedünkben tett újabb kezdeményezések a szakmai tanárképzés nappali tagozatos képzési formájának újraindítására.

A tanulmány bár komplex előzményekre épül, az adott keretek között csak röviden vállalkozik a történeti előzmények bemutatására, melyek inspiráló módon a jelen számára is referenciát jelenthetnek, mivel a 19. század utolsó negyedére a világ egyik leginkább elismert szakképzési rendszerévé tették a magyar szakoktatást. Feltétlenül szólni kell a szakképzési rendszer minőségi fejlődésében meghatározó szereppel bíró szakmai tanárképzés történeti kezdeteiről (Pátyi, 2015), mely időszak a fejlődéstörténeti elemzésünk szempontjából olyan kezdőpontnak tekinthető, mely az adott korszak oktatáspolitikusainak stratégiai felismeréseit és felelősségteljes döntéseit is jól szemléltetik.

A hazai szakmai tanárképzés történeti kezdeteiről – kezdőpont és mai determinációk

A magyar szakképzés történetével az elmúlt évtizedekben számos igényes elemzés foglalkozott. A múlt krónikásai közül Sztéryni József (1897) és Vig Albert (1932) munkáira feltétlenül utalni kell. A hazai szakképzési rendszer kialakításában is jelentős szerepet vállaló szakemberek az iparoktatás kialakulásának részletes és dokumentumokkal is gazdagon illusztrált leírására vállalkoztak. Szimbolikusan tekinthető Vig Alber „Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta” című műve, mely 1932-ben a m. kir. kereskedelmi miniszter támogatásával a Magyar Tudományos Akadémia Kiadásában a Pátria Nyomda gondozásában jelent meg (Vig, 1932).

Ha nagyszámú tudományos szakképzés-történeti elemzésre a 20. század második felében nem is utalhatunk, feltétlenül említésre méltó a rendszerváltás első – a szakképzésért is felelősséget vállaló – munkaügyi minisztereként, az

ipari szakoktatásban is közvetlen szerepet vállaló Győriványi Sándor évszázadokat átfogó „A magyar szakképzés története Magyarországon” műve (Győriványi, 2000). Vizsgálódásaink szempontjából meghatározó időtávban foglalkozott e témával Patyi Gábor „A hazai szakképzés történeti vázlata (18-20. század)” című kifejezetten történeti elemzésre vállalkozó műve (Patyi, 2021). Végül e tanulmány szerzője is, ha negyedszázadra vonatkozóan is, de éppen a rendszerváltás időszakában jelentős változásokat eredményező időszakkal, a 20. század utolsó negyedének szakképzés-fejlesztési kutatásaival foglalkozott (Benedek, 2003).

A tudományos elemzések számára nyilvánvalóan izgalmas és vitára serkentő a fejlődéstörténeti szakaszolás kérdése. A történészek, neveléstörténettel foglalkozók érthető módon a tágabb összefüggések keretei között számos szempontot emelhetnek ki és racionálisan érvelnek a különböző összefüggések mellett. Az adott téma vizsgálata során a kutató arra vállalkozik, hogy a felsőoktatás szerepvállalása, konkrétabban a szakmai tanárképzés szakképzési rendszerünk fejlődéséhez való hozzájárulása szempontjából tárja fel az összefüggéseket. Ehhez, a kétségtelenül szubjektív elemeket is tartalmazó indokláshoz kell hozzáfűzni azt, hogy a hazai ipar-, majd a közgazdasági szemlélet fejlődésének kezdetéhez kapcsolódó szakmai tanárképzés alapintézménye a Műegyetem, melynek legutóbbi másfél évszázados története a legközvetlenebbül kötődik a hazai szakképzési rendszer tradícióihoz.

A fejlődési folyamat szimbolikus kezdő dátuma 1870, mely év tavaszán terjesztette a képviselőház elé Eötvös József kultuszminister korszakos jelentőségű javaslatait. A királyi magyar egyetem újjászervezése, valamint a kolozsvári országos egyetem felállítása mellett megfogalmazta a József Műegyetem új szervezetére vonatkozó tervzetét. A tervzetben jelent meg először és egyértelműen a stratégiai cél, a Műegyetemen, mint erre leginkább hivatott intézet kebelében reaktanári jelöltek képzésére képezde (pedagogiumot) felállítása.

E történelmi dátum jelentőségét felismerve a 2019 novemberében a Budapesti Műszaki és Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán, a Műszaki Pedagógia Tanszék kezdeményezésére a hazai szakképzés 150 éves fejlődéstörténetét is méltató „Szakképzés és oktatás: Ma – holnap. Fejlődés és partnerség” címmel konferencia került megrendezésre, melynek keretében egy a szakképzés történeti elemzéseivel foglalkozó kutatási blokk formálódott.¹

¹ Tanulmányunk előzményeként két olyan kutatásra indokolt hivatkozni, melyek a soproni előadás tanulmány előzményeihez feltétlenül szorosan kapcsolódnak. Egyfelől Sturcz Zoltán az adott történelmi eseménysorozat szempontjából lényeges referenciakeretet alkotott „Eötvös József alap gondolatairól a szakmai tanárképzés első intézményéig (1848–1870)” című tanulmányában, mely a Szakképzés-pedagógiai Tudományos Közlemények első kötetében 2021-ben jelent meg (Sturcz, 2021). Másfelől, a hazai szakképzésfejlődés szakaszolásának problémáival foglalkozó előadásom elsőként tett kísérletet az elmúlt másfél évszázados fejlődéstörténet főbb szakaszainak kijelölésére (Benedek, 2021).

A szervezők stratégiai törekvéseit érzékeltető programeleme volt az a szekció, mely „A szakképzés, szakmai tanárképzés fejlődése – Tendenciák és kiemelkedő epizódok” címmel a magyar szakképzés fejlődéstörténeti elemzésére, új kutatási témák ismertetésére vállalkozott. Bár az előadások a szakmai képzés történetének egy-egy jelentősebb szakaszát elemezték, összességében sajátos aktualitást adott e témáknak, hogy közvetlenül a konferenciát megelőző napokban került a magyar Országgyűlés által elfogadásra a 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről (URL1), mely jelentős stratégiai változtatásokat fogalmazott meg a fejlesztés céljaira és prioritásaira vonatkozóan. Az események kapcsolódása, az új törvény és a ma-holnap problematikájához kapcsolódó szimpózium sajátos készletet jelentett.²

Ekkor fogalmazódott meg egy olyan szakképzés-pedagógiai kutatás igénye és lehetősége, mely a szakképzési rendszer átfogó történeti elemzésére vállalkozik, illetve azt követően jelent meg a Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények első kötete 2021-ben.³

Eötvös szakmai-emberi génusza, művelődéspolitikai jelentősége és hatása a hazai szakképzés fejlődésére elvitathatatlan. Bár korai halála a történelmi művét elsősorban a stratégiai jelentőségű kezdeményezések által emeli magasba, követője Trefort Ágoston miniszter tevékenysége is a történelmileg kiemelkedő kezdeményezések átütő sikeréhez jelentős hozzájárulásnak tekinthető. Trefort korrekt módon folytatta és kiteljesítette az eötvösi történelmi kezdeményezéseket. Témánk, a szakmai tanárképzés fejlődéstörténete szempontjából jó példa erre az 1883. évi középiskolai törvény, mely rendelkezett a tanári képesítés feltételeiről és a vizsgálatok általános követelményeiről. Előírta a szakjukhoz tartozó tárgyak négyéves tanulmányozását. Az egyéves nevelői gyakorlatot, továbbá a képesítő vizsga letételét vizsgáló bizottság előtt. Módszertani vonatkozású az a kezdeményezés is, mely a tanítás terén a rendszeres módszertani értekezletek mellett a szemléltetés és a kísérletezések útján való tanítást is bevezette.

A 19. század utolsó évtizedei a magyar gazdaságfejlődésre és ezzel a helyi társadalmak fejlődésére is jelentős hatással volt. A szakképzési intézmények kialakulása is szemlélteti ezt a folyamatot, melyre jó példa Sopronban a Handler építész-iparos dinasztia kialakulása és tagjainak a város arculatára, intézményeire, köztük a mai szakképzési intézményekre gyakorolt hatása (URL3). E tradíciók

² A konferencia honlapja (URL2) a szakmai rendezvény gazdag tematikájáról és az eseményt követően megjelentetett konferenciakötetről részletes tájékoztatást ad.

³ A kutatási előzményekhez kapcsolódik, hogy a 2020-2021-ben lezárult MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport mintegy öt éves szakképzési kutatási projektje, s részben ezen előzményekre is alapozott a 2022 márciusában létrejött új Szakképzés-pedagógiai Kutatócsoport, melynek formálódó kutatási portfóliójába az adott témában folytatott szakképzés fejlődéstörténeti elemzések megjelentek.

hatása jelenünkben is érzékelhető. A Soproni Szakképzési Centrum tagintézményeként a Handler Nándor Technikum Sopron és környékének egyik legnagyobb létszámú, nagy hagyományokkal rendelkező szakképző intézménye. Az iskola története a kezdetektől szorosan kapcsolódik a hazai szakoktatás fejlődéséhez, az iskola másfél évszázada Sopron és környékének iparos oktatását látja el, példaértékű módon az iparosság mai napig tartó megbecsülésével és támogatásával.

Vig Albert az iparoktatás nagy ívű történeti fejlődését ismertető művében utal arra hogy az Országos Iparegyesület tanoncoktatási mozgalmának hatása alatt 1869-től az 1884. évi ipartörvény megalkotásáig 25 jelentős intézmény jött létre Brassótól Nagyikindáig, mely folyamatban Sopronban 1874-ben jött létre tanonciskola (Vig, 1932, p. 107). 1870-es években Magyarországon a dualizmus megkésített és a fejlődést kompenzáló kiemelkedő időszaka kezdődött, melyben a hazai szakoktatás kialakulása jól érzékeltette azt az intézményi modernizációt, mely kontinensünk élvonalába juttatta szakképzési rendszerünket.

Amennyiben vállalkozunk a szakképzési rendszer történelmi fejlődésének szakaszolására, úgy az 1870-1918 közötti közel fél évszázadot a komplex intézményesülés kezdetének tekinthetjük. Különösen a Millenniumot megelőző évtizedek során kialakított új intézmények – az egyetemi rangra emelt József Ipartanoda, megteremtve a műegyetemi tanárképzést, a Budapesti Felső Ipariskola, az Iparművészeti Iskola, a Kassai Felső Ipariskola – létrejötte referenciát és támogatást jelentettek a szakképzés újonnan létrejött alap- és középfokú intézményeinek. A Millennium időszakára Magyarország nemzetközi összehasonlítás szempontjából is kiemelkedő szakképzéssel, jól szabályozott képzési és minősítési folyamatokkal rendelkezett. Az államalapítás ezeréves évfordulójára Magyarországon Négy felső ipari iskola, 26 állami szakiskola, két államilag segélyezett szakiskola, hat kézműves iskola, két női iskola és három szakképzési múzeum működött (Vig, 1932, p. 675).

Sopron a magyar szakoktatás történetének krónikaiban jeles helyet foglal el. A soproni kereskedelmi testület kereskedő-tanonc iskolája az országban az elsők között, 1846-ban került megalapítása. Vasárnapi iskolaként alakult így az ország egyik legrégebb kereskedő tanonciskolája. Az 1940-es Szakoktatási év könyvben található adatok szerint a soproni községi szakirányú fiú- és leány-iparos-tanonciskola 1874-ben került megalapításra. Létrejöttékor az „Iparosoktatást Fejlesztő Egyesület” nevet viselte, 1884-ben általános irányú iparostanonc iskolává alakult, majd 1908-ban főhivatású oktatói állásokat szerveztek és a fa-, fém-, díszítő-, cipész-, szabó- és élelmezési iparágakban képző iskolát önálló épületben helyezték el. Az intézmény méreteit érzékelteti, hogy 1939-ben 24 osztályban 631 tanoncot oktatott (Szakoktatási évkönyv, 1940, p. 295).

A szakképzési rendszerünk történelmi fejlődésének szakaszairól. A szakmai tanárképzés szerepe a fejlődésben

A 19. század utolsó évtizedeire Magyarországon a nemzetközi szempontból is kimagasló gazdaságfejlődési dinamika volt a jellemző. A Millennium előtti évtizedekre sajátos szakképzési „boom” volt a jellemző, mely nem csupán új szakoktatási intézmények megalakulását eredményezte. Ebben az időszakban jött létre a Budapesti Középipartanoda, a Magyar Iparművészeti Társulat, az Iparművészeti Iskola, az Üvegfestészeti Műhely, az Iparművészeti Múzeum, a Technológiai Iparmúzeum, melyek szakszerűségük mellett az ország egészére kiható korszakos intézmények voltak. Az ipari mozgalmakra erős hatással volt az 1884. évi történelmi ötvösmű kiállítás, melynek rendezésében a Nemzeti Múzeum és az Országos Iparművészeti Múzeum is közreműködött.

Az 1884. évi ipartörvény kimondta, hogy „Oly községekben, ahol legalább 50 tanonc van és e tanoncok számára külön iskola nincs, köteles a község e tanoncok tanításáról külön tanfolyam keretében gondoskodni (80.§, idézi: Vig, 1932, p. 230). E törvény alapján 1893-ban készült el az iparos tanonciskolák első szervezeti és tanulmányi rendje, mely 1924-ig volt érvényben. Az ipartörvény hatása a tanoncok iskoláztatásában már az első években érzékelhető volt. Az 1887–88- tanévben fennállott 261 tanonciskolába járók száma az 50 ezret sem érte el; három évvel később, 1890-91-ben az iskolák száma 306-ra és a beiskolázott tanoncok száma 58779-re emelkedett.” (Vig, 1932, p. 233).

Megállapítható, hogy az 1880-1910 között hazánkban a gazdaság- és kultúrpolitikai szempontból is értelmezhető gyorsuló szakképzési intézményalapítás valósult meg, mely folyamatban az adott kor keretei között korszerű szervezeti és irányítási megoldások jellemezték a fejlesztéseket közép- és felsőfokon egyaránt.

A Bevezetőben már említett szakképzés-történelmi kutatások első szakaszában 2021-ben jelent meg az a tanulmány, melyben kísérlet történt a hazai szakképzés fejlődési szakaszok főbb jellemzőinek meghatározására. Első lépésként négy olyan szakasz került, a magyar szakképzés fejlődéstörténetének leírás szándékával meghatározásra, melyek jelen témánk – a tradíció és innováció szakmai pedagógusképzésre gyakorolt hatása – szempontjából is megközelítési szempontnak tekinthető:

- A komplex intézményesülés kezdete (1870–1918), mely időszakra jellemző volt a szakképzési iránti gazdasági és társadalmi igények megjelenése intézményi kezdeményezésekben és jogi szabályozásban.
- Trauma és revitalizáció (1919–1938), mely időszakban az első világháborút követően a drámai gazdasági és társadalmi feltételek között ment

végbe a szakképzési rendszer újjáalakulása és az intézmény típusok megszilárdulása.

- Geopolitikai hatásokból származó válság és változás kezelése (1945–1990) időszakára, különösen a II. világháborút követő évtizedekre a hagyományoktól való távolodás, majd új kísérletek voltak a jellemzőek.
- Külső és belső késztetésekkel összefüggő transzformációs törekvések, új fejlődési dilemmák kezelése (1990–2019). A jelenünkhöz közvetlenül kapcsolódó időszak éppen a 2019. évi „új” szakképzési törvényt követő változások miatt valójában nem tekinthető lezártnak. E korszakban élünk napjainkban is, folyamatosan szembesülve olyan globális kihívásokkal, mint a Covid-19, a regionális háborúk, globális pénzügyi és környezeti válságok, melyek hatással vannak a szakképzés stratégiai céljaira és középtávú fejlesztési programjaira.

Kutatásaink sajátos kiindulópontja volt a szakmai tanárképzés 150 éves történetének áttekintő elemzése. Valójában a fejlődési szakaszok meghatározása mellett egy olyan hipotézist is megfogalmazhatunk, hogy a hazai szakképzési rendszer fejlődésének történetére a szakmai tanárképzés intézményesülése, folyamatos létezése olyan stabilizáló tényezőnek tekinthető mely nem csupán a történelmi fejlődés szempontjából tekinthető alapelemnek, hanem a jövőre vonatkozó stratégiai meghatározók egyike is. Ennek szemléltető folyamata a Műegyetemi Tanárképezde megalakulása és az intézmény fejlődés korai szakaszában a szakszemélyzet, intézmény vezetés személyi feltételeinek biztosításában játszott szerepe. Különösen markáns volt a műegyetemi szerepvállalás a két világháború között, az ipari szakoktatás mellett a gazdasági szakképzés szakember utánpótlásában játszott szereppel összefüggésben.

Az 1930-as években Imre Sándor érkezése, majd a pedagógiai intézet megalakulása teremtette meg azt a bázist, amelyre Hóman Bálint minisztersége idején a Gazdasági Szaktanárképző Intézetet lehetett alapozni. 1936-tól működött önálló intézetként a tanárképzés és ezzel a műszaki fejlődés mellett a gazdasághoz is kapcsolódó emberi tényező szerepének felismerése a műegyetemi stratégia lényeges részévé vált, kapcsolódva a mérnöki kultúráról világszerte formálódó új progresszív felfogáshoz. Ennek szimbolikus elemének tekinthetjük, hogy 1939-ben a világon elsőként jött létre a Műegyetemen a Mérnöktovábbképző Intézet. Az életem át tartó tanulás eszméjének egy a felsőoktatást mélyen megérintő mozzanata volt, hogy a mérnökök szakirányú továbbképzésével szakmérnöki végzettséget nyújtó, differenciált tanfolyami rendszert működtető önálló intézmény jött létre felsőoktatási intézmény bázisán.

Az egyetem és a szakképzési rendszer emberi erőforrás fejlesztési folyamatai közötti kapcsolatot érzékeltette az a kezdeményezés is hogy szaktanár vizsgalóbizottság jött létre a műegyetemi professzorokból, illetve 1950-ben Ipari Szaktanárképző Intézetet, majd önálló Műszaki Tanárképző Főiskolát hoztak létre, melyet éppen a felsőoktatás színvonal biztosítása érdekében néhány évvel később a Műegyetem kereteibe integráltak. E kétségtelenül a szakmunkásképzés – politikai szándékokat megvalósító – expanziós fejlesztési törekvései által diktaált folyamat az 50-es évek közepére irányt váltott és döntés született arról, hogy a Műegyetem különböző karjain folyik az oktatás, melynek koordinálására műszaki pedagógia tanszéket kell létrehozni. Ennek megfelelően alakult meg 1961-ben az előző kilenc évtizeden át különböző szervezeti formákban működő, a folyamatos szakmai törekvéseket integrált módon egy, a klasszikus felsőoktatási egység keretein belül megjelentető Műszaki Pedagógia Tanszék. Bár az elmúlt több mint hat évtized alatt a kari keretek többször változtak – Gépész Kar, Természet- és Társadalomtudományi Kar, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar – a tanszék alapvető küldetése változatlanul a szakképzési rendszer számára alap-, mester-, és szakirányok továbbképzési szakokon pedagógusok képzése. A klasszikusan mérnök-tanárképzéshez így kapcsolódott az ezredforduló után ismét közgazdász-tanárképzés, illetve 1993-tól a tanszék a közoktatás vezetői és mester vezetői szakirányú továbbképzés szakokkal a hazai köznevelési rendszer vezetőképzésének legjelentősebb centrumává vált.

A rendszerváltás és az európai integráció hatása a szakmai tanárképzésre – felzárkózás az európai progresszív jogi szabályozásokhoz

A politikai voluntarizmus által már jóval kevésbé befolyásolt 70-es és 80-as évek után, relatíve stabil és konszolidált szakmai tanárképzési háttér jött létre a rendszerváltás évtizedében, mely időszak már alkalmas volt a nyitásra a nemzetközi együttműködés irányába. Abban a fejlődési szakaszban, melyet „transzformációs dilemmák kezelése” címmel 1990–2018 közötti három évtizedben az európai integrációs törekvések kiteljesedése jellemzett, a kezdetben szakmai tanárok jelentős számban vettek részt európai csereprogramokban és alakultak ki évtizedekre szóló partner kapcsolatok külföldi szakképzési intézményekkel. A 90-es évek második felében zajló uniós csatlakozási tárgyalásokon az oktatási fejezet részeként a szakképzési témában a hazai erősségek között kiemelkedő értékelést kapott a szakmai tanárképzés felsőoktatási intézményekben tradicionálisan kiépült rendszere. Ezekben az években bár a köznevelési és szakképzési rendszer „libikókája” hol az integráció, hol a divergencia irányába mozdult el, tény, hogy

elindult a részbeni visszatérés a tradíciókhoz: erősödött a duális képzés, nőtt a szakmai-kamarai szervezetek szerepvállalása, tovább erősödött és szélesebb felsőoktatási intézményrendszerre épült a megújuló szakmai tanárképzés. A hazai szakképzési rendszerben is ebben az időszakban épült ki az a nemzeti kvalifikációs keretrendszer, melynek első lépéseként az Országos Képzési Jegyzék (1994) teremtette meg az általános keretet az európai képesítési rendszerekbe történő kapcsolódáshoz.

A felvázolt, de részleteiben is mély változásokat eredményező időszaknak a végén újabb kihívásokra kellett válaszokat találni. A tranzakciós válság után az első piacgazdasági válság (2006–2008) keretei között új komplex hiányjelenségek jelentkeztek (Benedek, 2018). A képzett munkaerő hiánya – amely a szakmai tanárképzés foglalkoztatási és utánpótlási folyamataira negatívan hatottak – a tartós munkanélküliséget követően tartós munkaerőhiányt jeleztek, s ez a gazdasági stabilitást, az előző súlyos válságból kilábalást követő dinamikus növekedést veszélyeztette.

Mivel Magyarországon az új komplex hiányjelenségek a gazdaság dinamizálását és egy intenzívebb iparszerkezet kialakítását korlátozta a képzett munkaerő hiánya, ezért olyan fordulat valósult meg a szakképzési rendszer irányításában, mely új törvényhez, dinamikus szervezeti átalakításhoz, erős központi irányítási rendszer kiépüléséhez kapcsolódott (Benedek, 2021). E folyamatban, a részleges korrekciókat követően 2019-ben új szakképzési törvény született. Már a 2010-es évek második felében elkezdődött a szakképzés intézményrendszerének dinamikus átalakítása és egy erős központi irányítás rendszer kiépítése, így egy időben zajlott a hazai dinamizálása a szakképzési rendszernek és a felzárkózás az európai progresszív jogi szabályozáshoz.

Témánk szempontjából lényegesnek tekinthető az a változás, mely a szakmai pedagógushiány sajátos kezelésére törekedve az új törvényi konstrukció keretei által a „szakmai tanár” fogalmat kivezette és bevezette az „oktató” szélesen értelmezhető fogalmát. Ez a változás hosszabb távra szólóan a sok évtizedes intézményfejlődési történettel rendelkező szakmai tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeket, ha nem is az éppen zajló képzési folyamatokat tekintve, de stratégiai értelemben a hosszabbtávú intézményfejlesztési tervek vonatkozásában érzékenyen érintette. Külön kutatás tárgya lehetne, hogy a hazai szakmai tanárképzés számottevő intézményrendszerének egésze miként reagált az elmúlt években a felvázolt változási folyamatra, különös tekintettel, hogy a felsőoktatási modellváltás az intézményekre jelentős hatást gyakorolt (Hrubos – Pfister, 2011). E kutatási kérdésre jelen tanulmány keretében nincs mód részletesebben reflektálni, ugyanakkor az adott konferencia keretében is lehet utalni arra, hogy az új stratégia és fokozatváltás másfél évtizedében a szakmai tanár-

képzés sajátos dinamikát mutatott, a hallgatói létszámok alapján a szakmai pedagógusképzés vonzereje az elmúlt években nőtt illetve újra megjelent éppen a BME szakmai tanár képzésében és a Soproni Egyetemen is a nappali tagozatos szakmai tanárképzés.

Feltételezhetően az elmúlt évek változásdinamikájának mélyebb elemzésére vállalkozó kutatás tudna azokra kérdésekre válaszolni, melyek a hagyományos levelező tagozatos mérnök-tanári és közgazdász-tanári képzés mellett a nappali tagozatos szakmai tanárképzés iránti egyértelműen igazolható érdeklődéssel kapcsolatos okokat tárhatnák fel. Bár ismertek a gazdaságban és az oktatásban mutatkozó jövedelemkülönbségek, különös tekintettel a szakképzési és felsőoktatási oktatói jövedelmekre való tekintettel, éppen a közoktatásban napjainkban zajló bérkompensációs intézkedések jelzik, hogy célszerű feltárni az új összefüggéseket. Mivel mindez a jelen kutatás komplex témaköréhez is kapcsolódik ezért a fejezet zárógondolatait azzal a kérdéssel célszerű indítani, hogy a jövőre vonatkozó felvetéseket is jelezzük. Konkrétan: Merre tovább és hogyan fejlődik a hazai szakmai tanárképzés?

A szélesebb ívű történelmi elemzés számos olyan összefüggésre hívja fel a figyelmet mely alapján megállapítható hogy a szakma is hivatás tradicionális összefüggései jellemzőek e képzésre. Az elmúlt másfél évszázadban erős szervezeti kultúra formálódott, melyben igény van a professzionalizációra, a felsőfokon megszerezhető kvalifikációra, melynek társadalmi és gazdasági elismertsége is lényeges. Mindezekre való tekintettel a felsőoktatás jelenlegi átalakulásának folyamatában:

- Megkerülhetetlen a szakmai tanárképzés újradefiniálása, melynek során a szakma és hivatás tradicionális összefüggései történelmi értéket és alaporientációt jelentenek.
- A szakképzési rendszer lényegéhez, annak minőségi fejlesztésének meghatározó eleme az értelmiségképzés lehetőségének megteremtése.
- Indokolt új, korszerű kurzusok kialakítása és bevezetése – optimális időkeretek kialakítása.
- S végül, az elmúlt másfél évszázadnyi fejlődés lényeges tapasztalata alapján fogalmazható meg: szükségesek konstruktív kezdeményezések és türelem, tolerancia a válságperiódusokban!

Összefoglalásként megállapítható, hogy napjainkban egy új szakmai kontextus formálódik: a szakmai oktató, mint foglalkoztatási kategória egy olyan erőforrás, amely alulról nyitott, de stratégiai érdeke a szakképzési rendszernek, hogy a professzionális oktató, vezető elsősorban szakmai pedagógus legyen, illetve a jó képességekkel és a szakképzés iránti elkötelezettséggel rendelkező oktatókban is

egyre erősebb a késztetés a pedagógusképzésben történő bekapcsolódásra. Az eredeti előadás a gyorsuló változásokat és a hiány sajátos kezelésének a szakmai tanárképzéssel összefüggésben érzékelhető hatásait kívánta bemutatni, utalva a bemeneti és kimeneti változókra.

A változások bemeneti meghatározói a szakmai tanár fogalom jogszabályi eszközökkel történő „kivezetése”, mely a válságkezelés (munkaerő-hiány és annak pótlása okán született, hosszabb távon értékelhető hatással rendelkezik. Kétségtelenül sikertényező, hogy a szakképzés vonzerejének a tanulói létszámok általi növekedése érzékelhető a legutóbbi években. A szélesen értelmezhető „oktató” fogalom bevezetése és foglalkoztatásra gyakorolt hatása szintén az új kihívások között jelentkezett, a mai válaszokat elemezve és értékelve célszerű élet-szerű megoldásokat találni a gyakorlatban.

Az új szakképzési törvényt követő fél évtizedben kétségtelenül egy új, pragmatikus szervezetmenedzsment alakult ki a szakképzés intézményrendszerében, erősödött a regionalitás, s a fenntartói funkciók közelebb kerültek a szakképző iskolákhoz. Ma még nem lehetséges a foglalkoztatásban végbement változtatásokat, különösen az oktatói szerepkörrel kapcsolatos átalakulást objektíven kiértékelni. Tény, hogy a foglalkoztatási hiányjelenségek némileg enyhültek, a bér- és támogatás preferenciák a szakképzésben a feszültségek oldásához hozzájárultak. Szintén hosszabb időszakot követően lehet a pedagógiai kompetenciák, konkrétan a tanárszakos munkaerő hiányának a képzés minőségére, a pedagógiai hatékonyságra gyakorolt hatását kiértékelni. Sajátos jelenség ugyanakkor, hogy az intézmények egyértelműen igénylik a pályakezdő tanárszakosok belépését, különösen a főállású szakmai tanárok iránt érzékelhető határozott igény. Tény, hogy a szakmai tanárképzésre jelentkező összlétszám az változások legújabb szakaszában a BME tanárképzés esetében egyértelműen összességében nőtt, s több évtized után 2022-ben a párhuzamos nappali tagozatos szakmai tanárképzés újraindult és reménykeltő a 2023. évi ismételt beiskolázás, ami a nappali képzés fenntarthatóságát jelzi a jelenlegi körülmények között is. E képzési forma egyúttal érzékelteti a hazai pedagógusképzés egyik új dilemmáját is, miként lehet rövidebb képzési ciklusban a tanárképzést vonzóbbá tenni és a pedagógushiányt a képzés intenzifikálásával is enyhíteni.

Változatlan jelenünkben a szakmai tanárképzés esetében is a kérdés: *Mi lehet az egyetemek feladata ebben a helyzetben?* Különösen azoknak az egyetemeknek, melyek fejlődése és erre példa a Műegyetem, s a Soproni Egyetem is, a pedagógusképzéshez szinte egyetemi létük kezdetétől szervesen kapcsolódott. A történelmi ív folytonossága a mai felelősséggel gondolkodók számára is megfontolandó irányt mutat. A 21. század során megújuló szakképzési rendszer lényegéhez kapcsolódik az értelmiségképzés lehetőségének megteremtése, a szakmai tanárképzés keretei között új, korszerű kurzusok kialakítása és bevezetése.

A történelmi háttér vizsgálata, a 2023. szeptemberi soproni konferencia előadásai, a terveikről és küzdelmeikről szóló pedagógusképző intézményi beszámolók, az új kutatási eredmények egyértelműen érzékeltették, hogy modern 21. századi szakképzést, mely a társadalmi és gazdasági igényeknek hosszabbtávon képes megfelelni a felsőoktatás aktív szerepvállalásával lehet fenntartani és folyamatosan korszerűsíteni. A múlt küzdelmei és sikerei jelzik, hogy mindehhez konstruktív kezdeményezésre van szükség és türelemre, toleranciára a válságperiódusokban is!

Felhasznált irodalom

- Benedek, A. (2003). *Változó szakképzés, A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében*. Okker, Budapest.
- Benedek, A. (2018). Szakképzési szabályozási környezetünk változásai – 25 év lehetőségei és korlátai. *Opus et Educatio*, 5(3), pp. 262–270. <https://doi.org/10.3311/ope.277>
- Benedek, A. (2021). Szakképzésfejlődési szakaszok Magyarországon (1870–2020). *Szakképzés-pedagógiai Tudományos Közlemények*, 2021/1. pp. 21–34.
- Benedek, A. (szerk.) (2023). *A BME Műszaki Pedagógia Tanszék pedagógus szakirányú továbbképzéseinek három évtizede*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, ISBN 9789634219095.
- Győriványi S. (2000). *A szakképzés története Magyarországon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, ISBN 9631912353.
- Hrubos, I., Pfister, É. (szerk.) (2011). *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő*. Budapest Corvinus Egyetem, Aula, Budapest.
- Patyi, G. (2015). Száz év a középiskolai tanárképzés, szakmai tanárképzés történetéből (1848–1948). In: Katona György (szerk.): *A szakmai tanárképzés múltja és jelene : Tanulmánykötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron, <http://publicatio.uni-sopron.hu/2476/>
- Patyi, G. (2021). *A hazai szakképzés történeti vázlata (18–20. század)*. Sopron Egyetemi Kiadó, Sopron, ISBN 9789633344194 <https://doi.org/10.35511/978-963-334-419-4>
- Szakképzés-pedagógiai Tudományos Közlemények*, 2021/1. Szerk: Benedek András. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest, ISSN 2786-1856.
- Szakoktatási Évkönyv 1940. Mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakoktatás*. (1940), Összeállította: Schöpflin-Pogány Károly, Az ipari tanfolyamok országos vezetősége, Budapest.
- Sturcz, Z. (2021). Eötvös József alap gondolatától a szakmai tanárképzés első intézményéig (1848–1870), *Szakképzés-pedagógiai Tudományos Közlemények*, 2021/1. pp. 9–20.
- Szterényi, J. (1897). *Az iparoktatás Magyarországon*. Pesti Könyvnyomda, Budapest.
- Vig, A. (1932). *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- URL1: Szakképzési tv. (új) - 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1900080.TV>
- URL2: I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban <https://tinyurl.com/442vhsvj>
- URL3: *Handler Nándor* – Helytörténet Névtár, Széchenyi István Városi Könyvtár Sopron. <https://www.szivk.hu/handler-nandor/>


• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.



Korszerűsítési törekvések a XVII. századi magyar szakoktatás és szakképzés megújítására



Dr. Sanda István Dániel

Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar,
Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
habil. egyetemi docens,  0000-0002-2096-8145 | MTMT: 10014072

KEYWORDS

- *renewal of vocational training*
- *René Descartes*
- *Jan Amos Comenius*
- *János Apáczai Csere*
- *workshops*

KULCSSZAVAK

- *szakképzés megújítása*
- *René Descartes*
- *Jan Amos Comenius*
- *Apáczai Csere János*
- *tanműhelyek*

ABSTRACT

Modernization Efforts in Vocational Training in Hungary in the 17th Century | Our paper explores the development and content of vocational training in guilds, the professionalization processes of becoming a skilled worker as well as potential individual career paths, using the method of document analysis, based on research conducted in libraries and archives. Starting from the analytical presentation of medieval circumstances, it leads into the modern era and places the development of guilds into a social-historical context. Furthermore, it describes the main characteristics of guilds in Hungary, up to their dissolution in the 19th century.

The paper details the following aspects: – the circumstances around the formation of guilds; – the main functions of guilds; – potential career paths to be pursued in guilds; – the characteristics of the apprentice years; – the conditions of the master-year and of becoming a master.

On the basis of primary sources on the history of (vocational) education, the paper presents the thoughts on vocational pedagogy and the educational work of Jan Amos Comenius and János Apáczai Csere. It also describes the social circumstances of 17th-century Hungary, where vocational training was carried out in guilds, while in the post-feudal societies of Western Europe, due to the rise of manufactures, more modern courses and institutions of vocational training were introduced.

ABSZTRAKT

A szakképzés modernizálása, ezáltal a termelés hatékonyságának emelése, mint a társadalmi jólét biztosításának egyik kulcskérdése, olyan tudományos tekintélyeket is foglalkoztatott, mint René Descartes, a francia polgárság nagy természettudós-filozófusa, aki mélyrehatóan foglalkozott az ipari-technikai fejlődésnek a matematikával és a természettudományokkal való összefüggéseivel.

Jan Amos Comenius rövid sárospataki működését áthatotta a mesterségek felkarolásának és a technikai ismeretek tanításának programja. A Didactica Magna-ban olvashatjuk, hogy „a nemzet boldogulásának”, előrehaladásának egyik előfeltétele, hogy vezető szerephez jussanak nálunk a „tudományok és mesterségek”, mivel az ezekkel együtt járó „kölcsonös szorgoskodás és az egymással való vetélkedés minden téren véget vet a semmittevésnek” (Comenius, 1992).

Mindkettő hatással voltak Apáczai Csere János (1625–1659) szemléletére. Nyugat-európai tanulmányi tapasztalatai és Comenius magyarországi fellépése arra tanította a fiatal Apáczait, hogy gazdasági elmaradottságunkon, a hazai ipar és kereskedelem fejletlenségén csak az iskolai oktatás radikális megújítása, és azon keresztül a természettudományos, technikai műveltség felvirágoztatása képes segíteni. Tanulmányunk e három tudós személyiségnek a szakképzés megújítását célzó meggondolásait, javaslatait és kísérleteit foglalja össze.

Bevezetés

Kutatásunk betekintést nyújt a XVII. századi magyar társadalmi viszonyokba, ahol még a céhekben folyt az iparosképzés, miközben a nyugati polgárosult társadalmakban a manufaktúrák előretörése nyomán már a szakoktatás modernebb szaktanfolyamai, iskolai formái kezdtek kialakulni (Greinert, 1993). Azonban ezeknek a társadalmi-gazdasági változásoknak a hatása a sajátos hazai viszonyaink miatt csak korlátozottan érvényesült.

Társadalomtörténeti előzmények

Az ezredfordulót követő századokban a leendő kézművesek szakképzését és nevelését az Európa nyugati államaiban kialakuló céhek látták el (Hanschmidt – Musolff, 2005). A céh ugyanazon mesterséget űző kézművesek autonóm testületei, szakmák szerint kialakult érdekvédelmi szervezetek, amelyeket a szövetkezés szükségessége hozott létre:

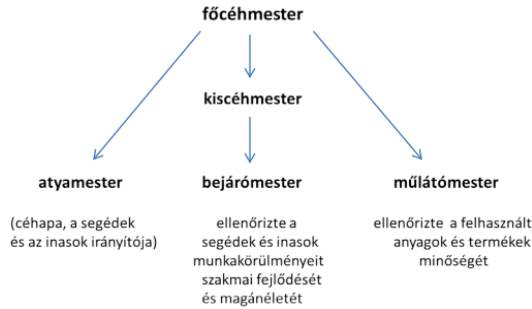
1. egyrészt a városokat vezető patríciusok túlkapásaival
2. másrészt a városokba menekülő szökött jobbágyok, a kontárok konkurenciájával szemben.

A céhrendszer beilleszkedett a társadalom hűbéri rendszerébe (Patyi, 2021).

A céhrendszer hierarchiája

A céh élén – az évenként vagy kétévenként megválasztott – főcéhmester és helyettese, a kiscéhmester állt. Az atyamester, vagy céhapa volt a legények és inasok irányítója. A múltató mesterek ellenőrizték a felhasznált anyagok és a késztermékek minőségét, a bejárómesterek pedig a legények és inasok munkakörülményeit, szakmai fejlődését és magánéletét.

Hazánkban az első céhek a XIV. században jöttek létre és az 1872. évi ipartörvény szüntette meg a működésüket. Virágzásuk hosszú évszázadokon át tartott, míg nem a tőkés termelés; a manufaktúrák elterjedése, a nagyüzemek támasztotta verseny előbb megingatta, majd pedig ellehetetlenítette az egyedi termékek előállítására berendezkedett céhrendszert (Szádeczky, 1913).



1. ábra: A céhrendszer hierarchiája

Forrás: Sanda, 2022. p. 45.

Karrierút a céhekben

A céhek szakképző, nevelő munkája, az ott elnyerhető címek párhuzamba állíthatók a „szabad művészetek” tanításával, a lovagi neveléssel, illetve az ezekben elérhető fokozatokkal.

1. Táblázat: Az elnyerhető címeket összefoglaló táblázat

| „szabad művészetek” tanítása | lovagi nevelés | céhes szakképzés | |
|------------------------------|----------------|------------------|--------------|
| magister | lovag | mester | (magister) |
| licentiatius | fegyvernök | segéd | (famulus) |
| baccalaureus | apród | inas | (discipulus) |

Erre a párhuzamra utal *Apáczai Csere János* is, amikor kolozsvári székfoglaló beszédében 1656-ban az alábbiak szerint érvel a hazai akadémiák szükségessége mellett: „...nálunk a vargák csizmadiák, szűcsök, mészárosok, ácsok, kovácsok, rézművesek és más kézművesek céhei az iskolai testületet – mily szégyen! – messze felülmúlják. Mindezeknek a mesterekbereknek a céheit felruházták azzal a kiváltsággal, hogy az arra méltóknak megadják a megérdemelt címeket és mesterségbeli fokozatokat. Csupán mi, az iskolák szerencsétlen lakói kényszerülünk arra, hogy a magisteri és doktori fokozat elnyeréséért külföldi akadémiákra fussunk” (Apáczai, 2003, p. 201–228.).

René Descartes hatása Apáczai szemléletére

A sajátos politikai és társadalmi helyzet miatt Magyarországon a szakoktatás első intézményei csak a XVIII. században alakultak ki. A polgárosodásban előbbre járó nyugati országokban a manufaktúrák előretörése nyomán a céhek megszűnően voltak, és a szakképzés funkcióinak ellátására a szakoktatás modernbb polgári, szaktanfolyami formái kezdtek kialakulni (Orosz, 2003. p. 17.).

A szakképzés modernizálása, ezáltal a termelés hatékonyságának emelése, mint a társadalmi jólét biztosításának egyik kulcskérdése, olyan tudományos tekintélyeket is foglalkoztatott, mint *Descartes*, a francia polgárság nagy természettudós-filozófusa. *Descartes* mélyrehatóan foglalkozott az ipari-technikai fejlődésnek a matematikával és a természettudományokkal való összefüggéseivel. A polgárosult nyugati országokban a manufaktúrák elterjedése és ezzel párhuzamosan a céhek visszaszorulása okán az 1640-es években az ipari szakoktatás ellátására hatalmas oktatócsarnokok építését javasolta;

1. minden csarnokot egy-egy mesterség szerszámaival felszerelve
2. az egyes iparágakba jól képzett oktatók vezetnék be a tanulókat
3. elméletben is kifejtve mindazt, amit az ő irányításukkal a gyakorlatban el kell sajátítaniuk (Zabeck, 2009).

E korszak neveléstudományának, amely a XVII. században emelkedett a tudomány rangjára, az egyik sarkalatos felismerése a tananyag megújításának szükségessége. Nem elegendő a reáliák – matematika és természettudományok – tananyagba történő beemelése, hanem azok gyakorlati alkalmazásaként a technikai ismeretekre is szükség van (Hoffmann, 1962).

Magyarországon az 1630-as évektől a népi reformáció egyik irányzataként megerősödő puritanizmus képviselői az anyanyelven tanító iskolák kiépítésének követelésével kötik össze a matematika, a természettudományok és a technikai ismeretek tanításának programját, hangsúlyozva az egyes szabadparaszti rétegek ilyen irányú szükségleteit (Lipsmeier, 2006).

A puritánus mozgalomra vonatkozó bővebb tájékoztatást nyújt Makkai Lászlónak *A magyar puritánusok harca a feudalizmus ellen* című munkája.

Az 1650-es években ezt a programot fogalmazta meg a hollandiai egyetemeken megismert descartes-i elvek hatására *Apácai Csere János*.

Jan Amos Comenius hatása Apácai szemléletére

Comenius mint saját kora legjelentősebb neveléstudója *Lorántffy Zsuzsanna* felkérésére vállalta a sárospataki kollégium szervezetének, tananyagának és nevelési módszereinek polgári szellemű átalakítását.

Comenius rövid sárospataki működése (1650–1654) a kollégium fénykorát jelentette. Nyugat-európai tapasztalatokon nyugvó radikális társadalomkritikája alapján meggyőződéssel állította, hogy „a nemzet boldogulásának”, előrehaladásának egyik előfeltétele, hogy vezető szerephez jussanak nálunk a „tudományok és mesterségek”, mivel az ezekkel együtt járó „kölcsonös szorgoskodás és

az egymással való vetélkedés minden téren véget vet a semmittevésnek” (*Comenius*, 1992).

A mesterségek felkarolásának és a technikai ismeretek tanításának programja áthatja egész sárospataki működését.

„Pánszofikus” tantervében minden tanulóknak – társadalmi rangra való tekintet nélkül – olyan új, egységes és egyetemes alapismerteket kíván nyújtani, amelyek átfogó és reális képet adnak a világról, sokoldalúan mutatják be az embert és környezetét, az ember munkáját, a mesterségek hasznát, szerepét. A II. osztályban használt *Janua linguarum reserata* fejezetei bemutatják az emberi foglalkozásokat: asztalos, ács, építőmester, fazekas, kovács, kőműves, serfőző, szabó, szövő mesterségeket, majd rátérnek olyan, a „műveltség műhelyeivel kapcsolatos tevékenységekre, mint az olvasás, írás, rajzolás, könyvkészítés, könyvnyomtatás.

A *Janua* első latin-magyar szövegű kiadása 1634-ben, majd 1641-ben jelent meg Bényi Deák János (Rákóczi fejedelem két fiának, Györgynek és Zsigmondnak a nevelője) munkájaként.

A *pánszófia* az alapvető tudományos fogalmak egymáshoz kapcsolódásának a rendszere, egy mindent átfogó tudomány, a „tudományok tudománya”. A pánszófia nem öncélú teljesítmény, hanem olyan összefüggő ismeretrendszer, amely a világot a maga teljességében képezi le, és teszi áttekinthetőbbé (*Comenius*, 1992).

Sárospatakon a **Januát** párbeszédes formában is feldolgozta és tanítványai-val a szülők előtt is bemutatta. Az ügyesen kiválasztott tananyagrészek így váltak a korabeli tudományos ismeretterjesztés eszközeivé. A sárospataki évek munkájának eredménye az *Orbis Sensualium Pictus* első változata a *Lucidarium*. Ebben a *Janua* tananyagát gazdag képanyaggal mutatta be, és előtérbe került a korabeli mesterségek sokszínű felvonultatása (Kosáry, 1980).

***Apáczai Csere János* működése a kézművesség és a mesterségek előmozdítása érdekében**

Nyugat-európai tanulmányi tapasztalatai alapján állítja, hogy a felsőfokú képzésben sem elég a filozófia és a teológia oktatása. Célja: matematika, természettudományok, orvosi és jogi stúdiumok alapítása. A magyarság „szégyenfoltjának” tartotta, hogy „...csaknem minden technikai kérdésben idegenekhez folyamodunk”, a „magunk hibájából”, (...) „szamar tunyaságunk és tudatlanságunk miatt”. A puritanizmus művelődési programja, a polgárosult nyugati országok fejlődő gazdasági élete és *Comenius* hazai fellépése arra tanította a fiatal *Apáczait*, hogy gazdasági elmaradottságunkon, a magyar ipar és kereskedelem fejletlenségén

gén csak *az iskolai oktatás radikális megújítása*, és azon keresztül *a természettudományos, technikai műveltség felvirágoztatása* képes segíteni. Ezért született meg teológus Apáczai tollából a *Magyar Enciklopédia*, egy olyan ismeretterjesztő kézikönyv, amelynek a kétharmada foglalkozik matematikával és természettudományokkal.

A „*csinálmányokról*” című fejezete technikai kérdéseket tárgyal. Olyan „földi testekkel” foglalkozik, amelyeknek a mester keze ad alakot, tehát olyan gyakorlati tudományt képvisel, ami a termelő munkával kapcsolatos. Apáczai Csere János a korszerű természettudományok után felveszi kézikönyvébe, és a „tudni szükséges” dolgok sorába iktatja

- a vérépítés technikáját,
- az agrotechnikai kérdéseket,
- a föld okszerű művelését,
- a szőlő- és kertgazdálkodást
- és az állattenyésztést (Apáczai, 1956).

Az egyes tárgykörök részletes megismeréséhez pedig Comenius *Janua* című tankönyvének megfelelő fejezeteihez irányítja olvasóját.

Apáczai elsődleges célja az volt, hogy a matematikai és természettudományos képzés iskolai meghonosításával és kiterjesztésével előkészítse a talajt a technika iránti társadalmi érdeklődés felkeltésére, a különféle mesterségek megbecsülésére és művelésére. Politikai ellenfelei félreállították, és korai halála megakadályozta tervei megvalósításában (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2002).

A XVII. század utolsó harmadában a sárospataki kollégium működése is válságba került, fennmaradása kérdésessé vált, ezért Comenius kezdeményezéseinek sem volt szerves folytatásuk (Mészáros, 1981).



1. ábra: Apáczai Csere János: Magyar Enciklopédia első Utrechtben kiadott példányának címlapja

Forrás: Digitális Képtárház, OSZK, DKA-031107.

<https://dka.oszk.hu/031100/031107>

Összegzés

A történelmi Magyarország területén az első céhek a XIV. században létesültek és a sajátos gazdasági, társadalmi és politikai viszonyok miatt a XIX. század utolsó harmadáig működtek. A kialakuló feudális társadalomban a céhszervezet korszerű és előremutató gazdasági formaként számos olyan funkciót is betöltött, melyek korábban – szervezett formában – ismeretlenek voltak. A XVII. század végén a XVIII. század elején kialakult magyarországi céhes viszonyok az elzárkózottság, kasztszerűség, a céhmonopóliumok védelme szempontjából nem különböztek a nyugati országokétól. Azonban míg nyugaton a kapitalista fejlődés és a gyáripar nyomására alakult ki ez a helyzet, addig Magyarországon a középkori hagyományok továbbéléséről, a nyugati hatásról, a felvevőpiac szükségességéről beszélhetünk, ami eleve nem tett lehetővé dinamikus fejlődést. A céhek a termelés, az ár és ezek által a piac szabályozása mellett közigazgatási, intézményes oktatási-nevelési feladatokat, valamint szociális tevékenységet is végeztek. Évszázadokon át tartó prosperáló működésüknek a kapitalista nagyüzemi termelés elterjedése vetett véget.

A XVII. századi Magyarország – többek között – a másfélszázados török hódoltság miatti társadalmi elmaradottságát, az oktatás színvonalának emelésével olyan jeles személyiségek próbálták leküzdeni, mint a cseh-morva püspök, pedagógus-tudós *Jan Amos Comenius* és a holland egyetemeken *Descartes* tanait megismerő *Apáczai Csere János*. *Apáczai Comenius* és *Descartes* elveinek hatására Gyulafehérváron megjelentette a Magyar Enciklopédiát, melyben hangsúlyos szerepet szánt a hazai szakoktatás megújításának. Azonban a *Rákóczi*-féle szabadságharc leverését követő Habsburg elnyomás miatt a szakoktatás, és annak keretében a szakképzés megújítására a XIX. század végéig kellett várni (Szűcs, 1994).

Felhasznált irodalom

- Apáczai Csere, J. (2003). *Válogatott pedagógiai művei*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Céhlevelek, céhszabályzatok I–II. Acta Particulara*. Magyar Nemzeti Levéltár, Budapest.
- Comenius, J. A. (1992). *Didactica Magna*. Seneca, Budapest.
- Greinert, W-D. (1993). *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Nomos Verlagsgesellschaft.
- Hanschmidt, A. – Musolff, H-U. (2005). *Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750*. Böhlau Verlag.
- Hoffmann, E. (1962). *Zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland*. W. Bertelsmann Verlag KG.
- Kosáry, D. (1980). *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai, Budapest.
- Lipsmeier, A. (2006, Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung*. GWV Fachverlage GmbH.
- Makkai, L. (1952). *A magyar puritánusok harca a feudalizmus ellen*. Akadémiai, Budapest.
- Mészáros, I. (1981). *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai, Budapest.
- Mészáros, I. – Németh, A. – Pukánszky, B. (2002). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Orosz, L. (2003). *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Patyi, G. (2021). *A hazai szakképzés történetének vázlata (18–20. század)*. Soproni Egyetem Kiadó. Sopron. ISBN (html): 978-963-334-419-4 <https://doi.org/10.35511/978-963-334-419-4>
- Sanda, I. D. (2023). *A magyar ipari szakképzés története – Különös tekintettel a céhek működésére*. [Kézirat], Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. DOI: 10.15773/EKKE.HABIL.2023.001 | <https://tinyurl.com/46uk4pzb>
- Szádeczky, L. (1913). *Iparfejlődés és a céhek története Magyarországon I–II*. Országos Iparegyesület, Budapest, <https://mek.oszk.hu/09100/09160/>
- Szücs, P. (1994). *A magyar szakképzés ezer éve I*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Eusl Verlags GmbH.


• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.



Nonformális mezőgazdasági szakképzés? Méhészeti vándortanítók a dualizmus korában



Dr. Nóbik Attila

Szegedi Tudományegyetem,
JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézete
egyetemi docens,  0000-0002-1528-3037 | MTMT: 10017327

KEYWORDS

- *elementary teachers*
- *social history*
- *apiculture*

KULCSSZAVAK

- *néptanítók*
- *társadalomtörténet*
- *méhészet*

ABSTRACT

Non-formal agricultural vocational training? Traveling beekeeping educators in Hungary in the late 19th century | During the late 19th century, Hungary witnessed several modernisation processes. Among these were the modernisation of agriculture, the development of modern agricultural vocational training and the establishment of a modern national education system. In these processes, elementary teachers were important common actors. After giving a brief outline of the modernisation processes and the situation of elementary education, the paper presents the history of travelling beekeeping teachers in the late 19th century. The institution's origins are rooted in the activities of beekeeping associations, and its creation was ordered by a decree of the Minister of Agriculture in 1882. Travelling beekeepers were state employees whose duties included the administration of beekeeping and the dissemination of beekeeping knowledge. Their activities can therefore be interpreted as a type of non-formal vocational training.

ABSZTRAKT

A dualizmus korában Magyarországon számos modernizációs folyamat zajlott. Ezek közt volt a mezőgazdasági modernizációja, a modern agrárszakképzés kialakulása és a modern népoktatási rendszer létrejötte. Ezekben a folyamatokban fontos szereplők voltak a néptanítók. A tanulmány a modernizációs folyamatok és a néptanítás helyzetének vázlatos bemutatása után a méhészeti vándortanítóság dualizmus-kori történetének néhány részletét mutatja be. Az intézmény kialakulása a méhészeti egyesületek tevékenységében gyökerezett, létrehozásukról az agrártárca 1882-es rendelete intézkedett. A vándortanítók állami alkalmazottak voltak, feladataik közé tartozott a méhészettel kapcsolatos adminisztráció mellett a méhészeti szakismeretek terjesztése. Ezért tevékenységük értelmezhető egyfajta nonformális szakképzésként.

Bevezetés

A dualizmus-kori néptanítóság és tanítóképzés története régóta a magyar neveléstörténet-írás érdeklődésének homlokterében áll. Ezek áttekintése meghaladná a tanulmány kereteit, de érdemes kiemelni, hogy régebbi, áttekintő munkák (Sebestyén, 1896; Szakál, 1934) mellett újabb kutatások (pl. Baska et al., 2001; Donáth, 2008; Kelemen, 2007) is alaposan foglalkoztak a kérdés egyes részleteivel. A tanítóság társadalomtörténete, azon belül a néptanítóság szerepe a méhészet terjesztésében, azonban kevésbé kutatott terület.

A tanulmány a néptanítók társadalmi státusza és jövedelmi viszonyai, valamint a modernizációban betöltött szerepe felől értelmezi a méhészeti modernizáció és a vándortanítóság mint a nonformális szakképzés egyik lehetséges formájának kérdését.

Modernizáció a dualizmus-kori Magyarországon

A dualizmus korszaka Magyarország modernizációjának kiemelt időszaka. A korábban már megindult folyamatokra építve az ország számos területen jelentős változáson ment keresztül ebben a korszakban. A modernizáció értelmezése megosztja a történeti kutatókat. Ha mint jelenséget értelmezzük, akkor a modernizáció folyamatai közé lehet sorolni, többek között, a modern nemzetek és nemzetállamok kialakulását. Magyarország a kiegyezéssel visszanyerte államiságának egy jelentős részét, így nekiláthatott a nemzetállam kiépítésének, a magyar nemzetépítés folyamatát pedig immár belső szabadságában kevésbé korlátozva, a kiépülő magyar állam keretei között folytathatta.

A modern nemzetállamok kiépítésével együtt járt a bürokratizáció, a modern közigazgatási rendszer kiépítése. A modernizáló állam folytatta és felgyorsította a közszolgáltatások kiépítését, közte a tanulmány szempontjából legfontosabb oktatási rendszert. Ez utóbbi hatása a magyar társadalomra felbecsülhetetlen. Míg az 1860-as években még csupán mintegy 1,2 millió gyermek járt (hosszabb-rövidebb időre) népiskolába, addigra ez a szám 1910-re elérte a 2,5 milliót. Ez nem csupán a létszámban, hanem lakosságszám arányában is jelentős növekedést jelentett. A néptanítók a modernizáció egyik legfontosabb ügynökei voltak a dualizmus korában, noha ezen szerepük számos aspektusa ma még feltáratlan.

Magyarországon, csakúgy, mint a modernizálódó Európában máshol is, jelentős népességnövekedés következett be a 19. században. Míg 1851-ben 13,2 millióan addigra 1910-re már 20,1 millióan éltek a Magyar Korona országaiban. Ráadásul a növekvő népességen belül egyre nagyobb arányt foglaltak el a városi(as) településen élők, vagyis hazánkban is megfigyelhető volt az urbanizáció, még ha alacsonyabb mértékben is, mint Nyugat-Európában. 1850-ben 2,1 millió fő élt városi(as) településeken, számuk 1910-re 6,1 millióra nőtt. Részben a városiasodás következménye voltak azok az életmódbeli változások, amelyek innen kiindulva jelentősen átalakították a magyar lakosság szokásait. A teljesség igénye nélkül ide lehet sorolni a közlekedés és a kommunikáció különböző fordulalmait, a szórakozás és a divat terén bekövetkező változásokat, vagy éppen a fogyasztói magatartás és társadalom kezdeteinek megjelenését.

A modernizáció fontos részfolyamata volt az iparosodás és a gazdaság szerkezetének átalakulása. Érhetjük ezalatt a kézműipar felbomlásának és a gyáripar

megerősödésének az állami iparpolitika által is erősen támogatott folyamatát. De ide sorolhatjuk a hitelélet átalakulását, a bankok, pénz- és hitelintézetek megerősödését és a kereskedelmi szektor fejlődését.

A tanulmány szempontjából kiemelt fontosságú a mezőgazdaságnak a dualizmus időszakában egyértelműen felgyorsult modernizációja. Ezt az időszakot az állattenyésztés fellendülése és súlyának növekedése jellemezte. Ehhez kapcsolódott a paraszti gazdaságok specializációja és azok a fajtaváltások, amelyek például a szarvasmarha-tenyésztést jelentősen átalakították. A növénytermesztés területén ki lehet emelni a monokultúrás gabonatermelés terjedését, valamint új növények, mint a burgonya, a kukorica, a cukorrépa és az egyéb takarmánynövények növekvő szerepét. Számos területén az országnak felvirágozott a kertkultúra, a zöldség- és gyümölcsstermesztés, valamint a tanulmány témájául szolgáló méhészet is (Szulovszky, 2010).

A fenti, csak nagyon vázlatosan bemutatott tendenciák is jól jelzik, hogy dualizmus-kori Magyarországon jelentős, egymással számos módon összefonódó modernizációs folyamat zajlott. Ezek kulcsszereplői között találjuk a korszak néptanítóit.

Néptanítói mellékjövedelmek a dualizmus korában

A magyar szakirodalom eddig kevésbé foglalkozott a dualizmus-kori néptanítóság jövedelmi viszonyainak és társadalmi státuszának kérdésével. Ez azonban összességében elmondható a nemzetközi kutatásokról is. Johannes Westberg a svéd néptanítók jövedelmi viszonyait kutatta (Westberg, 2019). Szakirodalmi áttekintésében megjegyzi, hogy miközben a tömegoktatás terjedésével foglalkozó kutatások már régóta a neveléstörténet-írás szerves részét képezik, az ahhoz szorosan kapcsolódó pedagógusszakmák társadalomtörténetének kutatása csak az utóbbi évtizedekben került az érdeklődés homlokterébe. A társadalomtörténeti szemléletmód megerősödésében meghatározó szerepet játszottak a skandináv kutatók, akik az északi országok kapcsán vizsgálták a vidéki közösségekben élő néptanítók helyzetét (Anttila – Väänänen, 2013; Eckhardt Larsen et al., 2022; Larsen, 2021; Westberg, 2015).

Noha a néptanítóság folyamatosan napirenden tartotta a jövedelmek kérdését, és több alkalommal történt is kísérlet a kereseti viszonyok rendezésére – legismertebbek az 1907-es XXVI. és XXVII. törvények –, a tanítók a dualizmus korában alacsony jövedelemmel és társadalmi státusszal rendelkező csoport volt.

Ez, természetesen, nem csak Magyarországra volt jellemző. A tömegoktatás kialakulásának és terjedésének időszakában minden oktatási rendszerben a néptanítói szakma jellemzője volt a relatíve alacsony jövedelem. Ez azonban csak

résben az alacsony társadalmi presztízs következménye volt. A tömegesedés időszakában a jövedelmek alacsony tartása a költségek relatíve alacsonyan tartásában is fontos szerepet játszott.

Az alacsony jövedelmi viszonyok a néptanítói rétegben, hasonlóan más szegény társadalmi csoportokhoz, arra kényszerítették a tanítókat, hogy mellékjövedelmekkel egészítsék ki megélhetésüket. Ezek a jövedelmek olyan tevékenységekből származtak, amelyek nem szorosan kapcsolódtak az iskolai vagy pedagógiai munkához. A nemzetközi társadalomtörténeti irodalom részletesen foglalkozott a kiegészítő jövedelmek rendszerével és az ehhez kapcsolódó stratégiákkal, de a tanítókra kevésbé összpontosított. Az angolszász szakirodalom az „economy of makeshifts” vagy a „mixed economy of welfare” kifejezéseket használja ezeknek a stratégiáknak a leírására. Jövőbeli kutatások során érdemes lenne összehasonlítani a néptanítók kiegészítő jövedelmi stratégiáit más, hasonló jövedelmi viszonyokkal rendelkező társadalmi rétegek stratégiáival.

A mellékjövedelmek természetes részét alkották a néptanítók tevékenységi körének és identitásának. Ezt a kortársak is így gondolták. Ahogy egy korabeli szöveg megfogalmazta: *„Értsen a tanító a földműveléshez, kertészethez, fatermesztéshez, gyümölcsészethez, méhészethez, szőlőszethez, selyemhernyótenyésztéshez, állattenyésztéshez, állatgyógyításhoz. (...) A tanítónövendékek legnagyobb része faluhelyre kerülvén, ha nem ért a gazdálkodáshoz, nem tud megélni; baj reá nézve az, hogy fizetésének legnagyobb részét földben és terményben kapja. (...) Ha maga művelné okszerűen, hozna neki legalább is 100, de hozhatna 150 forintot is.”* (idézi: Baska et al., 2001, p. 46).

A gyümölcsstermesztés, a méhészet, a selyemhernyó-tenyésztés, a földművelés különböző ágai, vagy éppen az állattenyésztés tehát számos néptanító számára a megélhetéshez nélkülözhetetlen tevékenység volt. Ugyanakkor azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a tanítók ezeknek a területeknek a modernizációjában nagyon fontos szerepet játszottak. Akár a dualizmus-kori méhészeti, akár a pedagógiai szaksajtót vizsgáljuk, látható, hogy erőteljesen megjelenik a cikkekben, hogy a méhészet részben gazdasági kényszer, részben a szakmához szorosan kapcsolódó népvelői identitás nagyon fontos része volt (Nóbik, 2017).

A mezőgazdaság, illetve annak részeként a méhészet több tekintetben hasonló állapotban volt, mint a népoktatás. Komoly modernizációs folyamatok indultak el, amelyek azonban nagyon különböző mértékben érték el a szakma képviselőit. A tanítók tehát két (vagy akár több) olyan közösség tagjai lehettek, amelyekben nagyon hasonló modernizációs hatásoknak voltak kitéve. Másképp megfogalmazva, a néptanítók egyszerre voltak a társadalmi, az oktatási és a mezőgazdasági (méhészeti) modernizáció ügynökei.

A méhészeti modernizáció és a néptanítóság

A méhészet jelentős szakszerűsödésen ment keresztül a 19. század második felében. A korábbi rablógazdálkodás és a kasos méhtartás mellett ekkor jelent meg a mozgatható keretes, kaptaras, ún. okszerű méhészet. Ez lehetővé tette a családok átteleltetését, a kaptárakba való betekintést, az esetleges problémák gyors kezelését és végső soron a magasabb hozamot.

Azt azonban, hogy a technológiai váltás nem ment végbe gyorsan, jelzi, hogy Grand Miklós országos méhészeti felügyelő jelentése szerint „1890-ik év őszén volt mozgó szerkezet kaptárokban 87.062, közönséges kasokban 284.758, összesen 371.820 méhcsalád” volt Magyarországon (Grand, 1891, p. 902). Az, hogy a méhészet terjedése feltartóztathatatlan volt, jól jelzi, hogy 10 év múlva a Statisztikai Évkönyv már jóval nagyobb volumenről számolt be. „Az ország 12.044 községében ugyanis, honnét az adatok befolytak, az 1900-ik év őszén mozgószerkezetű kaptárakban 206.914, közönséges köpükben 448.668, összesen 655.582 méhcsalád volt. Termeltetett 38.508 métermázsa méz, mázsáját 84 korona középpár szerint számítva, 3.243.417 korona, továbbá 2.884 méter mázsa viasz, kilogrammját 2 korona középpárban számítva 576.800 korona, mi együtt a mézárral 3,820.217 korona jövedelmet képvisel.”¹

Az, hogy a technológiai váltás nyomán a mozgószerkezetű kaptárak kerültek többségbe, az 1910-es évek első éveire tehető. Míg a Statisztikai Évkönyv adatai szerint 1912-ben még a kasokban (köpükben) tartott méhcsaládok voltak enyhe többségben, 1913-ra ez a helyzet megváltozott. „A méhészeti szaktanítók 1913-ban Magyarország 10.769 községéből gyűjtöttek a méhészeti termelésről adatokat. Ez adatok szerint a méhcsaládok száma az 1913. év őszén 570.720 volt, melyek közül 320.680 méhcsalád mozgószerkezetű kaptárakban, 250.040 méhcsalád pedig közönséges köpükben volt elhelyezve.”² Az arányok az I. világháború után is ilyen irányban változtak, a hivatalos statisztikákban jól látható a kasos méhészkedés visszaszorulása. Érdemes ugyanakkor azt is hozzátenni, hogy a volumen csökkenése is megfigyelhető tendencia volt, amiben fontos szerepet játszott a cukortermelés felfutása. Míg a polgárosodás és a városiasodás kezdetben egyértelműen növelte a méz iránti igényt, később a könnyebben hozzáférhető cukor vált a legfontosabb „édesítőszerré”.

Bár a magyar méhészet történetének feltárására történtek kísérletek, a szisztematikus kutatások még váratnak magukra. Ugyanakkor az eddigi adatokból is

¹ A M. Kir. Kormány 1901. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv. pp. 101–102. <https://tinyurl.com/2fxy7hea>

² A M. Kir. Kormány 1913. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv. p. 254. <https://tinyurl.com/52thf55n>

jól látszik, hogy a dualizmus időszaka a méhészet egyik aranykora volt Magyarországon. Ez nem csupán a termelés felfutásából és a technológiai váltásból látható, de a kifejezetten aktív egyesületi és sajtóéletből is.

A méhészet, és általában a mezőgazdaság modernizációja számos módon összekapcsolódott az oktatási rendszer tevékenységével. Az iskola és az okszerű gazdálkodás összekapcsolása régi gondolat volt a magyar iskoláztatás történetében. Legfontosabb előzményként Tessedik Sámuel szarvasi szorgalmatossági iskolájára kell utalni, ahol nem csupán a gyermekeket, hanem tanfolyamon tanítókat is megismertette a selyemhernyó-tenyésztéssel.

Tekintve, hogy az agrárnépesség aránya még a századfordulón is megközelítette a 75%-ot, a vidéki népiskolai hálózat – a népiskolák száma a századfordulóra 16.000 körül stabilizálódott – és bennük a paraszti népesség között, sokszor azok színvonalán élő tanítók alkalmasnak látszottak a modern mezőgazdasági tudás terjesztésére. A népiskolákban számos tantárgy keretében megjelentek a mezőgazdasági alapismeretek, de fontosnak tekintették a kortársak a néptanítók mintaadó szerepét is.

Éppen ezért a mezőgazdasági tevékenységek beépültek a tanítóképzők anyagába is, elsősorban a gazdaságtan részeként. Maga a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium is többször adott ki rendeleteket a méhészet (1889-ben) és a selyemhernyó-tenyésztés (1890) tanításának előmozdítása érdekében. A selyemhernyó-tenyésztés és a méhészet korán megjelenik a tanítóképezdek anyagában. Már az 1833/34-es országgyűlésen készült népoktatási javaslat is a tanítandó tárgyak közé sorolta az okszerű gazdálkodás elemeit, kivált a gyümölcsstermelést és selyemtenyésztést (Szakál, 1934).

Nem csak a közoktatás „alapintézményei” kapcsolódtak a méhészet modernizációjához. 1896-ban VKM-rendelet hozta létre a (szaktanítós) gazdasági ismételőiskolákat, amelyek egyszerre lettek volna hivatottak a számos gonddal küzdő ismételőiskolák látogatottságát megemelni és a modern mezőgazdasági ismeretek terjesztést segíteni. A gazdasági ismételőiskolák fiúosztályainak tananyagában, a II. évfolyamon is megjelent a méhészet. A szaktanítós gazdasági ismételőiskolák tanítói szaktanfolyamok bázisai is voltak.

Szintén fontos szerepet játszottak a modernizációban a mezőgazdasági szakképzés különböző intézményei. A gazdasági viszonyoknak a tanulmány elején vázlatosan bemutatott modernizációja maga után vont a szakképzés különböző intézményeinek fejlődését is, amelyek azonban tipikusan nem a VKM, hanem az ágazati minisztérium(ok) irányítása alá tartoztak. A régi céhes képzést felváltó ipari és kereskedelmi szakképzés (Orosz, 2003; Sanda, 2016) mellett, ha kevésbé szervezetteren is, de megkezdődött az agrárszakképzés fejlődése is. Megemlíthető a földműves iskolák szerepe, amelyek tantervében szintén szerepelt a méhészet. A középfokú intézményrendszer nem épült ki olyan formában, mint az ipari vagy

kereskedelmi szakképzés esetén, de néhány intézmény magas szintű képzést nyújtott. Magyaróvár és Keszthely régi hagyományokkal rendelkezett, de a századforduló után akadémiai rangra emelkedtek a Kassán, Kolozsváron és Debrecenben létesített gazdasági tanintézetek is (Patyi, 2021; Surányi, 2018).

Érvelésem szerint a fent vázlatosan bemutatott, a mezőgazdasági modernizációban fontos szerepet játszó formális szakképzési intézmények mellett létrejött egy olyan intézmény, amely a méhészeti szakképzés nemformális válfajának tekinthető.

A méhészeti vándortanítóóság a dualizmus korában

A méhészeti vándortanítóóság intézményét egy 1882-es, a földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszter által kiadott rendelet hozta létre. Létrejötté mögött azonban ott húzódnak az okszerű méhészet terjedésének korábban vázolt tendenciái is.

A vándortanítóóság előzményei között meg kell említenünk a méhészeti egyesületek alakulását. Ezek közül a kiegyezés után az első, és ezért a mintaadó a Délmagyarországi Méhész Egyesület lett, amely 1873-ban jött létre. Az egyesületek élénk szakmai életet folytattak, könyveket, szakfolyóiratokat (pl. Magyar Méh, Méhészeti Közlöny, Alföldi Méhészet) adtak ki.

A dualizmus korában számos olyan méhészeti szakember alkotott, akiket a modern magyar méhészet alapító atyáinak tekinthetünk. Ilyen volt például Göndöcs Benedek (1824–1894), aki aktív szervezőmunkája mellett saját kaptárrendszert is alkotott. A mai napig meghatározó báró Ambrózy Béla (1838–1911) munkássága, aki korának legkorszerűbb, mai napig hivatkozott méhészeti szakművét írta. A Méh című munkája egyben a legjelentősebb, legalaposabb összefoglalója a méhészet addigi történetének. A vándortanítóóshoz legközvetlenebbül Grand Miklós (1837–1893) buziási néptanító, méhész munkássága kapcsolódik, aki a délmagyarországi méhészet megszervezésén túl az országos folyamatokra is jelentős hatással volt. Ő lett az első méhészeti vándortanító, illetve később az első országos méhészeti felügyelő.

Báró Ambrózy munkájának halála után kiadott, kibővített 1914-es kiadása egy egész fejezetet szentelt a méhészet állami támogatásának. Ebben bepillantást engedett a méhészeti vándortanítói intézmény előzményeibe. Érdeemes kicsit hosszabban idézni: *„Az okszerű méhészet helyes tanításán kívül a társadalmi tevékenység felébresztésével is iparkodott a kormány segíteni s a végből 1872. október havában valamenyi gazdasági egylethez felszólítást intézett, hogy: A rendszeres és okszerű méhtenyésztésnek »a természettől a megkívántató kellékekkel*

dúsan megáldott hazánkban» való terjesztése végett a területükön levő méhészeket társulásra buzdítsák. Ezen felszólítás eredményeként csak 4 számottevő méhészeti egyesület alakult, ú. n : »A délmagyarországi« 1872-ben, »A békésmegyei« 1876-ban, »Az országos« 1880-ban és az »Erdélyrészi okszerű méhészegylet« 1881-ben. A kormány ezen tíz év alatt a nevezett egyesületeket kebelükben működő vándortanítók fizetéséhez való hozzájárulás címen segélyezte, a fennmaradó hitelmaradvány keretén belül pedig kaptárokat s átmeneti kasokat osztott ki méhészkedő néptanítók között s ezenkívül a délmagyarországi méhészeti egyesület által rendezett időszaki méhészeti tanfolyamokat segélyezte és a német-osztrák méhészeti vándorgyűlésre évenként kiküldte valamelyik kiváló, irányadó méhészünket...” (Ambrózy, 1914, p. 679). Ambrózy megemlítette, hogy a vándortanítói intézmény és a méhészeti szaktanfolyamok Grand Miklós kezdeményezésére jöttek létre. Az első szaktanfolyamot Grand 1872-ben szervezte meg Buziáson.

A vándortanítás kezdeti sikereit látva a kormány végül a méhészeti vándortanítás állami megszervezése mellett döntött. Az 1880-as évek elején kezdődött meg az előkészítés, és végül 1882-ben jelent meg „A földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi m. kir. miniszternek 42,463. számú intézvénye, a méhészeti vándortanítás szervezése tárgyában”.³ Érdeemes megjegyezni, hogy a földművelésügyi tárca számára a vándortanítóság intézménye bevett eszköz volt a mezőgazdasági ismeretek terjesztésére. korábban már létrehozták és/vagy támogatták a lentermelési, a faiskolai, a fatenyésztési, a gazdasági, a gyümölcsstermelési vagy éppen a szőlészeti-borászati vándortanítók intézményét. A minisztériumban a VI. ügyosztály feladata volt a vándortanítók felügyelete.

A rendeletben az országot a miniszter hat kerületre osztotta és egy-egy méhészeti vándortanító alkalmazását írta elő. A vándortanítókkal kapcsolatos költségeket a VKM és a földművelésügyi tárca közösen állta. Később a kerületek számát 15-re emelték.

A vándortanítók feladatai sokrétűek voltak. Kinevezésükkel tulajdonképpen a földművelésügyi tárca állami alkalmazottáivá váltak, akiknek tanulmányozni kellett kerületük méhészeti viszonyait. Erről évenként jelentést kellett tenniük, amelyek rendszeresen meg is jelentek. Jelentős adminisztratív feladataik voltak tehát. Be kellett kapcsolódnuk kerületük méhészeti közéletébe, serkenteniük kellett a meglévő egyesületek működését és az új egyesületek alapítását.

Azonban a képzési feladataik miatt lehet a munkásságukat a nonformális szakképzés kereteiben értelmezni. A rendelet részletezi ezeket a feladatokat,

³ A földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi m. kir. miniszternek 42,463. számú intézvénye, a méhészeti vándortanítás szervezése tárgyában. Magyarországi Rendeletek Tára 1882. pp. 1593–1596. <https://tinyurl.com/2fr69jwe>

amelyeket érdemes részletesebben is idézni. „4. A néptanítók lévén legalkalmasabb közegek arra, hogy azok útján a méhészeti ismeretek a nép közt elterjedjenek, de még ezek szerény javadalmazása mellett az okszerűen üzött méhészet jövedelme reájuk nézve becses segély lévén, ezek kiképzése leend Ön által első sorban figyelembe veendő. 5. E végből kötelezve leend az egyes járások, vagy kisebb köröknek néptanítóit, erre alkalmas helyen és időpontban összehívni, ezeknek gyakorlati útmutatásokkal összekötött méhészeti előadásokat tartani, s őket minden irányban szakszerű felvilágosítások s tanácsokkal támogatni. 6. Hasonló előadások a méhészet iránt érdeklődő gazdák részére is tartandók, hol erre mód és alkalom kínálkozik, tekintettel természetesen mindenütt az illető vidék viszonyaira és az érdekeltek jártasságára a méhészetben.”⁴

Vagyis szervezett, de nem hivatalos végzettséget nyújtó tanfolyamokat, előadásokat kellett tartaniuk a méhészeti vándortanítóknak. Azoknak a néptanítóknak, akik mélyebben és szervezettebben el szerettek volna mélyedni a méhészkedésben, erre a méhészeti tanfolyamokon nyílt lehetőségük. Ezeknek a tanfolyamoknak később világszínvonalú keretet adott az 1902-ben megnyitott gödöllői állami méhészeti gazdaság.

A fenti rövid ismertetésből is látszik, hogy a kormányzat fontos szerepet szánt a méhészeti vándortanítóknak a méhészeti modernizáció területén. Miközben a kerületek száma és a vándortanítás költségvetése emelkedett ugyan, az intézmény történetét végigkísérték a működés nehézségei, amelyekről mind a méhészeti, mind a pedagógiai folyóiratok részletesen beszámoltak. Az egyik legnagyobb problémát a túl nagy méretű kerületek és az ebből következő nehezen el látható feladatok jelentették. A korabeli sajtó szívesen élcelődött azon, hogy egy-egy vándortanítónak 10 évbe is telt volna kerületének összes települését meglátogatni. Ezért a tanfolyamok, előadások szervezése nehezen haladt, azok nem lehettek igazán eredményesek. Ráadásul a vándortanítók utazását számos anyagi probléma is nehezítette, az utazási költségtérítés alacsony volta visszatérő akadályt jelentett.

A miniszteri rendelet szerint a vándortanítóknak minden éve elején munkatervet kellett közzétenniük. Ez azonban ritkán sikerült időben és problémamentesen. A méhészeti szaksajtó utalásai szerint ennek részben a munkatervet jóváhagyó minisztérium rendszeres késlekedése volt az oka. Ugyanez a szaksajtó ugyanakkor nem habozott a vándortanítók személtre vetni a munkaterv hiányát és a tervezés ebből fakadó bizonytalanságát. A megjelent munkatervekből azonban világosan látszik, hogy a méhészeti vándortanítók igyekeztek megfelelni a

⁴ A földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi m. kir. miniszternek 42,463. számú intézvénye, a méhészeti vándortanítás szervezése tárgyában. Magyarországi Rendeletek Tára 1882. p. 1595. <https://tinyurl.com/2fr69jwe>

rájuk bízott feladatnak, és a méhészetre alkalmas időszak nagy részét úton töltötték, előadásokat tartva.

A méhészeti vándortanítók és a néptanítók között sajátos viszony alakult ki. Miközben előbbiek sokszor a néptanítók közül kerültek ki, helyzetük több tekintetben romolhatott azokéhoz képest. Miközben a vándortanítói szerep egyértelműen szakértői státuszt jelentett, a javadalmazás bizonytalanságai okozhatták a társadalmi státusz csökkenését, vagy legalábbis annak érzését. Többször előkeült a vándortanítók szövegeiben, hogy ugyan állami alkalmazottak lettek, de, szemben a tanítókkal, nem rendelkeztek nyugdíjjogosultsággal.

Szintén érdemes megemlíteni, hogy az intézmény működését végigkísérték az illetékességi villongások a néptanítók és a méhészeti vándortanítók között. Miközben a vándortanítók a méhészeti szakma elitjének számítottak, a méhészetben tevékenykedő néptanítók elitje magának vindikálta a szakértői szerepet és identitást.

Az egyik szerző például így fogalmazott: *„Nem szorul bizonyításra, hogy a méhészet egyike a legszebb, legnemesebb és legjövödelmezőbb mezőgazdasági ágaknak. Nincs egyetlen gazdasági ág, mely oly csekély befektetés és kevés utánjárás mellett akkora jövedelmet biztosítana, mint éppen a méhészet. Mindamellet nem tapasztalunk e téren elég gyors haladást. Ennek oka egy részt abban van, mert a köznép arra a kevés befektetésre sem mindig képes, gyarló anyagi helyzete miatt; másfelől nagy baj, hogy a kezdő igen sokszor nem láthatja munkája jó eredményét, sőt kart vall, mert az okszerű méhészkedéshez nincs megkívántató ismerete. E bajon volna hivatva segíteni a vándortanítói intézmény; de magok a vándortanítók nem képesek arra, hogy minden községben rövid időközönként megjelenjenek s megfelelő oktatást adjanak. A néptanítóknak kellene tehát a vándortanítók segítségére lenni s egyesült erővel oda törekedni, hogy a régi mulasztásokat pótolva, szebb jövőt biztosítsanak hazánk méhészetének, hogy az hatalmas tényezője lehessen a közvagyonosodásnak.”* (Ágoston, 1893, p. 145).

A méhészeti vándortanítóság intézményének fenti, a terjedelmi korlátok okán csak nagyon vázlatos bemutatása is jelzi, hogy az intézmény fontos szerepet töltött be a méhészeti modernizációban. A vándortanítóság a hivatalos, formális mezőgazdasági szakképzés intézményrendszerén kívül, de tulajdonképpen részben szakképzési feladatokat látott el.

Az intézmény történetének további kutatása a vándortanítóság helyzetének még mélyebb megértését tenné lehetővé. A méhészeti folyóiratok és egyesületek anyagának feltárása, vagy éppen a minisztériumi iratanyag vizsgálata reményt adhat a munkatervre, vagy éppen az anyagi viszonyok pontosabb rekonstruálására éppúgy, mint a vándortanítóság I. világháború utáni történetének leírására.

Felhasznált irodalom

- Ágoston, B. (1893). Mit tehet a tanító a méhészet terén? *Méhészeti Közlöny*, 8(6), 145–148.
- Ambrózy, B. (1914). *A méh*. Patria.
- Anttila, E., – Väänänen, A. (2013). Rural schoolteachers and the pressures of community life: Local and cosmopolitan coping strategies in mid-twentieth-century Finland. *History of Education*, 42(2), 182–203. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.766267>
- Baska, G., – Nagy, M., – Szabolcs, É. (2001). *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra. <https://mek.oszk.hu/01800/01866/>
- Donáth, P. (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből: 1868-1958*. Trezor. <https://tinyurl.com/5djn5shp>
- Eckhardt Larsen, J., – Schulte, B., – Thue, F. W. (2022). *Schoolteachers and the Nordic model: Comparative and historical perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003082514>
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. Századi történetéből*. Iskolakultúra. <https://www.mek.oszk.hu/05200/05223/>
- Larsen, C. (2021). Peasant amongst peasants. In J. E. Larsen, – B. Schulte, – F. W. Thue, *Schoolteachers and the Nordic Model* (1st ed., pp. 68–79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003082514-5>
- Nóbik, A. (2017). Nem szakmai tartalmak megjelenése a Néptanítók Lapjában (1868–1892). In A. Zsolnai – L. Kasik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016*, pp. 325–343. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTMT. <https://tinyurl.com/maprazbv>
- Orosz, L. (2003). *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Patyi, G. (2021). *A hazai szakképzés történetének vázlatosa (18–20. század)*. Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-419-4>
- Sanda, I. D. (2016). *Bevezetés a szakképzéstörténetbe* (P. Tóth, Ed.; 0 ed.). Typotop Kft.
- Sebestyén, G. (1896). *Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Lampel.
- Surányi, B. (2018). A magyar mezőgazdasági szakoktatás története 1945-ig, különös tekintettel a debreceni agrár-felsőoktatásra. *Gerundium*, 9(1). <https://doi.org/10.29116/gerundium/2018/1/5> | <https://tinyurl.com/3r4wyr6p>
- Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy.
- Szulovszky, J. (2010). A fordulópontok évtizede. (Az 1880-as évek Magyarországa). Vázlat. *Történelmi Szemle*, 52(4), 601–618.
- Westberg, J. (2015). When Teachers Were Farmers: Teachers' Allotted Farms and the Funding of Mass Schooling, 1838–1900. *Nordic Journal of Educational History*, 2(1), 23–48. <https://doi.org/10.36368/njedh.v2i1.43>
- Westberg, J. (2019). How did teachers make a living? The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 48(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1514660>


• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.



A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola mezőgazdasági tanszékén folytatott gyakorlati képzés 1930–1947 között



Vajda Tamás

Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár és Levéltár
történész, levéltári igazgató  0009-0002-6488-8654 | MTMT: 10026438

KEYWORDS

- *vocational agricultural training*
- *training of vocational teachers*
- *demonstration farm*
- *history of education*
- *Imre Török*
- *Szeged*

KULCSSZAVAK

- *mezőgazdasági szakképzés*
- *szaktanárképzés*
- *mintagazdaság*
- *oktatástörténet*
- *Török Imre*
- *Szeged*

ABSTRACT

Practical training at the agricultural department of the State Civil School Teacher Training College in Szeged between 1930 and 1947 | The aim of my study is to examine the operation, during the 1930s, of the department responsible for training agricultural teachers for polgári schools—institutions providing practically oriented preparatory education in craft, commercial, or agricultural vocations for children aged 10 to 14—and of the associated training farm and model estate. This inquiry offers insight into the establishment and functioning of an institutional unit that stood out markedly from the college's departmental structure, both in its character and in the significantly greater investment it required, and which exerted a radiating influence on the university operating in the city, on the city of Szeged itself, and more broadly on the economic development of the Southern Great Plain region. In addition to institutional and educational history, the study also yields intriguing details about the personality of vitéz szili Imre Török, who taught the subject for two decades from 1930 and who played a leading role in building and directing both the department and the model farm.

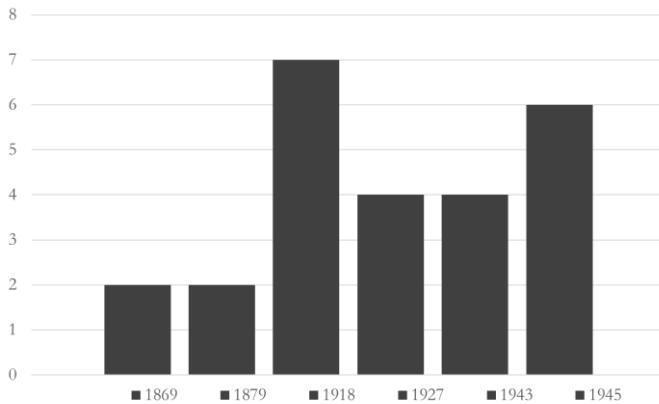
ABSZTRAKT

Tanulmányom célja a 10–14 éves gyermekek gyakorlati irányultságú, kézműves, kereskedelmi vagy mezőgazdasági szakképzésre előkészítő oktatását biztosító polgári iskolák mezőgazdasági szaktanárainak kiképzését végző tanszék és a hozzá kapcsolódó tangazdaság, minta telep 1930-as évekbeli működésének vizsgálata. Ennek alapján képet nyerhetünk a főiskola tanszéki szerkezetéből leginkább kilógó, a többinél lényegesen nagyobb beruházást igénylő intézménynek a városban működő egyetemre, Szeged városára és általában a dél-alföldi régió gazdasági fejlődésére kisugárzó hatást gyakorló intézmény kiépítéséről és működéséről. Az intézmény- és oktatástörténet mellett érdekes adalékok nyerhetők tárgyát 1930-tól két évtizeden át oktató, a tanszékét és a mintagazdaságot kiépítő, vezető vitéz szili Török Imre személyiségéről is.

A polgári iskola típusa és a mezőgazdasági ismeretek tantárgy

A polgári iskola típusát – néhány elszigetelt korai próbálkozás után – a népiskolai közoktatásról szóló 1868: XXXVIII. törvény V. fejezetének C. pontja vezette be (Simon, 1979). Az iskolatípust a népoktatási törvény szabályozta a népiskolák között, a jogszabály szerint a tanterv mégis a gimnázium első négy osztályával hasonlóságot mutató középiskola, tehát a népiskolát jóval meghaladó színvonalú iskolatípus. A polgári iskola az alapítói szándék szerint olyan oktatási intézet, amely növendékeit a gyakorlati irányú általános műveltséggel látja el, és ezzel

őket egyrészt közvetlenül a gyakorlati életre, másrészt a középfokú szakiskolákra készíti fel. Az iskolák teljes képzési időtartama 6 tanév volt, de 4 év után át lehetett belőle menni az ipari, kereskedelmi vagy mezőgazdasági szakképző intézményekbe, ezért a dualizmus és a két háború közötti években a polgári iskolák és diákjaik száma dinamikusan nőtt, ugyanakkor az 5–6. évfolyamaik elnéptelenedtek, mert a diákok többsége továbbment a szakképző intézetekbe. A polgár tehát egy kvázi-középfokú intézményként foglalta el helyét a magyar oktatási rendszerben (Nóbik, 2010).



1. ábra: Polgári iskolák mezőgazdaság tantárgyának heti óraszama
(forrás: Fízel, 2018 alapján)

A jogszabály 74. §-ának m) bekezdése az iskolatípus tantárgyai között említette az agrár- vagy kézműipari ismereteket is: „mezei gazdaság vagy ipartan, tekintettel a község és vidéke szükségére”. Ennek megfelelően 1868-tól kezdve a polgári iskolák számára kiadott tantervekben mindig szerepelt mezőgazdasági vagy kézműipari ismeretek című tantárgy, melynek heti óraszama 2 és 7 között változott. Ha a tantárgy heti óraszámának változását időrend szerint tekintjük át, akkor 1918-tól egyértelmű növekedés figyelhető meg: a korábbi kettőtől előbb hétre nő, majd 1927-től ugyan négyre mérséklődik, de az még mindig duplája az első évtizedben érvényesült óraszámának. Vagyis 1918 után egyre fontosabb kérdéssé vált a mezőgazdasági szaktanárok kiképzésének és képesítésének ügye.

Mezőgazdasági szaktanárok képzése a polgári iskolák számára

A polgári iskolákat életre hívó 1868. évi népiskolai törvény a polgári iskolai tanítók képzéséről még nem, csak képesítéséről rendelkezett (Magyarfalvi, 1968). Ezen nem változtatott a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1870. július 15-én

kelt szabályrendelete sem, amely a nép- és polgári iskolai tanítók és tanítónők vizsgálatáról intézkedett (Simon, 1979). Az első évek képesítő vizsgáinak kedvezőtlen eredményei hatására 1873-tól szervezett képzést indítottak. Budán, a Magyar Királyi Állami Polgári Iskolai Tanítóképző-Intézet 1873. október 28-án 17 polgári iskolai tanítójelölt hallgatóval indult meg a Pedagógium keretében. A működését szintén Budán és a férfiképzővel egyidőben megkezdő polgári iskolai tanítónőképző két múlva átköltözött a pesti oldalra (Vajda, 2023a). A két tanítóképző szépen fejlődött, hallgatói létszámuk emelkedett, a századfordulóra szép, tágas épületben kaptak méltó elhelyezést. Mindkét intézet 1918. december 6-án főiskolai rangot kapott, s a polgári iskolai pedagógusokat a továbbiakban már nem tanítónak, hanem tanárnak nevezték, ennek megfelelően a két képzőhelyet is polgári iskolai tanár-, illetve tanárnőképzőnek nevezték.

Miközben a polgári iskolai pedagógusok szakmai képzése sokat fejlődött 1873 után, az iskolákban működő szakmai tanárok képzése és képesítése nem tartott lépést a közismereti tárgyakat előadó tanárképzésnek. A közismereti tárgyak szakcsoportokba sorolt tanárainak aprólékosan kidolgozott tematika mentén folyt a szervezett oktatása egyre rangosabb tudományos tevékenységet folytató oktatók vezetésével. Ezzel szemben a mezőgazdasági és ipartani ismereteket nem szervezték egyik szakcsoportba sem, mindössze kiegészítő jelleggel szerepelt *Ipartan és mezei gazdaságtan, Mezei gazdaság és kertészeti gyakorlatok*, illetve *Gazdaszszonyság és háztartás szabályai, Női munkák, Női kézimunkák készítése s ezeknek tanítási módszere* elnevezésű tárgyak (Kesztyűsné Dobos, 1999).

Az 1879/80. tanévben a gyakorló polgári iskola mellett ipari tanműhelyt alakítottak ki, majd a következő, 1880/81. tanévben megindult egy ipari szakcsoport is. Ugyanekkor a polgári iskolai tanítónőképző intézetben minden szakcsoport számára kötelező tárgyként vezették be az iparoktatást és a háztartást. Bő egy évtized után, 1893-ban azonban megszüntették az ipari szakcsoportot annak eredményében, hogy önálló szakképzési intézetté fejlesztve kiszervezik az összetett intézetből.

A mezőgazdaság tantárgy jelentőségének megnövekedése

1918 után nemcsak a mezőgazdaságtan tantárgy óraszama nőtt meg a polgári iskolákban, de a tárgy oktatása, az iskolák tangazdasággal való felszerelése és a tanárok képzése is a szakmai figyelem homlokterébe került. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület 1921. július 10-én tartott közgyűlésén Tas Ferenc tartott előadást *A mezőgazdaságtan a középfokú oktatásban, annak fontossága a többtermelés és birtokreform szempontjából. A közgazdasági középiskola kérdéséről*

címmel. Mezey Lajos elnök, megnyitójában rámutatott arra, hogy a magyar polgári iskola most ünnepli fennállásának félszázados, reformtörekvéseinek negyedszázados jubileumát. Tas Ferenc, a reformkérdés előadója, kimutatta, hogy amióta országunkat megcsonkították, a többtermelés és birtokreform még sürgősebben követeli a polgárinak gyakorlati gazdasági iskolává fejlesztését (Nemzeti Ujság 1921. július 12. 6.).

Az előadást után a közgyűlés több határozatot is hozott.

1. A többtermelés szempontjából szükségesnek tartják, hogy a mezőgazdasági oktatás a középiskolába is bevitessék. E végből kívánják a hatosztályú polgári iskolának nyolcosztályú közgazdasági középiskolává való átstrukturizálását úgy, hogy a négy alsó osztálya a mezőgazdaságtant és a kézimunkát is magában foglaló befejezett általános gyakorlati műveltséget adjon, felsőbb négy osztálya pedig ugyancsak a gyakorlati és nemzeti műveltség mellett alkalmazkodjék a vidék szükségletéhez, vagyis bizonyos szakismereteket is nyújtson.
2. Tekintettel arra, hogy a gazdasági középoktatás terén nagy hiányok mutatkoznak, továbbá, minthogy a polgári iskola a gazdasági élet legközelebb áll és egyetlen középiskola, mely gazdaságtant is tanít, az egyesület elhatározza, hogy gazdasági szaktanárok bevonásával sürgősen hozzáfog az 1. pontban vázolt terv alapján a közgazdasági középiskola általános és gazdasági tantervének kidolgozásához.
3. Remélik, hogy a birtokreform alkalmával több községnek módjában áll iskoláinkat gyakorló földterülettel ellátni, melynek nagysága négyosztályú iskolánál körülbelül 5 katasztrális hold, nagyobb gazdasági gócpontokban – ahol a teljes nyolc osztály felállítható – ezenfelül még olyan kiterjedésű földbirtok, mely az ottani jobb gazdaságok átlagos nagyságának megfelel.
4. A közgyűlés megkeresi a vallás- és közoktatásügyi minisztert, továbbá a földművelésügyi minisztert, hogy gondoskodjanak pedagógiai ismeretekkel rendelkező gazdasági szaktanárok kiképzéséről.
5. Az orosházai hétosztályú reformiskola még az új iskolaév megkezdése előtt rendeleti úton szerveztessék át nyolcosztályú közgazdasági középiskolává és ruháztassék fel mindazon minősítési jogokkal, amelyekkel a felső kereskedelmi iskola rendelkezik (Tas, 1921.).

Sajnos az 1921-es felvetésekből igen kevés valósult meg. A Duna–Tisza Közi Mezőgazdasági kamara elnöke, Gesztelyi Nagy László másfél évtizeddel később is keserűen jegyezte meg tanulmányában: „A polgári iskolák legnagyobb baja az, hogy középiskolát igyekeznek játszani és a fiúk és leányok gazdasági irányú

nevelésével még az előírt tantervi utasítás szerint sem foglalkozhatnak megfelelő módon.” A szomorú helyzetben való szükséges és gyors változtatás főbb irányát megjelölte: „Az iskola gyakorlati jellegének a kidomborítása elsősorban a tantárgyak helyes megválasztásával és a tananyag gyakorlati irányú feldolgozásával érhető el. Felette fontos volna, hogy megfelelő gyakorlati irányú tankönyvek készítenek, amelyeket meg lehet érteni. A gyakorlati jelleget ezenkívül a tananyag ily irányú közlésével kell kidomborítani. A gyakorlati tárgyak közt kell szerepelni a mezőgazdasági ismeret keretén belül több tantárgyban a kisgazda mindennapi életszükségletét kitöltő különösen gazdasági ismereteknek, a kisüzemi ágaknak, amelyek a kisgazdaközönség nagyrésznél az életheletőséget, a főfoglalkozást, a megélhetés adják.” (Gesztelyi Nagy, 1936, p. 295.).

Bár azt sem az 1921-es közgyűlés, sem Gesztelyi Nagy 1936-os cikke nem részletezte, hogy pontosan milyen elméleti és gyakorlati képzést tartottak szükségesnek a fejlesztendő polgári iskolák gazdasági szaktanárai számára, azt mindenestre jól mutatja a határozatuk, hogy a kérdés kellő súllyal merült fel, s a polgári iskolák legfontosabb kihívásának tartották.

A földművelésben leginkább érintett mezővárosok a továbbiakban olykor jelentős anyagi áldozat vállalásával alapítottak újabb polgári iskolákat, s azokat a tangazdasághoz szükséges földbirtokkal is ellátták. Jó példa erre a Csongrád vármegyei Kistelek. Az alig tízezer lakosú kisvárosban 1925-ben döntést hoztak arról, hogy a következő év őszére másfél milliárd korona beruházással új polgári iskolát állítanak fel. A korabeli hírlapi tudósítás kiemeli, hogy a polgári iskola alsó négy osztályában tantervszerűen kötelező mezőgazdaságtan tanításának céljaira 5 hold földet ajándékozott a város az iskolának (Budapesti Hírlap, 1925. február 11. 7.).

Mezőgazdaságtan oktatói a polgári iskolákban

Több évtizeden keresztül szakképzettség nélküli tanítók vagy tanárok próbálták oktatni a Mezőgazdaságtant a polgári iskolákban. A polgári iskolai tanárok képzésében mutatkozó ilyen hiányokra 1889-ben – tehát az intézet működésének 16. évében – Dániel Márton országgyűlési képviselő is felhívta a figyelmet: „Hiányos az ipartanárok képzése is (...) Ugyanez vonatkozik a mezőgazdasági tanárok képzésére is. Jelenleg csak a mennyiségtan-természettudományi szakcsoport hallgatói tanulnak két éven át heti 2-2 órában gazdasági ismereteket.” (Bereczki, 1998, p. 73.). Ennyire alacsony óraszám mellett, mezőgazdasági mintagazságot nélkülözve természetesen szó sem lehetett komolyabb színvonalú képzésről.

Csekély javulást eredményezett az 1895/96. tanévben kezdődő új tanterv is, hiszen az addigi két éven keresztül folytatott heti 2-2 órás elméleti képzés csak

szintén két éven keresztül, de csak heti egy-egy órában végzendő mezőgazdaságtani és kertészeti laboratóriumi gyakorlattal egészült ki. Az 1920/21. tanévtől érvényes tanterv szerint csak az első évfolyamon szerepelt heti 3 órában mezőgazdasági és ipari ismeretek című tárgy, vagyis a képzési idő felére csökkent.

1936-ban jelent Clementis Lajos, a III. kerület Kórház utca 9. szám alatti polgári fiúiskola helyettes tanárának *Az alsóbbfokú gazdasági szakoktatás időszerű kérdései* című tanulmánya. Ebben a szerző felhívta a figyelmet a tárgy nem megfelelő oktatására, s annak egyik okát a szakképzetlen oktatókban látta. „Bizonyos mértékben az alsófokú mezőgazdasági szakoktatás szolgálatában állanak a polgári fiú- és leányiskolák is, amelyekből 428 működik az országban. Ezekben az iskolákban, amelyeknek kimondottan a gyakorlati életre való nevelés a hivatásuk, a mezőgazdaságtan, illetve a leányiskolában a háztartástan nagymérvű átalakítást kíván. (...) A helyzetet súlyosbítja, hogy e tantárgy mint óraszám-pótló van kiosztva szakismeretre való tekintet nélkül a tanári kar között. Sokan e tanárok közül a gazdálkodás alapfogalmaival, mint ismeretlen tényezővel küszködnek, és ha véletlenül egy okleveles gazda nyer beosztást valamelyik iskolába, ami ma már nem történik meg, úgy tárt karokkal fogadják, mert végre megszabadultak e tantárgy tanításától” (Clementis, 1936. p. 137.). A tanárok szakismeretére tekintet nélkül, mindössze óraszám-pótlóként kiosztott tantárgy oktatási színvonala természetesen messze elmaradt a kívánatostól.

Az 1928-ban Budapestről a férfi és nőképző összevonásával Szegedre helyezett Állami Polgári Iskolai Tanárképzői Főiskolán Mezőgazdaságtan kiegészítő szak csak 1933-tól indult (kb. 10–20 fős évfolyamokkal). Az 1938/39. tanévben a négy évfolyamon összesen 39 férfi tanárjelölt hallgatta Ezt a kiegészítő szakot (Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1938/39. 252.), vagyis évfolyamonként átlagosan 10 fővel lehet számolni. Az első ilyen rendszerben képezett tanárok csak 1937 nyarán léptek munkába. Így ez a képzés a világháború végéig csak mintegy 70–120 szerencsés helyzetű polgári iskola számára biztosított pedagógiai és szakmai szempontból egyaránt megfelelően képzett mezőgazdaságtan szaktanárokat.

Szakképzett polgári iskolai mezőgazdaságtani szaktanár hiányában jobb (és mint Clementis Lajos 1936-os tanulmánya mutatja, sajnos, igencsak ritka) esetben gazdasági akadémiát vagy a Közgazdaságtudományi Kar Mezőgazdasági Szakosztályát végzett gazdaszok, agrármérnökök, rosszabb és általánosan elterjedt gyakorlat szerint pedig mezőgazdaságtani szakképzést nélkülöző matematika–természettudomány–vegytan szakos vagy bármilyen más képesítésű polgári iskolai tanárok oktatják ezt a tárgyat. A képesítés nélkül mezőgazdaságtant oktató polgári iskolai tanárok számára (évente 20–30 főnek) 1935-től nyári négyhetes továbbképző tanfolyamot szervezett a főiskola azért, hogy a mezőgazdasági is-

mereteket tanító és a mezőgazdasági gyakorlótelepeket kezelő tanárok a minimálisan megkövetelhető elméleti és gyakorlati ismereteket megszerezhessek (Kesztyűsné Dobos, 1999). Ez a továbbképzési rendszer a világháború végéig mintegy kétszer annyi tanár szakirányú felkészítését biztosította, mint a kiegészítő szakos hallgatók négyéves nappali képzési rendszere. A kettő együtt pedig már lehetővé tette a vidékies jellegű településeken működő polgári iskolák szaktanárszükségletének kielégítését.

Mezőgazdaságtan oktatása a szegedi főiskolán

A szegedi tanárképző főiskolán mezőgazdasági ismeretek (*Mezőgazdasági és ipari növénytan, Gazdasági és ipari állattan, Mezőgazdasági ismeretek*) oktatása 1928-tól a Növénytani Tanszék szervezésében kizárólag elméleti előadások formájában indult meg. Az elméleti órák kiegészítéseképpen 1930-tól a gyakorló polgári iskola mezőgazdaságtan tanára, a gyakorló polgári iskola tantermeiben folytatta a főiskolások oktatását is. Az első évek átmeneti jellegét jól jellemzi, hogy a polgári iskolai tanárvizsgáló bizottságba az oktatási miniszter 1933 nyarán Greguss Pált, a főiskola tanárát állattanra, növénytanra és mezőgazdaságtanra nevezte ki (Nemzeti Ujság, 1933. szeptember 26. 8.). Vagyis ekkor a tantárgy még mindig a növénytan tanárának pártfogása és ellenőrzése alatt állt.

Az elméleti és gyakorlati órák további gyarapításával a mezőgazdaság szak csak 1933-tól indult meg kiegészítő szakként (a német, a kézimunka, a testnevelés, az ének-zene és a rajz mellett). Korabeli felvételi felhívások szerint a mezőgazdaságtant csak földrajz-természetrájs szakos, vagy felsőmezőgazdasági iskolát végzett férfighallgatók vehetik fel (Budapesti Közlöny, 1933. május 7. Két év múlva már azt is hozzáfűzték a sajtóban megjelentetett felhívások, hogy a földrajz-természetrájsi szakcsoport férfighallgatóinak elsősorban a mezőgazdaságtan kiegészítő szakkör választása a legajánlatosabb (Budapesti Közlöny, 1935. május 7. 2.). Az első három évben a mezőgazdasági tantárgyakat vitéz szili Török Imre, a gyakorló polgári iskola tanára adta elő. Őt az oktatási miniszter 1935 tavaszán nevezte ki az országos polgári iskolai tanárvizsgáló bizottságba a mezőgazdaságtan felügyeletére (Budapesti Közlöny, 1935. március 22. 1.). A mezőgazdaságtan kiegészítő szakkör megindítása azért is volt nagy jelentőségű, mert lehetővé tette, hogy a polgári iskolák megfelelő tantárgyát szakképzett, mezőgazdaságtanból képesített tanárok lássák el (Kesztyűsné Dobos, 1999).

A szakmai önállósodás követő lépéseként önálló Mezőgazdaságtani Tanszék hivatalos felállítása volt. Az ennek vezetésére kiírt pályázat 1936. május 27-én jelent meg. A felhívás szerint: „A kinevezendő tanárnak kötelessége lesz a

mezőgazdaságtant a főiskola tanulmányi rendjében előírt heti óraszámában és terjedelemben előadni, az előírt gyakorlatokat és kollokviumokat megtartani, valamint a főiskola gyakorló iskolájában a mezőgazdaságtant az érvényben lévő tantervben előírt heti óraszámában ellátni és egyúttal a főiskola és gyakorló iskolája mezőgazdasági gyakorló telepét vezetni. A kinevezendő tanár kötelező heti óraszama, a gyakorlatokkal együtt 24 órában állapítatik meg, amelybe a mezőgazdasági telep vezetésével járó elfoglaltság megfelelő mértékben beszámíttatik” (Budapesti Közlöny, 1936. május 27. p. 6.).

1. táblázat: Mezőgazdaságtan kiegészítő szak hálótérve
(forrás: Kesztyűsné Dobos, 1999 alapján)

| Tantárgy | Évfolyam | | | | Σ óra |
|--|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | |
| Talajtan és általános növénytermesztés gyakorlat | 3 | – | – | – | 3 |
| Általános biológia | 2 | – | – | – | 2 |
| Kertészet és szőlőművelés gyakorlat | – | 3 | – | – | 3 |
| Állattenyésztés gyakorlatokkal | – | – | 3 | – | 3 |
| A polgári iskolai mezőgazdaságtan módszertana | – | – | 1 | – | 1 |
| Szántóföldi részletes növénytermesztés gyakorlata | – | – | – | 1 | 1 |
| Mezőgazdasági ügyvitel gyakorlatokkal | – | – | – | 2 | 2 |
| Gazdasági gyakorlatok (szept. 1–15. között 6–8 órában) | – | – | – | – | – |
| Tanítási gyakorlatok | – | – | – | – | 1 |
| Összesen | 5 | 3 | 4 | 4 | 16 |

A pályázat eredményeként 1936. július 13-i határozatával a közoktatási miniszter vitéz szili Török Imre főiskolai tanárrá nevezte ki (Budapesti Közlöny, 1936. július 21. 1.). Ezzel kapcsolatban az 1937. évi állami zárszámadás kötet adott számot: „A szegedi polgári iskolai tanárképző főiskolának a gazdasági élettel való szorosabb kapcsolata céljából szükségessé vált a régebben megszüntetett Mezőgazdasági Tanszék visszaállítása. Ebből folyólag egy VI. fizetési osztályú tanári állással több tölthetett be, mint amennyi a költségvetésben rendszeresítve volt. A túlkiadást az e tanszék betöltő tanár illetményei okozták. A túlbetöltéssel szemben a „Középfokú tanintézetek” című „Polgári iskolák” alcíménél egy VI. fizetési osztályú igazgatói állás üresen hagyott” (Zárszámadás, 1938. p. 83.).

A mezőgazdaságtan tanárának nemcsak a gyakorló polgári iskola és a főiskola diákjai számára kellett szakmai órákat tartania, hanem négyhetes nyári tanfolyamot is kellett szervezni és megtartani a polgári iskolában szakképesítés nélkül működő tanárok részére is. Először a főiskolai tanári kar 1934. november 27-i ülésén merült fel, hogy négyhetes szünidei tanfolyam tartassék a mezőgazdaságtani

szakkörből. Az ülésen vitéz szili Török Imre részletesen ismertette az 1935. július 1–27. közötti időszakra tervezett, naponta délelőtt 4 óra elmélet és délután 3 óra gyakorlatot felölelő tanfolyam tematikáját és az oktatói feladatok megoszlását: „A növénytani és állattani vonatkozású anyag (összesen 14 óra) előadására a Főiskola állat- és növénytani professzorai kéretnének fel. Az előadások zömét lehetőleg a főiskola mezőgazdasági szaktanára lássa el, egyrészt azért, mert a gazdasági szakemberek közül ő ismeri legjobban a polgári iskola szükségleteit, másrészt, mert így kerülne a tanfolyam a legkevesebbe. Mivel azonban a mezőgazdasági órák ellátása egy ember részére fizikai lehetetlenség, szükséges még egyes speciális anyagrészekre vendégelőadók bevonása, így elsősorban a szőlő-, gyümölcs és méh-tenyésztésre.” Az első ilyen nyári tanfolyam eredményeiről Littke Aurál főigazgató a tanári kar 1935. szeptember 7-i ülésén számolt be: „A tanfolyamon 18 polgári iskolai tanár vett részt. A tanfolyam a résztvevők egybehangzó véleménye szerint is nagyon gyümölcsöző volt, és a tanfolyamon résztvevő polgári iskolai tanárok napi 7 órai elfoglaltságuk mellett is mindvégig nem lankadó buzgalommal vettek részt az előadásokon, gyakorlatokon és kirándulásokon és anyagi áldozatot is hozva szünidejük felét mezőgazdasági ismereteik bővítésére szentelték, hogy azokat a polgári iskolai mezőgazdasági oktatás érdekében tovább gyümölcsöztethessék.”

A következő, 1936. július 27. és augusztus 29. között 24 polgári iskolai tanár számára megtartott nyári mezőgazdaságtani tanfolyamról vitéz szili Török Imre tanár készített beszámolót: „A tanfolyam sikerét nagyban előmozdították a kitűnően sikerült kirándulások, amelyek közül különösen a két egésznapos kirándulást kell kiemelnem. Az egyiket augusztus 19-én Hódmezővásárhelyre a mezőgazdasági szakiskola, a központi baromfikellető állomás és a hódmezővásárhelyi speciális zöldségtermesztés, a másikat augusztus 25-én Szatymazra a Gróf Klebelsberg Gazdasági Népiskola, valamint több szőlő- és gyümölcsstermesztő gazdaság tanulmányozására fordítottuk, és az illető napokra tervezett gyakorlati órákat is a helyszínen tartottuk meg.” A beszámoló kitért a tanfolyam időtartamának elégtelenségére is: „Egyetlenegy, nem saját kívánságára kirendelt nyelvszakos tanár kivételével, aki négyhetes tanfolyamot elégnék tartott volna, az öt hetes időtartamot minimálisnak tartották az ismeretanyaghoz képest. A többség véleménye azonban hat-nyolc hét mellett volt. Fülöp Ödön polgári iskolai igazgató azt a többek által támogatott nagyon megszívlelendő javaslatot vetette fel, hogy a jövőben a tanfolyamok két évre elosztva kétszer három hetes időtartammal rendeztessenek, mert a tanulmányi anyaghoz az öt hét is kevés, viszont az egész évi fárasztó munkában kimerült tanárok nyári pihenőjét túlságosan megrövidíti. Előnye lenne ennek a megoldásnak, hogy az egyik évben júliusban, a másik évben augusztusban lehetne a tanfolyamot rendezni, továbbá az ismeretek megosztása is előmozdítatnék. Amennyiben a tanfolyam nem két részletben rendeztetik, az

idei tanfolyam időpontja a legalkalmasabb, illetőleg a többség kívánatosnak tartotta, hogy az öt-hat hetes tanfolyam szeptember hó 15-ig tartassék, nehogy a szünidőt túlságosan megrövidítse. Hivatkoztak e tekintetben a testnevelési tanfolyamokra, amelyek szintén az említett napig tartatnak.” (SZTE KKL VIII.215. 731–1936.).

Mezőgazdasági telep, tangazdaság kialakítása és fejlesztése

1930 őszén az alsóvárosi Feketeföldek 30. szám alatt az úgynevezett Danner Mihály 340 négyszögöl (kb. 1224 m²) területű kerttel rendelkező villáját bérelte ki három évre a főiskola. Az első tanári jelentés szerint „A gyakorló telepen kis, 1 m²-es parcellákon bemutatásra kerülnek a polgári iskolában tanítandó összes egynyári konyhakerti és gazdasági növények, néhány virág és gyógynövény, s a lehetőségekhez képest még egyéb növények is. Gyümölcsfák és szőlő a telep vezetőjének szomszédos kertjében mutathatók be. Ezenkívül egy kis minta házikert, néhány szabadföldi kísérlet és a polgári iskolai tanulók saját parcellái fogják a területet kitölteni.” (SZTE KKL VIII.215. 871–1930.).

Három év lejártával a bérleti viszony felbontására került sor. Ezt követően 1933-ban a város nagylelkű adományának köszönhetően szerezte meg saját tulajdonába a főiskola a gazdasági mintatelep céljára alkalmas birtokot a Petőfi Sándor sugárút végén, a temető és vágóhíd között, amely kb. 5 hold területű volt, és megvételkor mindössze néhány csirkenevelő épület volt rajta. Szeged szabad királyi város törvényhatósági kisgyűlése 1933. április hó 26-án tartott ülésén kimondta, hogy amennyiben a város a főiskola részére a mezőgazdasági oktatás céljaira átengedett területre vonatkozó bérleti szerződést a birtokbavételtől számított 15 éven belül megszüntetné, és a bérbeadott ingatlant visszavenné, úgy a város a főiskola által legfeljebb 10.000 P keretében létesítendő állandó jellegű és az állagnak sérelme nélkül el nem távolítható beruházásoknak a visszaadás időpontjában megállapítandó forgalmi értékét megtéríti.

A mintatelep megszerzésének jelentőségét Littke Aurél, a főiskola igazgatója a főiskola fennállásának 60. évfordulója alkalmából tartott tanévzáró ünnepi beszédében is kiemelte: „A még hiányzó kiegészítő szakkörök közül a mezőgazdaságtani a jövő tanévre megszerveztetik. Ezt Szeged szabad királyi város polgármesterének és közönségének nemes áldozatkészsége tette lehetővé azáltal, hogy a főiskolának megfelelő fekvésű és nagyságú területet engedett át ingyenesen a mezőgazdasági oktatás céljaira. Fogadja Szeged szabad királyi város közönsége e nagyjelentőségű adományért hálás köszönetünket.” (Littke, 1933. 364.). A főiskola igazgatótanácsának 1933. október 18-i ülésén ismertették, hogy

a vallás- és közoktatási miniszter úr Öngyméltósága a 42.970/1933. számú rendelettel 15.145 P 60 fillért utalványozott ki az új mezőgazdasági telep berendezésének költségeire, s kérvényezték egy állandó kertész segéderő alkalmazásának lehetőségét.

A mintatelep minden építkezése tudatos tervezés eredménye: kutat fúratott, az öntözéshez és az állatok ellátáshoz víztározó medencét és vízvezetékét alakított ki (SZTE KKL VIII.215 627–1935.), gyümölcsöst telepített, virágházat építtetett (SZTE KKL VIII.215 623–1935.), mindenféle jószág, még méhek tartását is megszervezte (Szeged város 15.000 P-s támogatásával). A hallgatóknak az állattenyésztés, a növénytermesztés, beleértve a gyümölcsfák oltását, metszését, a növény-védelmet, a trágyázást stb. gyakorlatban mutatta be. A gazdasághoz később egy külterületi szántóföld is párosult. A mintatelep kiépítésében és üzemeltetésében Keresztes József II. osztályú altiszt, kertész állt a szaktanár rendelkezésére. Ezzel kapcsolatban maradt fenn Littke Aurél főiskolai főigazgató 1935. október 12-i orvosi szakvéleményt kérő átirata, amelyből megtudható, hogy a gyakorló polgári iskola osztályai és a főiskola évfolyamai egyaránt hetente 2–2 órát töltöttek a mintatelepen gazdasági gyakorlatok céljából, vagyis heti 16 óra szervezett iskolai oktatás, gyakorlati foglalkozás helyszíne volt a tangazdaság. A még aznap írásba foglalt orvosi szakvéleményben értékes részletek szerepelnek a mintagazdaságban folyó termelőmunkákról is: saláta, retek, gyümölcsök termelése mellett említés történik a rövidesen meginduló tejtermelésről is (SZTE KKL VIII.215 716–1935.). Még 1935 folyamán megkapta a tangazdaság a 8,94 x 8,94 m méretű kertészlak építési engedélyét (SZTE KKL VIII.215. 895–1935.).

A mintatelep kiépülésével a főiskola és az egyetem közötti kölcsönösen előnyös együttműködésre nyílt lehetőség: 1935-től az egyetem által biztosított évi 30 malacot a telepen nevelték fel az egyetemi menza számára. A november 15-én megkötött szerződés értelmében az egyetemi Gazdasági Hivatal biztosította a védőoltásokkal ellátott malacokat, a klinikai telepen termelő moslékot és annak kiegészítésére szükséges takarmányokat, valamint a fertőtlenítő és állatgyógyászati anyagokat. A főiskola mezőgazdasági telepe garantálta az állategészségügyi követelményeknek minden tekintetben megfelelő hizláló helyiségeket, a hízók kifogástalan gondozását, a szükséges almot, valamint a mosléknak a klinikai telepről az állatokhoz való szállítását. A felhasznált takarmányokról a mezőgazdasági telep külön részletes számadást tartozik vezetni, s azt a Gazdasági Hivatalnak havonta bemutatni. A szolgáltatások ellenében a Gazdasági Hivatal köteles a mezőgazdasági telepnek havonta 60 pengőt fizetni. A telep vezetőjének jogában állt fáradozása fejében 20 sertésenként egy ugyanolyan korú és

súlyú hízót a saját költségén beállítani, és a csapattal együtt felhizlalni oly módon, hogy az egyetemi Gazdasági Hivatal által pénzért vásárolt takarmány költségeit készpénzben részarányosan viseli (SZTE KKL VIII.215. 879–1935.).

A tanszék és a mintagazdaság megteremtője, vitéz szili Török Imre

Vitéz szili Török Imre (1896–1965) az I. világháborúban tüzérszázadosként szolgált. Több kitüntetést is kapott: III. osztályú katonai érdemkereszt a hadiékítménnyel és kardokkal, bronz Signum Laudis kardokkal, kétszer I. osztályú ezüst vitézségi érem, bronz vitézségi érem, Károly-csapatkereszt, sebesülési érem egy középsávval, magyar, osztrák és bolgár háborús emlékérem, erdélyi és délvidéki emlékérem (Évkönyv, 1944. 65.). A háború után felsőfokú gazdasági tanulmányokat a Keszthelyi Gazdasági Akadémián (1920–1922) és a budapesti Közgazdaságtudományi Kar Mezőgazdasági Szakosztályán (1929/30) folytatott. Ennek eredményeként 1922-ben Keszthelyen okleveles gazdasz, 1927-ben Budapesten az Országos Polgári Iskolai Tanárvizsgáló Bizottság előtt pedagógiai kiegészítő képesítést nyert. Végül 1930-ban Budapesten a Közgazdaságtudományi Karon abszolutóriumot szerzett.

Oktatási tevékenysége keretében 1924–1929 között az Orosházi Felső Mezőgazdasági Iskolában, majd 1930–1936 között Szegeden az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájában oktatott. 1936 nyarán a felhívásra jelentkezett 19 pályázó közül Greguss Pál előterjesztése és a tantestület 1936. június 13-i ülésén meghozott javaslata alapján a vallás- és közoktatásügyi miniszter főiskolai tanárrá nevezte ki az újonnan felállított Mezőgazdaságtani Tanszékre (Hivatalos Közlöny, 1936. 275.). Greguss Pál botanikus a szakvéleményben hangsúlyozta: „Tankönyvi irodalmi munkásságán kívül főleg a gazdasági termelés és a mezőgazdaságtani oktatás kérdéseivel foglalkozott. Folyamodó – amin ezt tanulmányi értesítői és oklevele is tanúsítják – kiváló képzettségű. Különösen az alsó, közép és felsőfokú oktatásban rendelkezik nagy gyakorlattal. Ez a nagy pedagógiai gyakorlat feltétlenül azt igazolja, hogy folyamodó elsősorban kitűnő tanár. A tudományos irodalomban eddig nem igen működött. A külföldi mezőgazdasági intézményeket sem ismeri és azokba nem dolgozott.”

A következő másfél évtizedben, egészen 1950-ig az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Mezőgazdaságtani Tanszékének és a mintagazdaságnak a vezetője volt. Vagyis Szegeden a főiskolához kapcsolódóan két évtizeden át oktatta a mezőgazdaságtan minden ágát. Egyidejűleg tanított a főiskolán, illetve foglalkozott különböző szemináriumok keretében a hallgatókkal, és tanított a gyakorlóiskolában is, ahol szakvezető volt. Vitéz szili Török Imre több tankönyvet is írt felső mezőgazdasági iskolák, polgári iskolák, tanító- és tanítónőképző

intézetek számára, valamint több tanulmányt jelentett meg a Magyar Gazdák Szemléje című agrárszakfolyóiratban (*A németországi kísérletező szövetkezetek és A mezőgazdasági termelés irányítása*).

Meghatározó szerepet töltött be a Szegedi Alföldkutató Bizottság Mezőgazdasági Szakosztályában, ahol a bizottság agrárprogramjának kidolgozásában. Többször is hozzászólt a bizottság tanyafejlesztési programjának kidolgozásához. Az agrár- és tanyapolitika belül főleg a burgonyatermesztés Szeged körüli meghonosítása terén tevékenykedett. A bizottság 1931. január 12-én Szatymazon a gazdasági népiskolában helyi gazdákkal és számos egyetemi oktatóval beszélt meg a gazdasági cselekvési programot. Kogutowicz Károly ügyvezető elnök bevezetése után Török Imre terjesztette elő a bizottság részletes terveit, amelyek szerint a bizottság az 1931. gazdasági esztendőben a homoki földeken a korai burgonyafélék, továbbá hüvelyes növények, zöldségtakarmányfélék termesztésével óhajt kísérletezni (Délmagyarország, 1931. január 13. 7.). Három hónappal később, április 14-én a bizottság megtárgyalta Lőw Lipótnak a tanyai mezőgazdaság megreformálása érdekében röviddel korábban ismertetett részletes programját. Török Imre hozzászólásában ugyancsak elismerte a Lőw-féle referátum azon előnyét, hogy egységesen felöleli és összefogja a kültelki mezőgazdálkodás minden fontos részletét és így hely jutna a felszólaló által német mintára propagált »kísérleti körzeteknek« is, melyeknek a szegedi határban minél előbb való megvalósítását a cél érdekében a legmelegebben ajánlja (Délmagyarország, 1931. április 15. 5.). 1932 januárjára a bizottság tanyamentő mozgalma már olyan lendülettel és olyan széles körben zajlott, hogy az elnökség az egyes ügyköröket elhatárolta egymástól. A továbbiakban arra kérték az érdekelt gazdákat és gazdasági tényezőket, hogy ügyeikkel közvetlenül a megfelelő ügykör referenseihez forduljanak. Az ügykörök és azok referensei között burgonyatermelés kapcsán vitéz Török Imre szaktanár szerepelt (Szegedi Friss Ujság, 1932. január 6. 3.).

Vitéz szili Török Imre tehát több előadást tartott a modern burgonyatermelés dél-alföldi meghonosítása és fejlesztése témaköréről, s a főiskola mezőgazdasági telepén számos sikeres termelési kísérlet fűződik a nevéhez. A burgonyatermelés 1931-ig Szeged környékén nagyon alárendelt szerepet játszott a mezőgazdasági termelésben. Az 1929 után begyűrűző gazdasági és hitelválság következtében azonban összeomlott a gabonatermelés és -értékesítés addigi rendszere, ezért azonnal csökkenteni kellett az addigi egyoldalú gabonatermelést, s a felszabaduló földeken burgonyát, gyümölcsöt, hüvelyes növényeket vagy zöldségtakarmányféléket kellett termelni (Szilágyi, 1933). Ezek a szakirányok a Szegedi Alföldkutató Bizottság által is a kitüntetettek közé tartoztak a baromfityenyésztéssel és a fűszerpaprikatermeléssel együtt (Vajda, 2024). 1931-ben 340 tonna vetőbur-

gonyát osztottak ki egy kedvező hitelprogram keretében a jelentkező tanyai termelőknek, s a vetőmag árát csak ősszel, a megtermelt burgonya értékesítése után kellett visszafizetni (Szegedi Uj Nemzedék, 1932. február 25. 5.). A Szegedi Alföldkutató Bizottság burgonyatermelési akciója 1932-ben – tekintettel a hagyományos gabonáknál lényegesen magasabb terméseredményekre – legkevesebb 1 millió P többletbevételt eredményezett a Szeged környéki gazdáknak (Kogutowicz, 1933).

Mindamelletts szakvezető tanár maradt a gyakorlóiskolában, tagja volt a Polgári Iskolai Tanárminősítő Bizottságnak. Számos tanári továbbképző tanfolyamot szervezett, pedagógiai és szaktudományos cikket írt. Különös hangsúlyt helyezett a gyakorlati gazdasági élettel való kapcsolatra. Saját maga is részben ezért, részben anyagi okokból bérelt földeken gazdálkodott (Kesztyűsné Dobos, 1996).

Összegzés

A polgári iskolák mezőgazdaságtani szakoktatóinak képzése fél évszázadnál is hosszabb megoldatlan volt. A főiskola 1928-as Szegedre helyezése után megindult a tárgy elméleti előadása, majd 1933-tól, a mezőgazdasági mintatelep kiépítése után kiegészítő szakként indult meg a mezőgazdaságtan szakos tanárjelöltek szakszerű képzése. A telep lehetőséget teremtett a pályán már kint lévő, szakképesítés nélkül mezőgazdaságtant oktató tanárok szünidei továbbképzésére is. A tanszék és a telep – vitéz szili Török Imre fáradhatatlan munkájának köszönhetően – kiváló lehetőséget nyújtott a főiskola és az egyetem több tanszékének összefogásában végezhető tudományos kutatásokra és kísérletekre, s kisugárzó hatása az egész Dél-Alföld mezőgazdaságát előbbre vitte.

Felhasznált irodalom

- Bereczki, S. (1998). A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola története. In Apróné Laczó K. – Pitrik J. (szerk.), *Szegedi tanárképző főiskola 1873–1998*. JGYF Kiadó, Szeged, 11–339. <https://tinyurl.com/yc6da44h>
- Clementis, L. (1936). Az alsóbbfokú gazdasági szakoktatás időszerű kérdései. *Mezőgazdasági Köz-
löny* 9, 135–138. <https://tinyurl.com/yjys9bh4>
- Évkönyv (1944). *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Évkönyve az 1942/43. tanévről*. Schilling Gábor (szerk.), Szeged.
- Gesztely Nagy, L. (1936). A polgári iskolák gazdasági irányú átszervezése. *Magyar Gazdák Szem-
léje* 41, 294–296. <https://tinyurl.com/4jrrnyhx>
- Kesztyúsné Dobos, K. (1996). A tanszékalapító Szili Török Imre (1896–1965). *Módszertani Közle-
mények* 36, 214–218. <https://tinyurl.com/56atwr9k>
- Kesztyúsné Dobos, K. (1999). Technika Tanszék. In Apróné Laczó K. & Pitrik J. (Eds.), *Szegedi
tanárképző főiskola 1873–1998*. JGYF Kiadó, Szeged, 337–355. <https://tinyurl.com/yc6da44h>
- Kogutowicz, K. (1933). *A Szegedi Alföldkutató Bizottság tevékenysége*. Szeged. (Kézirat, a Somogyi
Károly Városi és Megyei Könyvtárban jelzet: G. H. 1001.).
- Litke, A. (1933). A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola 60. évzáró ünnepe. *Országos Polgári Is-
kolai Tanáregyesületi Közöny* 37(10), 361–365. <https://tinyurl.com/479tnwxn>
- Magyarfalvi, L. (1968). *Gyertyánffy István és a budai Pedagógium. (Pedagógiai közlemények 8.)*
Tankönyvkiadó.
- Nóbik, A. (2010). A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In Kiss, R. K. – Vajda,
T. (szerk.), *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere
Meridionale – SZTE Szaklevéltára, 11–32. <https://tinyurl.com/2s3365sd>
- Simon, Gy. (1979). *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*.
Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi, L. (1933). Mezőgazdasági termelésünk átszervezése. *Magyar Szemle* 17(1–4), 144–154.
<https://tinyurl.com/38myu737>
- Tas, F. (1921). A mezőgazdaságtan a középfokú oktatásban, annak fontossága a többtermelés és
birtokreform szempontjából. A közgazdasági középiskola kérdéséről. *Polgáriskolai Közöny*
25(7–8), 58–63. <https://tinyurl.com/5247jf27>
- Vajda, T. (2023). A polgári iskolai tanítóképzés megindulása. In Gazda, I. (Eds.), *Nemzeti évfordu-
lóink 2023*. Petőfi Kulturális Ügynökség, Budapest, 94. <https://tinyurl.com/mthf3awa>
- Vajda, T. (2023a): A Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet megalapítása. In Gazda, I. (Eds.), *Nem-
zeti évfordulóink 2023*. Petőfi Kulturális Ügynökség, Budapest, 95.
<https://tinyurl.com/mthf3awa>
- Vajda, T. (2024). *A szegedi Alföldkutató története. A Szegedi Alföldkutató Bizottság és az Alföldi
Tudományos Intézet története (1928–1949)*. SZTE Földrajzi és Földtudományi Intézet, Szeged.
- Zárszámadás (1938). *A Magyar Állam zárszámadása az 1936/37. évről*. Budapest.
<https://tinyurl.com/yc5nus66>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.

Források – egykorú hírlapi cikkek

- A polgári iskolai tanárvizsgáló bizottság tagjai. *Nemzeti Ujság*, 15(218), (1933) szept. 26. 8.
<https://tinyurl.com/4ts2s277>
- A Szegedi Alföldkutató Bizottság. *Szegedi Friss Ujság*, 33(5), (1932) jan. 6. 3.
<https://tinyurl.com/5n7tjps4>
- Az Alföldkutató Bizottság értekezlete Szatymazon. *Délmagyarország* 7(9), (1931) jan. 13. 7.
<https://tinyurl.com/y6umc2us>
- Gazdasági középiskolát a polgáriból. *Nemzeti Ujság*, 3(151), (1921) júl. 12. 6.
<https://tinyurl.com/yc3v2nms>
- Harmincnégy vagon vetőmag burgonyát igényel a város a földművelésügyi minisztertől a gazdatársadalom részére. *Szegedi Uj Nemzedék*, 14(45), (1932) febr. 25. 5.
<https://tinyurl.com/4jwupyp5>
- Hivatalos rész. *Budapesti Közlöny* 69(67), (1935) márc. 22. 1. <https://tinyurl.com/ytb3ym3z>
- Hivatalos rész. *Budapesti Közlöny* 70(165), (1936) júl. 21. 1. <https://tinyurl.com/4wy7kwnv>
- Kistelek község másfél milliárdot szavazott meg polgári iskola fölállítására. *Budapesti Hírlap* 45. (1925) febr. 11. 7.
- Pályázati hirdetmény. *Budapesti Közlöny*, 67(103), (1933) máj. 7. 2.
<https://tinyurl.com/3de8x8pj>
- Személyi hírek. *Hivatalos Közlöny*, 44(15), (1936) aug. 1. 275. <https://tinyurl.com/mr2dc6ax>
- Vita az Alföldkutató Bizottságban a tanyai gazdálkodás megreformálásáról. *Délmagyarország*, 7(84), (1931) ápr. 15. 5. <https://tinyurl.com/5dzrnsay>

Források – levéltári iratok

- SZTE KKL VIII.215. Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár és Levéltár – Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola iratai (1928–1947)





A szaktanárképzés fejlődése a Dunaújvárosi Egyetemen



Prof. Dr. Gubán Gyula¹ – Prof. Dr. Kadocsa László²

Dunaújvárosi Egyetem

¹Professor Emeritus, főiskolai tanár  0009-0000-7349-9242 | MTMT: 10029280

²Professor Emeritus, főiskolai tanár  0009-0006-4453-1948 | MTMT: 10022403

KEYWORDS

- *professional teacher training*
- *technical teacher*
- *curriculum*
- *research*

ABSTRACT

The development of vocational teacher training at the Dunaujvaros University | In 1961, the Department of Pedagogy was established at the Budapest University of Technology, following previous training traditions, which performed tasks related to professional teacher training. Ten years later, in the 1970/71 school year, on the basis of a government decision, in addition to the existing training in Budapest, along with the training places in Győr and Pécs, full-time teacher training and correspondence courses began at the newly transformed Dunaujváros Faculty. A year later, the training began at the correspondence section of the technical teacher program, which was organized and managed in September 1970 by the instructors of the newly organized Department of Pedagogy.

The Pedagogy Department was founded and developed by a great teacher and organizer, dr. László Jáki received the assignment. During the working days of the week, the two interns were burdened with the administrative duties and workload of the courses that were starting at that time. At the same time, every week, according to the schedule, the teachers of the department, who came from the psychology department of the Budapest ELTE and the Higher Education Research Center, ensured the high quality of professional training for the more than three hundred students.

It was a serious task to initiate and organize teacher training in a technical (metallurgical, mechanical) oriented higher education environment, but the development of the necessary infrastructure for teacher training was also a serious challenge. The technical teacher students participating in the first full-time training were in the exceptional position of having to earn the “right to exist” of teacher training in the institution and to create the traditions of the profession. Today, few people remember, for example, the preparation of the slide show, the subject guides, the teaching materials produced on the photocopier, the student information sheets, which had to be typed flawlessly and then manually, so-called. be duplicated in hundreds of copies using the stencil process. But it is just as difficult to imagine how often the organizational form of the training had to be changed, the technical conditions of education modernized and the conditions for scientific work created during the course of more than fifty years of training.

KULCSSZAVAK

- *szakmai tanárképzés*
- *műszaki tanár*
- *tanterv*
- *kutatás*

ABSZTRAKT

1961-ben a Budapesti Műszaki Egyetemen létrehozták a korábbi képzési hagyományokat követő Pedagógiai Tanszékét, amely a szakmai tanárképzéssel kapcsolatos feladatokat látta el. Tíz évvel később, az 1970/71-es tanévben pedig egy kormánydöntés alapján, a már meglévő budapesti képzés mellett, Győr és Pécs képzőhelyekkel együtt, megkezdődött nappali és levelező tagozaton a pedagógusképzés a frissen átalakult Dunaújvárosi Főiskolai karon.

Egy évvel később a műszaki tanár szak levelező tagozatán is megkezdődött a képzés, amelyet az 1970 szeptemberében a frissen szervezett Pedagógiai Tanszék oktatói szervezetek és irányítottak.

A Pedagógia Tanszék alapítására és kialakítására egy nagyszerű oktató és szervező, dr. Jáki László kapta a megbízást. A hét munkanapján a két gyakorlatokra nehezedett az akkor

induló képzéseknek az adminisztrációs teendője és óraterhelése. Ugyanakkor minden héten, órarend szerint, a tanszék óraadó tanárai, akik a budapesti ELTE pszichológiai tanszékéről és a Felsőoktatási Kutatóköz-pontból érkeztek, biztosították a több mint háromszáz hallgató számára a szakmai képzés magas színvonalát.

Komoly feladatot jelentett a pedagógusképzés megindítása, megszervezése a műszaki (kohászati, gépészeti) orientáltságú felsőoktatási közegben, de komoly kihívást jelentett a tanárképzéshez szükséges infrastruktúra kialakítása is. Az első nappali képzésben résztvevő műszaki tanár szakos hallgatók kerültek abba a kivételes helyzetbe, hogy nekik kellett kivívni a tanárképzés „létfogosultságát” az intézményben és nekik kellett megteremteni a szak hagyományait is. Ma már kevesen emlékeznek például a diavetítés előkészítésére, a tantárgyi útmutatókra, a másológépen előállított tananyagokra, hallgatói tájékoztatókra, amelyeket hibátlanul kellett legépelni és aztán kézi úton, un. stencil eljárással sokszorosítani több száz példányban. De ugyanilyen nehezen képzelhető el az is, hogy a több mint ötven éve folyó képzés során milyen gyakran kellett a képzés szervezeti formát változtatni, modernizálni az oktatás technikai körülményeit és megteremteni a tudományos munka feltételeit.

Bevezetés

A szakmai tanárképzés Eötvös József javaslatára 1871-ben a Budai Polytechnikumban indult, ekkor kezdődött ennek az intézménynek Műegyetemmé alakítása is. 1870-ben sikerült elfogadtatni a nagyon régóta hiányzó „Középtanodai Tanárképezde”, a Tanárképző Intézet szabályzatát, a Műegyetem mellett felálló reális iskolai tanárképzővel együtt. 1870. április 7-én nyújtotta be Pesti Magyar Királyi Tudományegyetem és a József Műegyetem újjászervezésére vonatkozó törvényjavaslatait (Szögi, 2013).

1871-ben a József Politechnikumnak egyetemi rangra emelésével megalakították a Kir. József Műegyetemet, ahol az építész, gépész, mérnöki és vegyész szakosztály mellett a technikai szakokra előkészítő „egyetemes osztály” felállítását is elrendelték (Zelovich, 1922). Ezt követően 1873-ban Trefort Ágoston a Tudományegyetemen korábban létrehozott tanárképző intézettel egyesítette az osztályt és igazgatójának Stoczek Józsefet, a műegyetem első rektorát nevezte ki, aki 1874-1890 között töltötte be ezt a funkciót és látta el a tanárvizsgáló bizottság elnöki tisztét. A mérnök-tanár jelöltek szaktárgyuk tudományos ismereteit a műegyetem egyetemes osztályának hallgatóiként szerezték meg, emellett kötelesek voltak a tanárképzés sajátos célját szolgáló speciális előadásokat is hallgatni a tanárképző intézet keretében (Pedagógiai Lexikon, 1978).

1898-ban létrejött az Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet, majd 1936-ban integrált gazdasági (kereskedelmi és közgazdasági, valamint mezőgazdasági) szaktanárképzés indult a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaság-tudományi Kara Gazdasági Szaktanárképző Intézetében (Dengl, 1937). A tanárképző intézetben részben az érettségire épülő ötéves (graduális) tanulmányok keretében kereskedelmi iskolai tanári képesítés megszerzésére készülhettek fel a hallgatók, részben pedig az okleveles közgazdák, középiskolai tanárok, mérnökök (általános, építész-, gépész-, vegyész-, bányá-, kohó-, és

erdőmérnökök) és mezőgazdák 2 féléves kiegészítő tanulmányok során szerezhettek kereskedelmi, műszaki vagy mezőgazdasági tanári képesítést.

A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (1934) létrehozásával új korszak kezdődött a hazai szakmai pedagógusképzés történetében, hiszen 1898-tól kezdve csak a felsőkereskedelmi iskolai tanárok képzése folyt szervezett keretek között. A műszaki és mezőgazdasági szakmai tanárok felkészítése intézményesített formában azonban nem volt biztosítva. Ellenben az özszevont egyetemen a szakmai tanárképzés (akkori szóhasználattal) gazdasági szaktanárképzés mindhárom ágában (ipari-műszaki, agrár-mezőgazdasági, kereskedelmi-közgazdasági) képeztek pedagógusokat.

Az első intézményes szakmai tanárképzést (1936) követően az 1950-ben alapított Ipari Szaktanárképző Intézetben folytatódott egy rövid ideig a tanárképzés. 1961-ben pedig a Budapesti Műszaki Egyetemen létrehozták a Pedagógiai Tanszéket, amely azóta folyamatosan ellátja a szakmai tanárképzéssel kapcsolatos feladatokat.

Műszaki tanárképzés Dunaújvárosban 1970-2023

Műszaki tanárképzés a főiskolai karon és az önálló főiskolán

1969. július 17-én az 1028/1969. (VII. 19.) sz. kormányhatározat alapján jött létre Dunaújvárosban a Nehézipari Műszaki Egyetem Kohó- és Fémipari Főiskolai Kara. Egy évvel később az 1970/71-es tanévben egy kormánydöntés alapján – a már meglévő budapesti képzés mellett – Győr és Pécs képzőhelyekkel együtt, a frissen átalakult Dunaújvárosi Főiskola jogelődjén megkezdődött a szakmai pedagógusképzés, megkezdődött az oktatás a *műszaki tanár* szak nappali tagozatán és a *műszaki oktató* szak levelező tagozatán.

A 3/1972. (IV.27.) MM sz. rendelet szerint a „kijelölt műszaki felsőoktatási intézményekben a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek szakmai elméleti tárgyainak oktatására műszaki tanárokat, szakmai gyakorlati tantárgyainak oktatására pedig műszaki oktatókat kell képezni.

Egy évvel később megkezdte működését a *műszaki tanár szak* levelező tagozata is. A Kohó és Fémipari Főiskolai karon az 1970/71-es tanévben már 1220 volt a hallgatólétszám, közte 584 a nappali tagozatos hallgató. A műszaki tanár nappali tagozatos **képzés** egy tankörrel (30 fő), a műszaki szakoktató-képzés pedig 243 fővel indult. (1. sz. táblázat).

1. sz. táblázat: A műszaki tanár szakos hallgatói létszám alakulása

| Tanév | Nappali műszaki tanár | Levelező műszaki tanár | Pedagógia kiegészítő szak | Műszaki szakoktató | Évi összes/fő |
|---------|-----------------------|------------------------|---------------------------|--------------------|---------------|
| 1970/71 | 30 | – | – | 243 | 273 |
| 1974/75 | 112 | 49 | 159 | 157 | 477 |
| 1980/81 | 77 | 34 | 89 | 164 | 364 |
| 1984/85 | 73 | – | 37 | 176 | 286 |

Forrás: Saját ábra

A Pedagógia Tanszék alapítására és kialakítására egy nagyszerű oktató és szervező, dr. Jáki László kapta a megbízást. A hét munkanapjain a két gyakornokra nehezedett az akkor induló képzéseknek az adminisztrációs és óraterhelése és minden héten, órarend szerint, a tanszék óraadó tanárai, akik a budapesti ELTE pszichológiai tanszékéről és a Felsőoktatási Kutatóköz- pontból érkeztek, biztosították a több mint háromszáz hallgató számára a szakmai képzés magas színvonalát.

A nappali tagozatos műszaki tanár szak 4 éves képzési idejű és tanévenként egy elsőéves tanulókörral indul. Az 1975/76-os tanévtől a felvett hallgatóknak előzetesen katonai szolgálatot kell teljesíteniük. Az eredeti képzési cél a műszaki tanári oklevél megszerzését a középfokú szakképzésben való pedagógus beosztáshoz írta elő, de nem jogosított az oklevél üzemmérnöki állás betöltésére, amelyre, ugyanakkor komoly igény volt a hallgatók között (2. táblázat).

A jogos kérés teljesítése az 1981/82- es tanévtől kezdve vált valóra, a képzésben részt vevők úgynevezett kettős diplomát szerezhettek. Ennek előfeltétele volt a tantervek megreformálása, nemkülönben az oktatás módszereinek fejlesztése. Ettől az időtől kezdve a végzett műszaki tanárok mind tanári, mind üzemmérnöki állást is betölthettek. Korábban az üzemmérnöki beosztás elnyeréséhez még külön féléves levelező képzésben kellett részt venniük a műszaki tanároknak. Az 1984/85- ös évre a tanszék már 1568 diplomát adott ki! A végzett hallgatóinknak nem voltak elhelyezkedési nehézségeik, becsülettel helytállnak mind a tanári, mind az üzemmérnöki beosztásban. Számos hallgató további egyetemi tanulmányokat folytatott a későbbi években. Az elhelyezkedéssel kapcsolatban – a tanszék tudományos tevékenységének részeként – bevalás-vizsgálatokat folytattunk és megnyugtató eredményeket kaptunk.

A levelező tagozatú műszakitanár-képzés több tanéven át két ágazatban folyt. Öt tanéves volt a képzés azok számára, akik pedagógus beosztásban voltak, de nem volt meg sem a pedagógiai, sem a szakmai képesítésük; és két tanéves a képzés azoknak, akik már korábban üzemmérnöki oklevelet szereztek, középiskolában tanítanak, vagy üzemben végeznek oktatási tevékenységet. Az

ötéves levelező képzést a Művelődési Minisztérium az 1979/80-as tanévvel kezdődően megszüntette és a továbbiakban csak a kétéves pedagógiai kiegészítő képzés működött.

Mind a nappali, mind a levelező tagozaton felvételi vizsgát kellett tenni a jelentkezőknek, kivéve a kétéves kiegészítő tagozatot, ahol munkahelyi ajánlás és pedagógus beosztás elegendő volt a felvételhez.

2. táblázat: Pedagógiai tanterv a műszaki tanárok részére 1980

| Tantárgy | Félévek | | | | | | | | Óra |
|--------------------------------------|---------|-------|------|------|-------|------|---------|---------|------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | |
| Logika és ismeretelmélet | | 1+1v. | | | | | | | 30 |
| Etika | | 1+1v | | | | | | | 30 |
| Nevelésmélt | | | 2+0a | 1+1v | | | | | 60 |
| Pszichológia | | | 2+1a | 2+1a | 1+0sz | | | | 105 |
| Didaktika | | | | | 3+2v | 1+1v | 1+1v | | 135 |
| Magyar nyelv művelés | | | | | | 2+0b | | | 30 |
| Módszertan | | | | | | 1+1a | | 2+2v | 150 |
| Iskolai és munkaegészségtan | | | | | | | 1+1a | | 30 |
| Nevelés és iparoktatás története | | | | | | 2+0a | 2+0v | | 60 |
| Iskolaszervezés és művelődéspolitiká | | | | | | | | 2+0v | 30 |
| Pedagógiai gyakorlatok | | | | | 0+3 | 0+3 | 0+10gyj | 0+10gyj | 390 |
| Szakdolgozat | | | | | | | 0+2a | 0+12a | 210 |
| Összes óra | | | | | | | | | 1500 |

Forrás: saját ábra

A műszaki oktató szak csak levelező tagozaton működött. Az 1970/71- es tanévtől az 1978/79-es tanévig bezárólag másfél éves volt a képzés és felsőfokú intézeti szintű – tehát nem főiskolai – volt a végzettséget tanúsító oklevél. A hetvenes években nagy viták voltak az oktatóképzés körül. Egyesek kardoskodtak a főiskolai szintű képzés mellett, mások elegendőnek tartották az intézeti szintet is. A vita eldöntésében nagy súllyal szerepelt az a felismerés, hogy a műszaki oktató a gyakorlati képzés során egyedül ugyanannyi tanórában van a tanulókkal, mint az elméleti órák során az összes többi tanár együttvéve. Mivel az oktatónak – a többi pedagógushoz hasonlóan – nemcsak tanítania kell, hanem nevelnie is, ehhez elengedhetetlenül szükséges a megfelelő pedagógiai felkészültség. Az 1979/80-as tanévtől kezdve 3 évre emelték a képzés idejét és az oklevél főiskolai végzettséget tanúsított. A felvételek is szigorúbbak lettek, mert a felvételhez vizsgát kell tenni a jelentkezőknek, továbbá pedagógus beosztásban kell lenniük. A szak neve is megváltozott a korábbi műszaki *oktató* helyett műszaki *szakoktatóra*.

Azon oktatóknak, akik a korábbi másfél éves képzésben vettek részt, pedagógus beosztásban voltak és főiskolai szintű oklevelet akartak szerezni, az 1984/85-ös tanévtől kezdve a másfél éves kiegészítő műszaki szakoktató képzés keretei között szerezhették meg a főiskolai szintű diplomát.

Ezt az oktató munkát abban az időben igyekeztünk a legkorszerűbb eszközökkel támogatni. Ekkoriban jelent meg az új oktatástechnológia, a diavetítés, az írásvetítő, a Super8-as film, amely felbolygatta a szaktanárképzést. Az órákon komoly erőfeszítést tettünk az eszközök használatára és ösztönöztük a hallgatók általi gyakorlati alkalmazást. Nagy szervezőmunkát jelentett a gyakorlati órák megszervezése, a gyakorlóiskolai hálózat kialakítása. Öröm volt látni a hallgatókat ezeken a foglalkozásokon és azt gondoljuk, hogy a gyakorlóiskolai tanulók is sokat profitáltak a tanárjelöltek igyekezetéből, a modern oktatási módszereik alkalmazásából. Izgalmas visszagondolni a programozott oktatás megjelenésére ezekben az időkben. Az új „hatékonyabban” működő oktatási forma igen népszerű volt a tanárképzésben. A főiskolai kar szinte az elsők között próbálta ki az „oktatógép” mai szemmel ősi változatát, de a diákjaink is lelkesen gyártották a programozott tananyag írott változatát óráikra. Visszagondolhatunk arra is, hogy milyen izgalmakat váltott ki a tanítási gyakorlatok videós felvétele, amely abban az időben igazi újdonságnak, revolúciónak számított. És amikor a hallgatók mindezt megtanulták kezelni, az szinte mai szóhasználattal egy „új dimenziót” nyitott az oktatásban. Ezeket a forradalminak tekinthető változásokat jól kiegészítették a formálódó diákhagyományok. Igazi diákélet folyt akkoriban a főiskolai karon. Az első évfolyam indította a szak vetélkedőket, amelyek részben a kollégiumi épület pincéjében, a műszaki tanárok klubhelyiségében zajlottak és ezek a vetélkedők (kohász, gépész, tanár) óriási népszerűségnek örvendtek.

Az elkövetkező további évtizedet, az 1990-es éveket a nyugodt alkotó munka jellemezte. A tanárképző tanszék 1994-98 között bekapcsolódott az un. világbanki programba, melynek keretén belül jelentős technikai és tantervi fejlesztés valósult meg és kiteljesedtek a képzést irányító tanszék nemzetközi kapcsolatai. A tanszék kutatásai közül elsősorban a távoktatásban, az e-learning képzésben elért eredményekről lehet beszámolni. Több európai ország egyetemével állnak kapcsolatban a tanszék oktatói: Ausztria, Franciaország, Görögország, Hollandia, Nagy-Britannia, Norvégia, Portugália és Spanyolország.

Kutatások folytak a hazai és nemzetközi szakmai tantervek fejlesztési lehetősége terén, a társadalomtudomány és pszichológia terén és a kutatások egy jelentős területe kapcsolódik a regionális kistérségi gazdasághoz, a régióban kialakítandó szakképzéshez. A kutatások zöme éppen a pályázatoknak köszönhetően nemzetközi kutatók bevonását is jelentette a munkába és a nemzetközi műhelymunka eredményei sikeresen ötvöződtek a főiskola fejlesztő munkájával. Az eredmények zöme megjelent a szakmai sajtóban, bemutatásra került a hazai és

nemzetközi konferenciákon. Az oktatói és kutatói munkát fémjelzik a képzéshez kapcsolódó pályázatok és programok sora a Neveléstudományi Tanszék keretén belül:

- Cooperation between Hungarian Technical Teacher Training and the Association for Teacher Education in Europe TEMPUS CME project 1994-95.
- Staff Development in Technical Teacher Training TEMPUS CME project 1994-95.
- Műszaki pedagógiai képzés fejlesztése PFP pályázat 1997-98.
- Technical Teacher Education Restructuring TEMPUS JEP project 1996-99.
- Community Vocational Training Action Programme: Virtual Electronic Learning in Vocational Initial Teacher Training / Virtuális, elektronikus tanulás a szakmai tanárképzésben

2000-től új fejlődési korszak kezdődött az intézmény életében. Létrejött az önálló Dunaújvárosi Főiskola, amely komoly anyagi forrásokat és infrastrukturális fejlesztéseket tett lehetővé. Ezzel párhuzamosan – szinte alig szerveződött meg a főiskolai élet – egy újabb gyökeres változás állította komoly feladat elé a főiskola vezetését és oktatóit. Ez a 2006-os felsőoktatási rendszer (Bolognai rendszer) bevezetése volt, amelyre a felkészülést már 2004-ben megkezdték az intézet oktatói. Kiemelt feladatként jelent meg a szakoktató BSc és a mérnök tanár MA szak programjainak elkészítése és a művelődésszervező szakot kiváltó andragógia szak akkreditációs előkészítése. A szakindítás területén a 2006-os év részleges eredményt hozott az intézet számára.

Bár sikeres volt a műszaki oktató szak akkreditációja, ez a megújítás azonban nem járt sikerrel. Az új BSc tanterv két szakirányon (gépész, informatika) hét féléves képzés keretei között adott lehetőséget a szakoktató képzésre, de a szak újdonsága, ismeretlensége következtében igen rossz volt a beiskolázási felvétel. Így minden erőfeszítés ellenére (országosan is) a képzési forma elhalt 2012-ben. A műszaki szakoktató szak hagyományos képzése csak levelező tagozaton történt 2002 és 2007 között. A beiskolázás széleskörű szakmai területéről volt lehetséges. A szak megújítása a felsőfokú szakképzés (FSZ) keretében lett volna elképzelhető a következő tanévtől, miután a „Gyakorlati oktató” képzés indítását jóváhagyták és az intézet elkészíti az Oktatási Hivatalhoz benyújtandó kérelmet, dokumentumokat, programokat. A szak ismeretlensége miatt ez a kezdeményezés sem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. 2020-tól pedig a szakoktató képzés BA rendszerben indult újra.

2006-ban a Tanárképző Intézet sikeresen, az elsők között akkreditálta a mérnök-tanár (MA) szakot. A nappali műszaki tanárképzés megszűnése után a hangsúly tehát a mérnök-tanár képzésre tevődött át és 2007-ben megkezdődött a képzés levelező tagozaton. A mérnök-tanár (MA szak) új lehetőségeket teremtett az intézeti munkában, fenntarthatósága, mint egyetlen egyetemi szak, további szakokra való kiterjesztése alapvető intézeti és főiskolai érdek volt. Az első évfolyamon 59 hallgatóval kezdődött meg a képzés, majd felmenő rendszerben – keresztféléves képzést is beszámítva – a következő két évben már több mint 150 MA szakos hallgatónk volt. Az első államvizsgázók 2009. januárban számoltak be a képzés során szerzett egyetemi szintű ismereteikről, tanári kompetenciáik fejlődéséről.

Az új szakok indításával kapcsolatos feladatok ellátása mellett, 2002-2005 között az intézet oktatói jelentős tantárgyi modul fejlesztő munkát végeztek. Az intézet honlapján több mint 350 tantárgyi modul vált hozzáférhetővé a hallgatók számára. Ezek egységesítése 2004 és 2005-ös tanévben megtörtént. Ezt az időszakot számos, a szak indításához szükséges tantervi munkákon túli feladat is jellemezte. Megkezdődött a hallgatói önkormányzat erősödését jelző, kurzusértékelésekből származó információk felhasználása oktató munkánkba történő beépítése is. A kritikai értékelések nyomán folyamatossá vált a programok „karbantartása”, módosítása. Folyamatosan kellett frissíteni a hagyományos szakok tananyagát, az új tárgyakhoz jegyzeteket kellett írni és növelni kellett az ezekhez kapcsolódó kutatások számát.

2016-ban létrejött a Dunaujvárosi Egyetem. Ez ismét változást hozott a képzésben. Megerősödött az MA képzés és 2020-tól újraindult a BA szintű szakoktató szak is.

Szervezeti változások, a Tanszéki struktúra változása

Működésének 50 évében a szakmai tanárképzéssel foglalkozó szervezeti egység jelentős szerkezeti változáson ment keresztül. A Tanárképző Intézet az ezredfordulót követő évtizedben kereste a további képzési expanzió lehetőségeit, elsősorban a pedagógia határtudományai mentén. Így jött létre a művelődésszervező, a kommunikáció és médiatudományi képzés, majd pedig az andragógia szak, amelyek jelentős hallgatói érdeklődést vonzottak. Ez teremtette meg a lehetőségét a Kommunikáció és Médiatudományi Intézet, később tanszék létrejöttének.

A kezdeti tanszéki csoportból (1970), először önálló Pedagógiai Tanszékké (1971) alakuló szervezeti egység jött létre, amely közel két évtizedig működött ebben a formában. 1992 és 2007 között a szakmai tanárképzéssel foglalkozó Tanárképző Intézet 2004-ben ismét jelentős szerkezeti változáson ment keresztül. Az intézetből kivált a társadalomtudományi és média csoport (létrejött a Déry

János Kommunikációs intézet), és ezzel új szervezeti struktúra jött létre három tanszékkal:

- Társadalomtudományi Tanszék,
- Neveléstudományi Tanszék,
- Andragógia és Művelődéstudományi Tanszék.

A Társadalomtudományi Tanszék 2002–2008 között jellegének megfelelően a főiskola egésze számára nyújtott általánosan képző tárgyakból oktatást. A Neveléstudományi Tanszék alapvetően a mérnökstanárok és műszaki oktatók képzését, illetve a szakoktató és mérnökstanár mester (MA) szakos hallgatók képzését látta el. Az Andragógia és Művelődéstudományi Tanszék új szakmai profilként indult 2004-ben, a művelődésszervező szak oktatási feladatainak ellátására szerveződött.

2010 nyarán a Dunaújvárosi Főiskola szervezeti felépítésén belül jelentősen megváltozott a tanárképzés szervezete is. A Tanárképző Intézet és a Déri János Kommunikációs Intézet egyesülésével egy új intézet alakult Kommunikáció-tudományi és Tanárképző Intézet néven, amely két tanszéket foglalt magában, ezek a Déri János Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék és a Neveléstudományi Tanszék. (Ez a szervezeti fúzió 2013-ban megszűnt.) Az intézet hosszú távú stratégiai feladata volt a műszaki pedagógusképzésben, a felnőttképzésben, a kommunikáció és médiatudományban, a kommunikációs szakemberek képzésében betöltött országos és regionális szerep fenntartása, fejlesztése, a minőségi oktató nevelőmunka feltételeinek biztosítása a szakmai kamarákkal való együttműködésben, az intézet fenntarthatóságának és fejlődésének biztosítása.

2014-ben, nemzeti felsőoktatásról szóló törvény (2011. évi CCIV.) értelmében létrejött a jelenleg is működő Tanárképző Központ. A Központ folytatva a hagyományokat és igazodva a Dunaújvárosi Egyetem fő képzési profiljához, az alap- és mesterképzéseit a műszaki és az informatikai képzési területekhez kapcsolta. (A törvény szerint ugyanis „Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja.”) Ez az egyetemen jelenleg is folyó Szakoktató BA szakot és a Mérnökstanár mesterképzési szakot három specializáción: gépészet-mechatronika, informatika és műszaki-gazdasági jelenti. Emellett szakvizsgás szakirányú továbbképzéseket kínálunk öt szakirányon a pedagógus kollégáknak.

Szakmai tárgyak a tanárképzésben

A szakmai tanárképzés új elemeként a képzési programok úgy lettek összeállítva, hogy az intézmények a teljes kreditérték 5 százalékában szabadon választott tantárgyakat kínáltak a hallgatóknak, ahol pedig tanárképzés is folyik, ott tanári előképzést szolgáló tantárgyak is felvehetőek szabadon választott tárgyként. Ezek a tantárgyak alkalmat biztosítottak az oktatók számára, hogy jobban megismerjék diákjaikat a személyiségfejlesztési valamint a kommunikációs tréningek során. Ráadásul az ezekben a tantárgyakban felmért teljesítményük alapján az oktatók rangsorolni tudták a mesterszintű képzésre való felvételizőket is. A mesterszintű tanárképzésben szintén új elem volt a tanári gyakorlati képzés erősítése. A gyakorlat célja az, hogy a hallgató a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismereteket (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerezze, ismerkedjen a munkahely világgával (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában. Ezek a gyakorlatok fokozatosan szoktatják hozzá a szaktanári pályára készülő hallgatókat a pedagógiai munka minden lényeges területéhez. A gyakorlatok további szintjein pedig a szaktantárgyak oktatását mélyíthetik el.

A gyakorlat keretén belül megjelent az összefüggő oktatási és nevelési gyakorlat, melynek az a célja, hogy a hallgató az elméletben megszerzett tudásanyagot felhasználja a gyakorlatban tanítás során egy féléven át legalább heti két órában. A hallgatók a tanítás teljes folyamatát átélik a gyakorlat során, elkészítik és használják azokat a dokumentumokat, amelyekre a pedagógiai munka során szükség van, például szemléltető anyagok, feladatlapok, informatikai alkalmazások, és megismerkednek például a mai iskolákban már jócskán elterjedt elektronikus naplóval is. A képzésben résztvevő hallgatók gyakorlatának egy részét az intézet által szervezett hospitálás és óratarítás jelenti, míg a többi, önálló tanítási gyakorlatot a hallgató saját intézményében végezheti. A városban működő szakközépfokú iskolákkal szoros kapcsolatban állunk, az intézmények gyakorlóiskolákként funkcionálnak, így a szakmai gyakorlatok megszervezésének szakmai és pedagógiai feltételei adottak. A hallgatókkal foglalkozó vezetőtanárok szakmai, pedagógiai felkészültsége a törvényeknek és az elvárt gyakorlatnak megfelelő. A hallgató munkájának segítségével a középfokú intézménytől általában két, három vezetőtanár, mentor segíti munkájukat. Az összefüggő oktatási és nevelési gyakorlat dokumentumait egy portfólióban kell összesíteni a hallgatónak.

Az új mesterszakon jelentős tantárgyfejlesztést is sikerült megvalósítani, melynek eredményes kialakításához jelentős segítséget jelentettek a külföldi partnerekkel együtt megvalósított közös nemzetközi programok.

Kutatás, kapcsolataink és a tudományos munka

Az intézetben folyó kutatómunka **több évtizedes múlt**ra tekint vissza. A műszaki pedagógusképzéshez kezdettől fogva szorosan kapcsolódott a kutató fejlesztő munka is. Oktatóink már a 1980-as évek elejétől bekapcsolódtak a szakképzést, szakmai tanárképzést érintő kutatásokba, pályázatok tevékenységeibe. Eredményes munka folyt a kilencvenes években a szakközépiskola tartalmi átalakítását célzó világbanki program keretében és ehhez illeszkedően a műszaki pedagógusképzéshez kapcsolódóan is eredményes tartalmi és módszertani fejlesztés valósult meg. Kollégáink alapozó jellegű kutatást végeztek a modul – kredit rendszerre vonatkozóan és úttörő jelegű oktatáskorszerűsítési programjuk keretében be is vezették e rendszert a főiskolai képzésbe. Kutatások folytak a szakképzés területén (módszertani kutatások a szaktanárképzés terén – a középfokú szakképzés igényeinek figyelembe vételével; beválás vizsgálatok; tantervi kutatások az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívül, a moduláris oktatási anyagok, az elektronikus tanulási anyagok fejlesztése; felsőfokú szakképzés-innovációs és menedzseri kompetencia fejlesztése, szaktanárképzés – kompetencia kutatás) az európai országok képzésével kapcsolatosan és folynak regionális jellegű kutatások is, összhangban a kistérségi kutatásokkal.

Az intézet intenzíven bekapcsolódott az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakmai képzés módszertani fejlesztésekbe, a regionális kutatásokba, a vállalati képzés módszertanának kidolgozásába, szociológiai, gazdaságszociológiai, munkapszichológiai vizsgálatokba, a munkahelyi légkör, a munkatársi kapcsolatok szociometriai vizsgálatába.

1999 óta intenzíven építi és ápolja külföldi kapcsolatait a Tanárképző Intézet. Ennek a tendenciának az eredményeit szintén az utóbbi néhány év statisztikai adatai támasztják alá. Nem csupán a már meglévő kapcsolatok erősödtek, de ezek mellé újjak is felsorakoztak. Kapcsolataink mind kulturális, mind pedig szakmai szempontból sokrétűek, sokrétegiek: ezek közé tartozik a Nagy Britannia-i Huddersfield-i Egyetem és a University of Wolverhampton, a hollandiai FONTYS Universiteit, a portugáliai New University of Lisbon, a finnországi Tampere Polytechnic, az USA-beli Rutgers University, a litvániai Vilnius Gedimino Technikos Universitetas, valamint a kaunasi Kauno Kolegija. Arra törekszünk, hogy kapcsolatainkat kiterjesszük és megkönnyítsük a Bologna-folyamattal járó követelmények főiskolánkon/egyetemünkön való teljesítését. Kapcsolataink továbbá szélesebb terítésűvé teszik azon hallgatóink választási terepét is, akik valamilyen Erasmus ösztöndíjat kívánnak megpályázni. Kutatások folytak a hazai és nemzetközi szakmai tantervek fejlesztési lehetősége terén, a társadalomtudományi és pszichológiai terén és a

kutatások egy jelentős területe kapcsolódik a regionális kistérségi gazdasághoz, a régióban kialakítandó szakképzéshez. Példaként említendő:

- Lifelong learning in Technical Teacher Training – Élethosszig tartó tanulás a műszaki tanárképzésben (HU/99/1/083102/PI/I.1.1.b/CONT) LEONARDO projekt (1999–2002., 2003–2004.)
- Pilot projects (including Thematic actions), Language competencies, Transnational networks, Reference material LEONARDO projekt (2001–2002.)
- Masters level opportunities and technological Innovation in vocational teacher training (Leonardó Project: 2007–2009)
- A szakmai tanár-képzés helyzete és korszerűsítése (FKA-KT 4/2006.) HEFOP projekt (2006–2007.)
- TÁMOP - 4.1.2-08/1/B-2009-007 A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása (2010–2011.)
- TÁMOP - 4.1.2.B.2.-13/1 Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztése és kiszélesítése (2014–2015)
- TÁMOP- 4.2.2.D Virtuális Egyetem az ipar versenyképességének, innovációs potenciáljának szolgálatában
- EFOP-3.5.1-16-2017-00006 Duális képzés fejlesztése a Dunaujvárosi Egyetemen a 2017–2021-es időszakban

Mindezek mellett hangsúlyt fektetünk arra, hogy hallgatóink eredményeit láthatóvá, hallhatóvá tegyük Tudományos Diákköri Konferenciák keretén belül.

Befejezés helyett

Jelentősen változott az oktatási tevékenységünk. Folyamatosan készültek és készülnek az egyes szakok képzési programjához szükséges tananyagok, tanulási útmutatók. Megváltozott, felértékelődött – különösen az utóbbi két évben – a pedagógiai gyakorlatok szerepe a képzésben. Elkészültek a gyakorlatok rendszerét támogató dokumentumok, gyakorlattá vált a hallgatói portfólió, az egyes tárgyakhoz a digitális anyagok a hallgatók számára és amelyeknek fejlesztését nagymértékben felgyorsította az on-line oktatásra való átállás. Az elmúlt években sikerült mind a hagyományos mind az új szakok estében modernizálni előadásainkat.

Persze a kezdetek óta sok víz lefolyt azóta a Dunán és nagyot változott az oktatás világa. Az eltelt évtizedekben több ezer szaktanár végzett az öreg Alma Mater falai között, közben pedig megváltozott a szakmai tanárképzés rendszere,

egyetemi képzéssé alakult. Jelentősen átalakult az oktatási környezet és valahol, legalábbis úgy véljük elveszett egy nagyon bensőséges, nagyon diák és tanár barát léggör, ami ezt a múltat jellemezte. A világ teljesítményorientáltabbá vált, elmozdult a tömegképzés irányába. Nyitottabbá vált a felsőoktatás, napjainkat pedig ebben a hirtelen ránk zúduló digitális oktatási világban a „home work”, a „nem jelenléti” oktatás jellemzi. Eltűntek a tankörök, amelyek a 80-as, 90-es években pont ezt a személytelenséget küszöbölték ki. Ez persze nem feltétlenül jelent rosszat. Azok a „régii”, mai szemmel nagyon emberi, de mégis „szigorú” idők eltűntek és már csak az akkori hallgatókkal tartott tankör találkozókön idéződnék fel.

Felhasznált irodalom

- Dengl, J. (1937). A gazdasági szaktanárképzés. *Nevelésügyi Szemle*, 1(2.), 113-121. <https://tinyurl.com/yc2ssx8x>
- Nagy, S. (1978). *Pedagógiai Lexikon III. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 197.
- Szögi, L. (2013). „Aki kétszer is kultuszminiszter lett.” : Eötvös József felsőoktatási politikája 1848-ban és 1867 után. In Gángó, G. (szerk.). *A kincset csak fáradtsággal hozhatjuk napvilágra. Tanulmánykötet báró Eötvös József születésének 200. évfordulójára*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest, 359-368. <https://tinyurl.com/3netnk8w>
- Zelovich, K. (1922). *A Magyar Királyi József Műegyetem és a hazai technikai felsőoktatás története*. Pátria Irod. Váll. és nyomdai RT., Budapest.


• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.




Informális tanulás a szakképzésben. Magyarország és Lengyelország példája



Dr. Benke Magdolna¹ – Haba Anikó² – Prof. Dr. Tomasz Rachwał³

¹Debreceni Egyetem, CHERD, kutató  0000-0002-5214-591X | MTMT: 10064362

²Független szakértő

³Krakow University of Economics (Poland), professzor  0000-0002-2232-591X

KEYWORDS

- *informal learning*
- *observation*
- *cooperative learning*
- *vocational education and training*
- *workshop training*

KULCSSZAVAK

- *informális tanulás*
- *megfigyelés*
- *kooperatív tanulás*
- *szakképzés*
- *tanmühelyi képzés*

ABSTRACT

Informal learning in vocational education and training. The case of Hungary and Poland | The growing attention to informal learning raises new questions and opportunities for research and development. Our research's focus is on observation-based cooperative learning between apprentices preparing for a vocational qualification at ISCED level 3 and the students and adults they observe. Focusing on students in practice-intensive occupations in lower secondary VET, a Hungarian-Polish survey of 131 Hungarian and 110 Polish students investigates informal learning based on observation and cooperation. Chi 2 and Fischer tests are used to detect relationships between variables. The results of the research so far suggest that different forms of student interest and activity often complement and reinforce each other. The survey highlights the importance of friendship, time spent with friends and trust among young people, which may influence their behaviour during their education. The study presents apprentices' perceptions of training in school-based workshops and in-company workshops.

ABSZTRAKT

Az informális tanulás iránti növekvő figyelem új kérdéseket és lehetőségeket vet fel a kutatás és a fejlesztés számára. Kutatásunk középpontjában a megfigyelésen alapuló kooperatív tanulás áll, amely a szakképzésben ISCED 3. szintű szakképesítés megszerzésére készülő szakmunkástanulók és az általuk megfigyelt diákok, illetve felnőttek között jön létre. A középfokú szakképzés alsó ágán belül a gyakorlatigényes szakmákban tanuló diákokra fókuszálva, egy magyar-lengyel felmérésben 131 magyar és 110 lengyel tanuló részvételével vizsgáljuk a megfigyelésen és együttműködésen alapuló informális tanulást. A változók közötti kapcsolatok kimutatására Chi 2 és Fischer-teszteket használunk. A kutatás eddigi eredményei arra utalnak, hogy a tanulók érdeklődésének és aktivitásának különböző formái gyakran kiegészítik és erősítik egymást. A felmérés rávilágít a barátság, a barátokkal töltött idő és a bizalom fontosságára a fiatalok körében, ami befolyásolhatja a képzés során folytatott viselkedésüket. A tanulmány kiemelten foglalkozik a szakmunkástanulóknak az iskolai tanmühelyben és a kihelyezett vállalati tanmühelyekben folyó képzésről alkotott véleményével.

A kutatási téma

Az informális tanulás iránti növekvő figyelem új kérdéseket vet fel a szakoktatás- és szakképzés kutatása számára. A gyakorlatigényes szakmánál az egyes munkafeladatokhoz kapcsolódó műveletek elsajátítása és az arra történő felkészülés formális, nem formális és informális tanulási környezetben egyaránt történhet.

¹e-mail: benke.magdolna@arts.unideb.hu

²e-mail: aniko.haba@gmail.com

³e-mail: tomasz.rachwal@uek.krakow.pl

Kutatási témánk a gyakorlatigényes szakmákat tanuló szakmunkástanulók esetében az informális tanulás egyik formájának, a másoktól való tanulásnak a vizsgálata a tanulók és az általuk megfigyelt tanulók és felnőttek körében.

Kutatásunk középpontjában a megfigyelésen alapuló kooperatív tanulás áll, a szakképzésben ISCED 3. szintű szakképesítés megszerzésére készülő szakmunkástanulóakra fókuszálva. Vizsgálatunk a szakképzésben részt vevő tanulók között kialakuló, egymás tevékenységének megfigyelésén alapuló kooperatív tanulás mellett tágabb hatásokkal is foglalkozik. Lényeges elemét képezi kutatásunknak az a tanulási folyamat, amely a felnőttek munka közben történő megfigyelése révén születik, otthon a családban, baráti és ismeretségi körben, illetve televíziós és internetes szakmai programok megtekintése által. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy ez a fajta tanulás milyen mértékben van jelen a tanulók életében.

A középfokú szakképzés alsó ágában tanuló szakmunkástanulók formális tanulókkal kapcsolatos kudarcai (Benke – Rachwał, 2022) miatt esetükben különös jelentőségű az egymástól való tanulás vizsgálata. 2022 tavaszán egy magyar-lengyel online kérdőíves felmérésben 131 magyar és 110 lengyel szakmunkástanuló részvételével vizsgáltuk a megfigyeléssel és együttműködéssel kapcsolatos informális tanulást. A témában született lengyel – magyar kvantitatív vizsgálatokat (Benke, Haba – Rachwał, 2024) a magyar adatokra vonatkozóan később kiegészítettük az egyes szakmák vizsgálatával (Benke et al. 2024).

A téma elméleti háttere

Kutatásunk elméleti hátteréül a konnektivizmus tanuláselméletét és a helyhez kötött megismerés elméleteit használjuk. A konnektivista tanuláselmélet szerint a tanulás sokféle módon és formában történik, a gyakorlati közösségekben, a személyes hálózatokon, és a munkával kapcsolatos feladatok elvégzésén keresztül (Siemens, 2005, 2018). A szituált megismerés szerint a tanulók mások megfigyeléséből és a gyakorlatból szerezhetnek tudást. A szituációs tanulás nagy hangsúlyt fektet a kapcsolatokra és a másokkal való interakciókra (Brown et al., 1989; Lave – Wenger, 1991; Billett, 1996). Bandura (1986) szociális tanuláselmélete, amely a modellezésen és utánzásán keresztül történő tanulásra összpontosít, szintén elméleti támogatást nyújt a másoktól való tanulás kutatásához.

Hivatkoznunk kell Boschmára (2005) is, aki a közelség öt dimenziójára hívja fel a figyelmet, amelyeket kognitív, szervezeti, társadalmi, intézményi és földrajzi közelségként határoz meg. Azt állítja, hogy közelség nélkül két potenciális partner nem tud egymástól tanulni. A fenti öt dimenzió közül legalább egynek teljesülnie kell ahhoz, hogy az egymástól való tanulás folyamata létrejöhes-

sen. Hasonló megállapítást tesz Lengyel (2012), amikor rámutat, hogy minél távolabb helyezkedik el egymástól két partner a társadalmi hálózaton, annál nehezebben tudnak tanulni egymástól (Benke, 2021).

Az informális tanulás különböző megközelítései és meghatározásai közül Werquin (2010) munkáját emeljük ki, aki szerint az informális tanulás strukturálatlan, nem rendelkezik meghatározott tanulási célokkal, nem szándékosan történik, ismeretlen időtartamú, és nem vezet formális képesítésekhez. Magában foglalja a kognitív gyakorlást és elsajátítást, beleértve a feladattal kapcsolatos műveletek megfigyelését és segítését, a feladat megvitatását és megtervezését, a felelősségek kiosztását, a feladatok közös elvégzését és gyakorlását, és az eredmények értékelését. Kutatásunkban különös hangsúlyt fektetünk a megfigyelésre és a feladat közbeni segítségnyújtásra.

A téma empirikus vizsgálata, a minta, és a kutatás módszere

2022 tavaszán egy magyar–lengyel online kérdőíves felmérés segítségével vizsgáltuk meg a társaktól való tanulás folyamatát és feltételeit a szakmunkástanulók, valamint a szakmunkástanulók és az általuk megfigyelt felnőttek körében. A felmérés célcsoportja a 3 éves gyakorlati képzésben részt vevő fiatalok, akik tanulmányaik végén ISCED 3. szintű szakképesítést szereznek, és akiknek nincs közvetlen hozzáférésük a felsőoktatáshoz. Számukra kiemelkedően fontos gyakorlati képességeik minősége, mivel a munkaerőpiac elvárja tőlük, hogy a szakképző iskola befejezése után azonnal „készen álljanak” a munka világára.

A kérdőívet 241 szakképző iskolás tanuló töltötte ki, 131 magyarországi és 110 lengyelországi tanuló. Magyarországon a minta egy iskolából állt, ahol a diákok különböző szakmákat tanultak, beleértve az építőipart, a kereskedelmet, a vendéglátóipart és a szociális ágazatot. Lengyelországban a minta változatosabb volt, négy iskola diákjai nyolc ágazatot képviseltek, mint a gépészet, élelmiszeripar, fodrászat – kozmetika, szálloda – vendéglátás, turizmus, autóipar, építőipar, faipar és bútorigar. A téma jelentőségének kiemelése és a minta nagyságának növelése érdekében tanulmányunkban mindkét országból származó adatok szerepelnek. A két ország közötti összehasonlítást elsősorban kontextuális célokra használjuk, valamint annak megértésére, hogy a két ország mintái hogyan különböznek, illetve igazodnak egymáshoz. Módszertani okok miatt nem készülhetett szigorú értelemben vett összehasonlító tanulmány.

A két ország mintáiban jelentős különbségek voltak megfigyelhetők: a magyar mintában a női és férfi tanulók aránya közel azonos volt, míg a lengyel mintában a női tanulók aránya lényegesen alacsonyabb. A legtöbb diák mindkét országban a 15-17 éves korosztályba tartozott, de az évfolyamok közötti megoszlás

eltérő volt. A magyar minta viszonylag egyenletesen oszlott meg az évfolyamok között, míg a lengyel minta túlnyomórészt 9. osztályos tanulókból állt. A magyar iskola az ország keleti részén, egy hátrányos helyzetű térségben helyezkedett el, míg a lengyel minta városi és vidéki iskolákat egyaránt tartalmazott, két krakkói és két vidéki iskolát. A lakóhelyet tekintve a magyar mintában hasonló volt a városokban és falvakban élő diákok aránya, míg a lengyel mintában majdnem kétszer annyi falusi diák szerepelt, mint városi. A diákok jelentős része mindkét országban naponta utazott az iskolába. A magyar mintában a tanulók többsége bejáró, minden szakma tekintetében.

Az online kérdőív 37 kérdésből áll, és négy átfogó téma köré épül: (1) a szakmaválasztás okai; (2) a szakmatanulás informális elemei (megfigyelés, otthoni és házon kívüli segítségnyújtás, közös gyakorlatok,...); (3) tágabb értelemben vett hatások (példaképek, barátok, televízió, internet); (4) elégedettségérzet, érdeklődés és preferenciák a képzés különböző elemeivel kapcsolatban. A kérdések többsége zárt, többnyire intenzitásra vonatkozó kérdés, mellettük néhány feleletválasztós kérdés szerepel a kérdőívben. A nyitott kérdések az alapvető személyes paraméterek megadására, valamint a példaképek és a kedvenc tévéműsorok és weboldalak megnevezésére vonatkoznak. Megkérdeztük a tanulókat a felnőttek munkával kapcsolatos tevékenységeinek megfigyeléséről, és hogy képesek-e tanulni ebből. Rákérdeztünk, hogy mennyire fontos a gyakorlati képzés keretében a közös feladatvégzés, annak során az egymástól való segítségkérés, valamint az iskolán kívüli közös tanulás. Vizsgáltuk a televíziós műsorok és az internetes oldalak szerepét is. A kérdőív önkitöltős volt. Változóink többsége diszkrét változó. A közöttük fennálló összefüggések kimutatására Chi² és Fischer-teszteket alkalmaztunk.

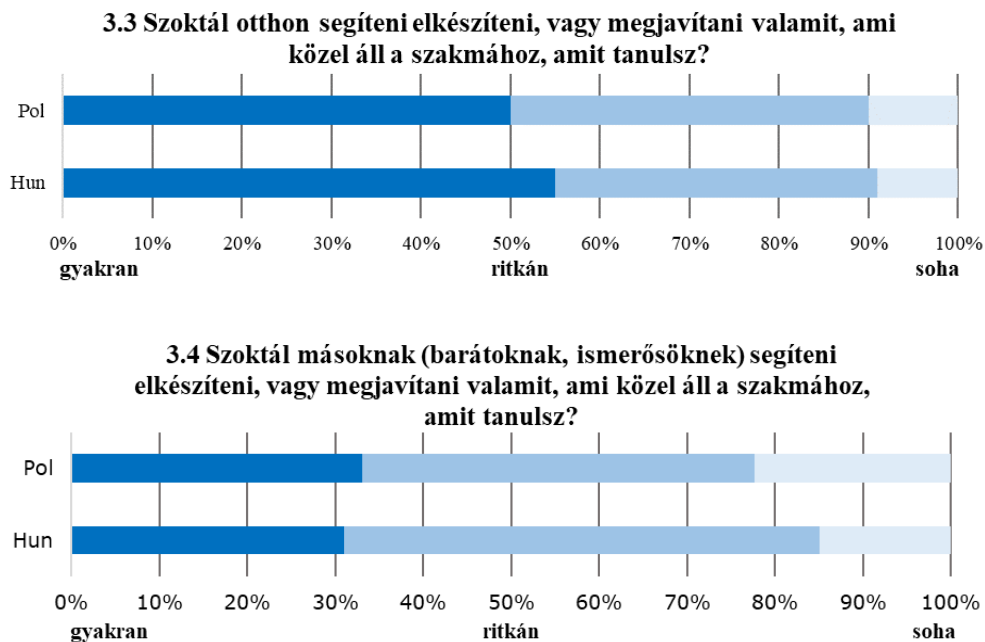
A kutatás eddigi eredményei

A szakmaválasztás motivációi

A kutatás egyik legfontosabb kérdése, hogy a fiatalok milyen tényezőket vesznek figyelembe a szakmaválasztás során. Mindkét országban az érdeklődés jelentette az elsődleges motivációs szempontot. A második helyen a jó kereseti lehetőség állt. Az egyéb vizsgált szempontok jelentősége eltérő volt. A magyar diákok számára a szakképzés közelsége és földrajzi megközelíthetősége mutatkozott a legkevésbé fontos befolyásoló tényezőként a szakmaválasztásban, míg a lengyel diákok számára a barátok ajánlása volt a legkevésbé fontos.

Az iskolában tanult ismeretek gyakorlása

Feltételezzük, hogy az iskolai ismeretek otthoni alkalmazásának hatékony módja a szakmához kapcsolódó háztartási, illetve ház körüli feladatokban való segítségnyújtás. A felmérésből kiderült, hogy a diákok többsége mindkét országban végez ilyen tevékenységet. A magyar diákok több mint 90%-a, a lengyel diákok közel 90%-a segít otthon a tanult szakmájához közel eső feladatok ellátásában. A magyar diákok közül valamivel több, mint 50% gyakran segít, míg a lengyel diákok közel fele szintén gyakori hasonló részvételtől számolt be. Emellett a diákok jelentős része segít a családon kívül, a barátoknak és ismerősöknek is, ha szükséges. A magyar diákok több mint 80%-a, a lengyel diákok mintegy háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy az otthonán kívül is nyújt segítséget. A magyarokhoz képest több lengyel diák számolt be arról, hogy gyakran segít barátainak és ismerőseinek (Ld. 1. ábra).



1. ábra. Az iskolában tanult ismeretek gyakorlása

(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

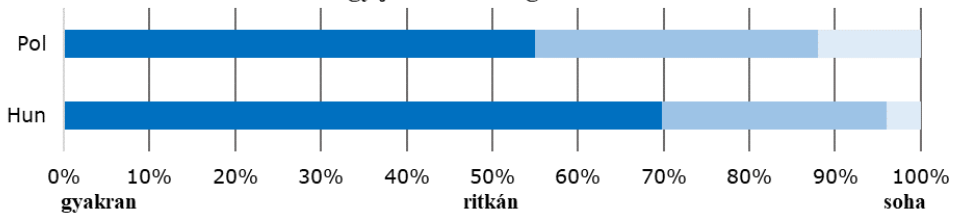
(Az ábrákban a kérdések előtt látható számok a kérdéseknek a kérdőívben elfoglalt helyére utalnak.)

Tanulás a felnőttek munkájának megfigyeléséből

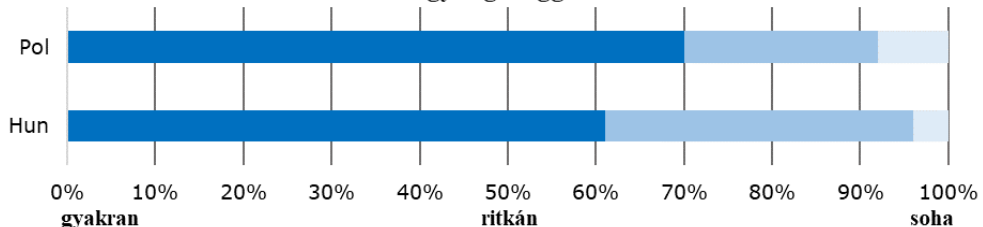
Feltételeztük, hogy a tanulásnak ez az ősi, hagyományos és egyben kulcsfontosságú formája jelen van a diákok mindennapi életében. Figyelemre méltó különbségeket fedeztünk fel a két minta között. A magyar tanulók kevesebb, mint 5%-a jelezte, hogy soha nem figyelt meg felnőtteket munka közben, míg a lengyel tanulók több, mint 10%-a adta ugyanezt a választ. A két minta között szignifikáns eltérés mutatkozott a felnőttek munka közbeni megfigyelésének gyakoriságában: a magyar tanulók lényegesen nagyobb aránya számolt be gyakori megfigyelésekről (Lásd 2. ábra).

Ehhez kapcsolódóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy a felnőttek munka közbeni megfigyelése által, annak hatására, illetve aközben a tanulók képesek-e ellesni, eltanulni, megtanulni valamit, ami segíthet nekik abban, hogy később könnyebben tudjanak elkészíteni vagy megjavítani valamit a szakmájukhoz kapcsolódóan, akár egyedül, akár segítséggel. Felmérésünk alapján a legtöbb diák úgy gondolja, hogy nagyon gyakran tanul a felnőttektől ilyen módon. Ebben az esetben a „gyakran” válasz aránya a lengyel diákok esetében volt magasabb. Mindkét mintában csak a tanulók kis százaléka válaszolt úgy, hogy még soha nem tanult semmit ilyen módon, vagyis a felnőttek munkájának megfigyeléséből.

3.5 Meg szoktad figyelni, hogy a felnőttek hogyan készítenek el, vagy javítanak meg valamit?



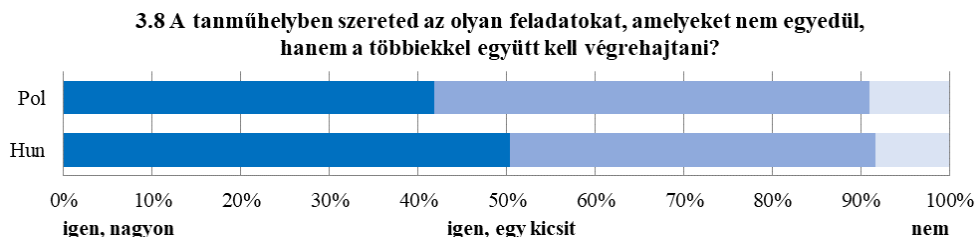
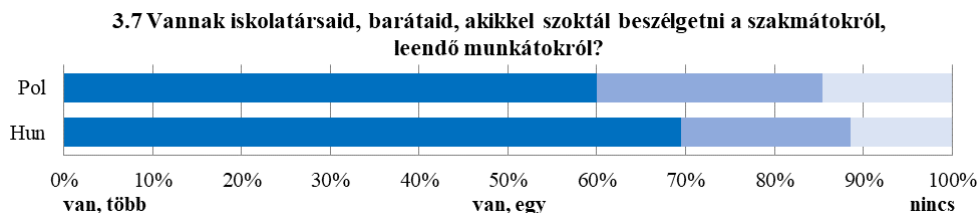
3.6 Előfordult, hogy ellested, eltanultad tőlük, hogyan kell elkészíteni, vagy megjavítani valamit, és utána meg is tudtad csinálni egyedül, vagy segítséggel?



2. ábra: Tanulás a felnőttek munkájának megfigyeléséből
(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

Társas kapcsolatok – a szakmák megvitatása és a közös munka

A társas kapcsolatok, például a barátságok és az iskolatársak igen jelentős szerepet töltenek be a szakmai informális tanulásban. Ezek a kapcsolatok magukban foglalják a tanult szakma megvitatását és a közös munkát is. Kutatásunkból kiderül, hogy a tanulók többségének, a lengyel tanulók mintegy 60%-ának és a magyar tanulók közel 70%-ának számos olyan barátja és iskolatársa van, akikkel megbeszélik a szakmájukat, és akikkel szívesen dolgoznak együtt a gyakorlatok során. A lengyel diákok több mint 40%-a és a magyar diákok több mint 50%-a kifejezte, hogy igen kedveli a közös feladatokat. A tanulónak csupán kevesebb, mint 10%-a nem szeret együtt dolgozni a többiekkel a közös feladatok elvégzésekor, ami azt jelzi, hogy többségük a választott szakmán belül erősen preferálja a közös tanulást (Ld. 3. ábra).



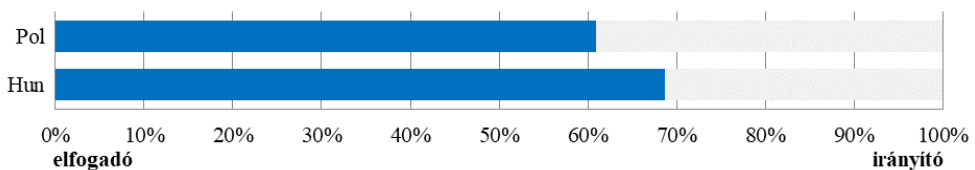
3. ábra: Társas kapcsolatok
(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

Szerepek a munkacsoportban – a bizalommal kapcsolatos választások

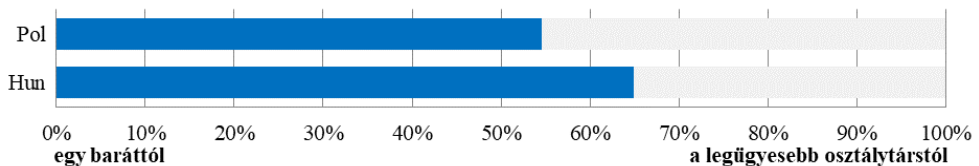
Az együttműködésen alapuló tanulásban és a csoportos feladatok végzésekor fontos döntés, hogy valaki vezetői, irányító, vagy követő szerepet vállal-e. A kutatás azt mutatja, hogy a tanulók általában inkább elfogadók – követők, feladatvégrehajtó, vagy hétköznapi csapattag szerepet vállalva. A lengyel diákok valamivel nagyobb hajlandóságot mutatnak a vezető szerepre (közel 40%), mint a magyar diákok (valamivel több, mint 30%) (4. ábra). A társas és baráti kapcsolatok fontossága is hangsúlyosan jelentkezik.

Közös munkavégzés esetében mind a lengyel, mind a magyar diákok szívesebben kérnek segítséget egy barátjuktól, mint a legképzettebb osztálytársuktól. Ez rávilágít arra a különleges szerepre, amelyet a barátság és a bizalom játszik az informális tanulásban. Szabó és Kern (2010) szerint életkor-specifikus, hogy ebben a korosztályban (14-18 évesek) a barátok szerepe közel azonos a család érzelmi szerepével, sőt esetenként meg is haladja azt. Kutatási eredményeinket alátámasztja az a tanulmány is, amely szerint a társaktól származó segítség könnyen hozzáférhető és kevésbé kockázatos, mintha az egy szakértőtől érkezne, ami megmagyarázza a tanács- és segítség kérés mikéntjének fontosságát, különösen a tanulási folyamat elején (Gurtner et al. 2011, in: Mikkonen et al. , 2017).

3.10 Közös feladatok esetén milyen szerepet szoktál vállalni a csoportban?



3.11 Kitől kérnél inkább segítséget a közös feladat során?

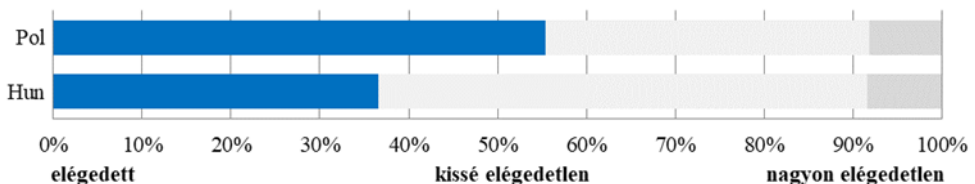


4. ábra: Szerepek a munkacsoportban – a bizalommal kapcsolatos választások
(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

Az iskolai tanulmányi eredmények megítélése

A tanulók elégedettségében jelentős különbségek mutatkoznak a két ország között. A lengyel tanulók jóval elégedettebbek iskolai teljesítményükkel, mint a magyar tanulók (Ld. 5. ábra). Ugyanakkor a magyar diákok túlnyomó többsége

5.1 Elégedett vagy az iskolai eredményeiddel?



5. ábra: A tanulók elégedettsége az iskolai eredményekkel
(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

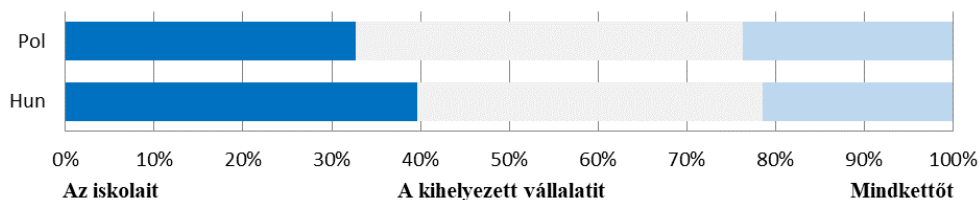
(körülbelül 80%) és a lengyel diákok jelentős része (körülbelül 60%) fejezi ki szándékát, hogy legalább egy-két tárgyból javítson az osztályzatán. Több lengyel, mint magyar diák gondolja úgy, hogy jó jegyei vannak, de azt is, hogy nem tud javítani az osztályzatokon. Nagyon kevesen vannak mindkét országban, akik szerint az osztályzatok nem fontosak.

A szakmai gyakorlatok értékelése

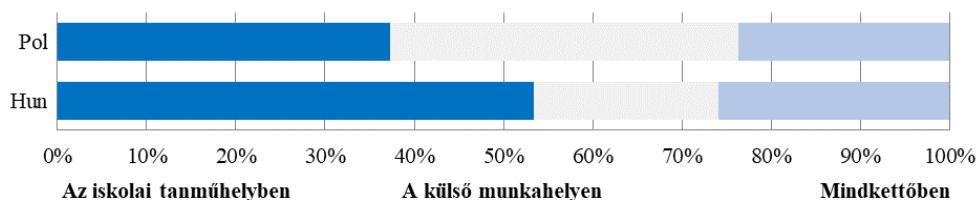
A műhelymunka jelentős szerepet tölt be a szakképzésben tanulók életében. Vizsgált mintánkban a magyar diákok többsége az iskolai tanműhelyi képzést, míg a lengyel diákok többsége inkább a külső helyszíni képzést kedveli jobban. A két preferencia között jelentős a különbség. Emellett több mint kétszer annyi magyar diák arról számol be, hogy több segítséget kap az oktatótól az iskolai műhelyben, mint a külső képzésben, míg a lengyel diákok hasonló szinten értékelik az iskolai tanműhelyben és a külső helyszínen kapott segítséget (Ld. 6. ábra).

Szembetűnő ellentét mutatkozik a két minta esetében az iskolai tanműhely oktatóitól kapott segítség és maga a tanműhely kedvelése között. A magyar mintában kisebb arányt képviselnek azok a tanulók, akik annak ellenére, hogy több segítséget kaptak onnan, szeretik is az iskolai tanműhelyt: közel 15%-kal kevesebben érezték így (Ld. 6. ábra). A lengyel mintában más a helyzet: a diákok hozzávetőleg 40%-a találta hasznosabbnak az iskolaival szemben inkább a külső munkahelyi oktatók tevékenységét, ami nagyjából kétszer akkora értéknek felel meg, mint amit a magyar felmérésben tapasztaltunk.

5.4 Melyik gyakorlatot kedveled jobban?



5.5 Melyik gyakorlaton kapsz több segítséget az oktatóktól?



6. ábra: A szakmai gyakorlatok értékelése

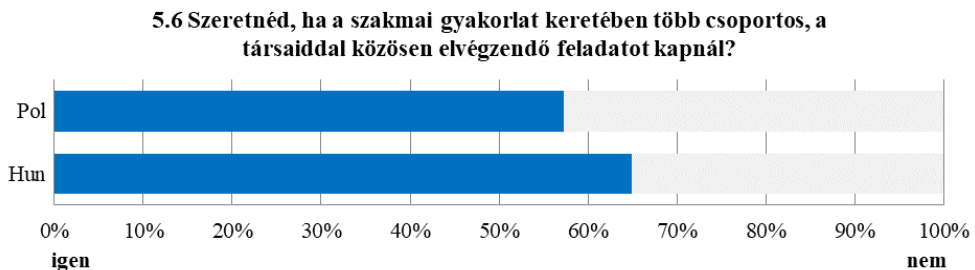
(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

A kérdés fontosságát aláhúzza az a körülmény, hogy a magyar mintában hátrányos helyzetű fiatalokról van szó, akik valószínűleg más figyelmet kapnak az iskolai, mint a szigorúbb munkahelyi környezetben. Az iskolai tanműhelyben diákok lehetnek, a kihelyezett vállalati tanműhelyben viszont tanoncok, akik ott olyan oktatókkal találkoznak, akiknek valószínűleg nincs pedagógiai végzettségük.

Több közös szakmai gyakorlat igénye

Mint korábban már szó esett róla, a tanulóknak csak kevesebb, mint 10%-a nem kedveli a közös feladatokat, ami azt jelzi, hogy a választott szakmán belül erős igény mutatkozik a közös tanulás iránt. Emellett mindkét országban jelentős számú diák szeretne több csoportos feladatot a gyakorlati foglalkozásokon. A magyar diákok körülbelül kétharmada, a lengyel diákok közel 60%-a fejezi ki azt a vágyát, hogy több közösen végrehajtandó gyakorlaton vehessenek részt (Ld. 7. ábra).

Eredményeink egybevágnak Struck (2018) megállapításaival, aki empirikus kutatásokra hivatkozva (Kutscha et al., 2012; Gebhardt et al., 2009) hangsúlyozza, hogy a diákok több visszajelzést és kortársi támogatást szeretnének kapni tanulmányaik során, mivel valóban a csoportmunka az a forma, amely keretet biztosíthat a tanulók közötti közvetlen visszacsatolásnak és támogatásnak.



7. ábra: Több közös szakmai gyakorlat igénye
(A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján)

Példák a nyitott kérdésekre adott válaszokra

A kérdőív tartalmazott néhány nyitott kérdést a példaképek, a barátok, a televízió és az internet tágabb értelemben vett hatásairól. Mindkét országban viszonylag alacsony volt a nyitott kérdésekre válaszadók aránya, és közülük is csak kevesen adtak konkrét válaszokat, példákkal. A magyar mintában a legmagasabb válaszadási arány a példaképekkel kapcsolatban (33%), míg a legalacsonyabb (10%) a vizsgált szakmához kapcsolódó kedvenc internetes filmsorozatok esetében érkezett. A lengyel mintában a legmagasabb konkrét válaszok aránya (45%) a

kedvenc híres emberre, a legalacsonyabb (14%) pedig a szakmához kapcsolódó kedvenc weboldalra vonatkozott.

Azok közül, akik arról számoltak be, hogy van példaképük, a legtöbben családtagokat neveztek meg, s mindkét országban a szülők szerepeltek a leggyakrabban. Emellett a magyar mintában különböző híres személyeket, például focistákat (Messi, Neymar), szakácsot, énekest, tanárokat, Elon Muskot és Orbán Viktor magyar miniszterelnököt említették. A lengyel mintában a példaképek között szerepelt informatikatanár, Sentino (rap-énekes) és egy barát is.

Néhány diák számolt be kedvenc tévéműsorról vagy tévéfilmről, amely azonban nem mindig kapcsolódott egyértelműen a tanult szakmához. A szakmához kapcsolódó kedvenc tévéműsort a magyar diákok 23%-a, a lengyel diákok 37%-a említette. A magyar mintában az említések közel fele (45%) olyan népszerű magyar főzőműsorra vonatkozott, mint „A konyhafőnök” és „Séfek séfe”. Ezen kívül a diákok utaltak a „Csodadoktor” című török orvosi témájú sorozatra, a „Tűzbe vésve” című amerikai valóságshow-sorozatra és a „Hogyan csinálják?” című ismeretterjesztő filmsorozatra. Lengyelországban sok diák a TVN Turbo tévécsatornát említette, amely számos autóiipari és extrém sportműsort kínál, de az autószerelői szakmához kevésbé kapcsolódik. Az autószerelőnek tanuló diákok nagy száma miatt elsősorban az autókra összpontosító egyes műsorokat nevezték meg (pl. a népszerű brit „Top Gear” című műsort). Csak néhány válaszadó jelzett más szakmával kapcsolatos filmsorozatokat, mint például a fodrászokról szóló „Éles vágás” (lengyelül „Ostre cięcie”).

A magyar diákok jelentős része (21%), és a lengyel diákok nagyobb hányada (44%) nevezett meg egy kedvenc híres személyt, akinek az életét követi, és aki hatással volt a tanulmányaira. A listán szerepelnek autóversenyzők (Hamilton), focisták (Ronaldo, Messi), színészek (Justin Bieber), magyar és külföldi szakácsok, énekesek, egy magyar roma rapper, influencerek, Bill Gates és Orbán Viktor magyar miniszterelnök is. Két magyar diák a szakmai tanárait említette. A lengyel mintában az „Éles vágás” fodrászfilmsorozat két színésze (Andrzej és Tomasz), Buddha (a népszerű „Budda TV” megalkotója és fő műsorvezetője), Muran (MMA és más küzdősportok sportolója), Sonik és Kubica (autóversenyzők) is említésre kerültek.

Következtetések

A kutatás eddigi eredményei alapján elmondható, hogy a megfigyelés, a mások munka közbeni megfigyelésének különböző módjai és az egymástól való tanulás fontos szerepet játszanak a szakmák elsajátításának folyamatában, szinte minden szakmában. Szakmától függetlenül többen voltak azok a diákok, akik szeretik a

közös gyakorlatokat, és szeretnék növelni azok arányát az oktatási folyamatban. A magyar tanulók nagyobb valószínűséggel kívántak több közös feladatot a jövőben, mint a lengyelek, de a különbség nem volt jelentős.

Vizsgált mintánkban a magyar diákok többsége az iskolai tanműhelyi képzést, míg a lengyel diákok többsége inkább a külső helyszíni képzést kedvelte jobban. A két preferencia között jelentős a különbség. Emellett több mint kétszer annyi magyar diák arról számolt be, hogy több segítséget kap az oktatóktól az iskolai műhelyben, mint a külső képzésben, míg a lengyel diákok azonos szinten értékelték az iskolai tanműhelyben és külső helyszínen kapott segítséget. Közös gyakorlatok során, a csoportmunkában betöltött szerepüktől függetlenül mind a magyar, mind a lengyel diákok elsősorban barátaiktól kértek segítséget, nem pedig a csoport legügyesebb diákjától.

A kutatás kiemelte a barátság, a barátokkal eltöltött idő és a bizalom fontosságát ebben a korcsoportban, amely befolyásolhatja a diákok cselekedeteit, például a csoportmunka során történő segítségkérésüket, és a csoportmunka, a közös gyakorlatok iránti igényüket is. Ami azt is jelenti, hogy a barátok szerepe kiemelkedő lehet az egymástól való tanulásban. A kutatás eddigi eredményei összességében azt sugallják, hogy az iskolai műhelyekben nagyobb lehetőség van a diákok által kedvelt és igényelt csoportmunkára, és így az egymástól való tanulásra, mint a kihelyezett vállalati környezetben.

Csupán néhány szakma esetében (pl. a magyar mintában a szakács) találtunk kedvenc, a diákok szakmatanulását segítő, a szakmájukhoz kapcsolódó tévésorozatot. A megkérdezett fiatalok többségének nincs példaképe egyik vizsgált országban sem.

Az eddigi tapasztalatok visszaigazolják felmérésünk szándékainak helyességét, de eredményeink igazolásához újabb, nagyobb mintán végzett kutatásokra van szükség. Megerősítést jelent a további vizsgálatokhoz Kaufman, Felder és Fuller munkája (1999), amely szerint a tanulók a csoportos kommunikáció révén a tanulási eredményeiket javító készségeket sajátítanak el, s az ilyen tanulás messze túlmutat azon a feladaton, amelyben a kommunikáció éppen zajlott közöttük. Ezért az együttműködésen alapuló gyakorlatok hosszabb távú és tovább gyűrűző hatásainak tanulmányozása fontos tárgya lehet jövőbeli kutatásoknak.

Eredményeink hasonlóak azokhoz a korábbi kutatási eredményekhez, miszerint az egymástól való tanuláshoz fontos a tanulók között a kölcsönös tisztelet és bizalom kialakítása, annak érdekében, hogy őszintén tudjanak véleményt alkotni, és szükség esetén képesek legyenek arra, hogy kérjék, vagy felajánlják a segítséget (Smith, 1983). A bizalom kérdését felmérésünk közvetett módon, leginkább a tanulók baráti kapcsolataira fókuszálva vizsgálta. A társadalmi bizalom (Hajdu, 2012; Miłaszewicz, 2016; Ward – Meyer 2009) és a családba, az iskolába és a munkába vetett bizalom kapcsolata jövőbeli kutatások tárgya lehet.

Figyelembe kell vennünk kutatási eredményeink korlátait. Mivel a magyar mintában minden tanuló ugyanannak az iskolának a tanulója, hasonló iskolai hatásoknak vannak kitéve. Munkahelyi gyakorlataik különbözőek, ezeket az eltérő hatásokat azonban ebben a kérdőívben nem tudtuk külön vizsgálni. A lenygel minta négy különböző háttérű iskolából állt, a diákok pedig összesen nyolc szakmát képviseltek, így a kihelyezett gyakorlati háttér ott még változatosabb, de az is igaz, hogy a csoportmunka akkor is inkább iskolai műhelyekben zajlik. Más szóval, az iskolai tanműhelyekben végzett munka valószínűleg nagyobb szerepet játszik az egymástól való tanulás folyamatában, mint a kihelyezett gyakorlatok. Pontosabb és árnyaltabb eredményekhez nagyobb elemszámú vizsgálatokkal járhatunk.

Felhasznált irodalom

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood-Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey.
- Benke, M. – Haba, A. – Rachwał, T. (2024). Informal Learning in Secondary Vocational Education and Training: The Case of Hungary and Poland. In Pilz, M. (Ed.). *Informal Learning in Vocational Education and Training : Illuminating an elusive concept*. 113–149 (Springer Verlag) <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44341-2>
- Benke, M. – Haba, A. – Dorogi, A. – Rachwał, T. (2024). Informális tanulás a szakképzésben, eltérő szakmák vizsgálata alapján. In Holik, I. K. – Sanda, I. D. (szerk.). *A szakképzés-fejlesztés és szakmai pedagógusképzés összefüggései XI*. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatáspedagógiai Konferencia Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest, 240–260. <https://tinyurl.com/pecuscz4>
- Benke, M. – Rachwał, T. (2022). The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989-2035. *Hungarian Educational Research Journal*. 12(3) 328–356. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00061>
- Benke, M. (2021). The role of vocational training institutions in reducing disadvantage. In C. Nägele, B.E. Stalder, – M. Weich (eds.). *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning*. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8–9. April. European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. 77–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4609964>
- Billett, S. (1996). Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction*, 6(3), 263-280. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00006-0](https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00006-0)
- Brown, J. S. – Collins, A. – Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Gebhardt, A. – Martínez Zaugg, Y. – Nüesch, C. (2009). Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 17, 1-35. <https://tinyurl.com/439ya88b>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.


- Gurtner, J.-L. – Cattaneo, A. – Motta, E. – Mauroux, L. (2011). How Often and for What Purposes Apprentices Seek Help in Workplaces: A Mobile Technology-Assisted Study. *Vocations and Learning*, 4(2), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9053-x>
- Hajdu, G. (2012). Bizalom, normakövetés és társadalmi részvétel Magyarországon a rendszerváltás után. In Kovách I. – Dupcsik Cs. P. – Tóth, T. –, Takács, J. (szerk.). *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó – MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest, 45–62.
- Kaufman, D. B. – Felder, R. M. – Fuller, H. (1999). *Peer Ratings in Cooperative Learning Teams*. Proceedings of the 1999 Annual ASEE Meeting, ASEE, Session 1430. 4.416.1–4.416.12. <https://doi.org/10.18260/1-2--7880>.
- Kutscha, G. – Besener, A. – Debie, S. O. (2012). Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(3), 394–419. <https://doi.org/10.25162/zbw-2012-0022>
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lengyel, B. (2012). Tanulás, hálózatok, régiók. In Rechnitzer, J. – Rácz, Sz. (szerk.). *Dialógus a Regionális Tudományról*. Széchenyi István Egyetem, Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola. Magyar Regionális Tudományos Társaság, Győr.
- Mikkonen, S. – Pylväs, L. – Rintala, H. – Nokelainen, P. – Postaref, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(9), <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Miłaszewicz, D. (2016). Zaufanie jako wartość społeczna. (The trust as a social value.) *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 259. <https://tinyurl.com/yc7eshvt>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology et Distance Learning*, 2(1), <https://tinyurl.com/29yw5frc>
- Siemens, G. (2018). Connectivism. In R. E. West, *Foundations of Learning and Instructional Design Technology: The Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology*. EdTech Books. <https://tinyurl.com/2nmdwmem>
- Smith, R. M. (1983). *Learning How to Learn*. Open University Press, Buckingham, UK.
- Struck, P. (2018). *Peer Learning in Vocational Education and Training – Effects and Changes of Person Relations in Learning Groups* (ECER conference paper).
- Szabó, A. – Kern, T. (2010). A szakmai képzésben részt vevők értékpreferenciái és politikai rokonszenvei – kvalitatív megközelítés. *Új Ifjúsági Szemle*, 8(4) Tél, <https://tinyurl.com/bdf6t7yk>
- Ward, P. – Meyer, S. (2009). Trust, Social Quality and Wellbeing: A Sociological Exegesis. *Development and Society*. 38(2), 339–363.
- Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries*. 11–23. <https://dx.doi.org/10.3278/REP0903W>



A szakmai tanárképzés fejlesztési irányai, különös tekintettel a gazdaság és az oktatás kölcsönhatására



Dr. Vásárhelyi Zsuzsanna

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar
főiskolai docens  0000-0003-2483-4387 | MTMT: 10030814

KEYWORDS

- labor market
- change of profile
- education
- quality assurance
- innovation

KULCSSZAVAK

- munkaerőpiac
- profilváltás
- oktatás
- minőségbiztosítás
- innováció

ABSTRACT

Developmental directions of professional teacher training, with special emphasis on the interaction between the economy and education | The study analyzes the interaction of the labor market and professional teacher training. It shows that our country is also going through a fundamental social and economic transformation, highlighting the crucial role of education, since competent knowledge determines the society's possibilities in the long run and promotes its development. It emphasizes that technological and technical changes make it essential to renew the goals and tasks of professional teacher education and technical pedagogy, providing even more practical preparation that assigns a greater role to students' activity and project work. The study underscores the importance of continuous development in the modern knowledge, methodology, and digital culture of university instructors to ensure the quality assurance of technical pedagogy training.

ABSZTRAKT

A tanulmány elemzi a munkaerőpiac és a szakképzés kölcsönhatását. Bemutatja, hogy hazánk is alapvető társadalmi és gazdasági átalakuláson megy keresztül, ezért kiemelkedő szerepe van az oktatásnak, mert a teljesítőképes tudás az, amely hosszú távon meghatározza a társadalom lehetőségeit és elősegíti a fejlődését. Kiemeli, hogy a technológiai és technikai változások elengedhetlenné teszik a szakképzés és a műszaki pedagógusképzés cél- és feladatrendszerének megújítását, a még gyakorlatiasabb felkészítést, amely nagyobb szerepet szán a hallgatók aktivitásának, a projektmunkáknak. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a műszaki pedagógusképzés minőségbiztosítása érdekében nagyon fontos az egyetemi oktatók korszerű ismereteinek, módszertani és digitális kultúrájának permanens fejlesztése.

Bevezetés

A 21. század gyorsan változó világában hazánk is alapvető társadalmi és gazdasági átalakuláson megy keresztül. Az átalakulási folyamatnak egyik döntő eleme az emberi erőforrás és annak fejlesztése. Ezen belül is kiemelkedő fontossága van az oktatásnak, mert a teljesítőképes tudás az, amely hosszú távon meghatározza a társadalom lehetőségeit, elősegíti a fejlődését. A gyors társadalmi és gazdasági fejlődés természetes igénye, következménye az emberi tudás gyorsuló változása, megújulása. A versenyképesség lényeges kritériuma, hogy milyen mértékben képes az ember nem csupán alkalmazkodni a változásokhoz, hanem ismeretei folyamatos megújulásával előidézni azt. Minden fejlődés alapja a folyamatosan változó, megújulásra képes emberi tudás. Amíg korábban az egyszer megszerzett tudás volt az érték, ma a változás képessége válik a legfőbb értéké (Szekeres, 1998).

Munkaerőpiac és szakképzés kölcsönhatása

A gazdaság magába integrálja a tudást, annak megszerzésének és átadásának a folyamatát is. A megszerzett tudás a munkaerőpiacon válik eladhatóvá, de csak addig, amíg annak értéke van. Ha a tudás a szaktudomány és a technika fejlődése következtében elavul, akkor már a munkaerőpiacon sem lesz értéke (Franz, 1989).

A társadalmi-gazdasági változások gyorsuló tempója szinte megoldhatatlan problémát jelent a szakképzés számára. Amíg ugyanis a termelésben egy új technológiára épülő beruházás néhány hónap alatt üzembe helyezhető, addig egy új szakma kialakítása, pedagógiai tervezése és a képzés megindításának előkészítése éveket vesz igénybe. A gazdaság rugalmassága sok esetben nagyságrendekkel meghaladja a szakképzés, főként az iskolarendszerű képzés rugalmasságának felső határát. A gazdasági globalizáció pedig ezt a rugalmasságot tovább növeli. A gazdaság és a szakképzés közötti összhang kialakításában ezért nagy szerepe van a pedagógiai potenciál megújításának (Szekeres, 1987).

A gazdaság szerkezetének átalakulása, a munkaerőpiac és a szakmatanulás területén jelentkező profilváltások, a technológiai-technikai változások elengedhetlenné teszik a szakképzés és a szakmai pedagógusképzés cél- és feladatrendszerének megújítását is. Egyre fontosabbá válik, hogy a mérnök-tanár és a szakoktató magas színvonalú, korszerű szakmai és pedagógiai felkészültséggel, megújulásra képes emberi tulajdonsággal rendelkezzen. Ezért kívánatos, hogy a műszaki pedagógusok személyiségében olyan egységbe ötvöződjön a társadalomtudományi és a természettudományi, a műszaki és a pedagógiai műveltség, amely alkalmassá teszi őket egyrészt a szakoktatás feladatainak ellátására, másrészt az értelmiség sokirányú társadalmi feladatainak megoldásában való innovatív közreműködésre (Szekeres, 1998).

Paradigmaváltás az oktatásban

A gyors technikai fejlődés a szakképző iskolákkal, vállalati oktatóközpontokkal és a tanárjelöltekkel szemben is új elvárásokat támaszt. Egyrészt átrendeződik a korábban, az életpálya elején jellemző (rövidebb és hosszabb idejű) képzési szakasz szerepe és időtartama is. Az ott szerzett tudás hamar elavul, állandó megújulásra szorul, és ez a felsőoktatás átalakulásához, így a tanárképzési programok jelentős tartalmi és módszertani átgondolásához vezetett (Szekeres, 2008).

A Széchenyi István Egyetemen 4 szakirányban, több mint 5 évtizede folyik műszaki pedagógusképzés. Intézményünkben is folyamatosan készültek új tantervek és programok. Át kellett értelmeznünk a hallgatók sokféleségét, előképzettségét és szerteágazó szakmai igényeit és azok kezelését is. Ezekre megfelelő

válaszokat kellett találnunk úgy, hogy közben nem feledkezhettünk meg a tudományosság igényéről sem. Ez a megközelítés a tanulást, a tanulási folyamatot és annak eredményét állította a középpontba (Szekeres – Vásárhelyi, 1995).

A tanulásközpontú megközelítésen azt a szemléletet tekintjük, amely az egész oktatási folyamat tervezése, szervezése és értékelése során a résztvevők tanulását állítja a középpontba, és a hallgatókban végbemenő változásokra, fejlődésükre fókuszál. Felfogásunk szerint a tanulási folyamatban a hallgató aktív szereplő, és az ő előzetes tudása a meghatározó. A tanulás fogalmát komplexebben és egymásra hatásukban értelmezzük, de nem szembeállítva az ismeret vagy a képesség jellegű tudáselemeket. A pedagógiai tantárgyi programok készítése és folyamatos korszerűsítése során ezért nagy szerepet tulajdonítunk az affektív elemeknek és az attitűdöknek is. Fontosnak ítéljük, hogy a tanárjelölt ismerje és vállalja szakmai identitását, amelyek szakterületének sajátos karakterét, személyes és közösségi szerepét alkotják, mert ez alapozza meg fejlődő hivatástudatát (Kálmán, 2013).

A tanulásközpontú megközelítésünk nem az uniformizált tankönyvi tudást preferálja, fókuszában nem az oktató által meghatározott, tartalomra irányuló elvárás rendszere van, hanem elsősorban a hallgató megismerése, aktivizálása, a különböző tanulási utak egyéni és csoportos mezőben történő értelmezése. Ez a nézőpont ma még persze nem minden oktatót jellemez, de célunk az, hogy az oktatás minden szereplője a tanulás eredményességére helyezze a hangsúlyt.

Minőségfejlesztési tantervi koncepciónk fókuszában olyan képzési programok megvalósítása áll, amelynek találkozási pontja a hallgató és a munka világa. Koncepciónk a tantárgyi tematikák folyamatos korszerűsítését, az önreflexiós és korrekciós fejlesztő tevékenységet helyezi a középpontba. Legfontosabb célunk: a modern pedagógiai kihívásokra reagálni tudó, eredményes és innovatív munkára, folyamatos szakmai fejlődésre képes műszaki pedagógusok képzése (Vásárhelyi, 1995).

Az új szaktanári és szakoktatói képesítési követelményeknek megfelelően, a műszaki pedagógusképzésünk egyik fontos alapelve a pedagógiai gyakorlat innovatív, szintetizáló és a teljes képzést átszövő jellege, amelynek tartalma a képzésben érintett szereplők elvárásaihoz kapcsolódik és folyamatosan formálódik. A különböző egyéni és csoportos pedagógiai gyakorlatok a műszaki pedagógus-hallgatók pályaszocializációjának legfontosabb területei, amelyek szakirányú szakképzési centrumok iskoláiban, vállalati oktatóközpontokban folynak, ahol a mentor fontos vezető szerepet vállal a tanárjelöltek támogatásában. Ennek érdekében igen nagy hangsúlyt fektetünk a mentorok kiválasztására és képzésére.

Egyetemünkön a mentoroknak szakirányú mérnöktanári végzettséggel és legalább 5 éves szakmai gyakorlattal kell rendelkezni. A mentorokat minden esetben a gyakorlólhely vezetésének egyetértésével kérjük fel a feladatok ellátására.

Fontosnak ítéljük, hogy a befogadó intézmény pedagógiai kultúrája, módszertani igényessége, korszerű tanítási-tanulási környezete lehetőséget nyújtson a hallgatók pedagógiai és szakmai kompetenciáinak fejlődésére. Mivel a hallgató a befogadó gyakorlóléhely minden tagjától tanul, ezért fontos, hogy közös felelősségnek érezzék a feladatot.

A közös felelősség nem csupán azt jelenti, hogy a pedagógiai gyakorlóléhelyek lehetőséget biztosítanak a hospitálásokra, egyéni tanításokra, hanem azt a hitet és szándékot is, hogy aktívan hozzá tudnak járulni a hallgató pedagógussá válásához. Vagyis, minden kolléga órája nyitott a hallgató előtt, a szabályozásban meghatározott feltételekkel. Ugyanis, minél több tanulási helyzetet és megoldást lát a hallgató, annál eredményesebben lesz képes alternatívákban gondolkodni és adaptív módszertani megoldásokat találni saját tanítási gyakorlata számára.

Az összefüggő gyakorlat lényege pedig nem csak abban van, hogy a hospitálásokon és az egyéni tanításokon kívül betekintést engedjenek a hallgatónak az intézmény teljes működésébe, hanem abban is, hogy minél több alkalmat biztosítsanak a gyakori párbeszédre, amelyben a szakmai álláspontok, alternatívák, nézőpontok sokasága jelenik meg. Jelenti továbbá az értékelő visszajelzéseket (reflexiókat) is, a nyílt szakmai kommunikációt a sikeres vagy kevésbé sikeres megoldásokról, és azokról a szempontokról, amelyek mentén ez megítélhető. Mindezeknek legjobb terepe a hallgató minél szélesebb körű és aktív bekapcsolódása a gyakorlóléhely életébe. Nagyon fontosnak ítéljük a közösen végzett tevékenységet is, a minél több projektmunkát, valamint azt, hogy a tanárjelölt az egyéni tanításokon kívül kivegye a részét az egyéb oktatásszervezési és nevelési feladatokból is. Ilyenek lehetnek például: különböző iskolai ünnepek, rendezvények, szakmai versenyek, osztálykirándulások szervezése.

A képzés minőségbiztosítása

A minőségi műszaki pedagógusképzésnek kiemelten fontos résztvevője az oktató, ezért fejlődésének támogatása, szakmai ismereteinek korszerűsítése, módszertani és digitális kultúrájának permanens fejlesztése, valamint ehhez megfelelő anyagi és egyéb ösztönzők kialakítása is nagyon fontos.

Napjainkban a technika gyors fejlődése számos segítséget kínál az oktatóknak és a hallgatóknak. A hagyományos előadás, a jegyzet, tankönyv és könyvtár nyújtotta információk körét szinte határtalanná teszik az elektronikus csatornák, amelyek gyorsan és a kívánt rendszerezettséggel, könnyen befogadható formában kínálják a legújabb ismereteket, oktatási formákat, módszereket. Egységnyi információ felkutatásához, megszerzéséhez ma nagyságrendekkel kevesebb időre és energiára van szükség, és ez átrendezi a tanulási és tanítási folyamatot

is. Ugyanakkor növeli a hallgatók önállóságát is az ismeretszerzés módjának kiválasztásában, az egyéni igényeken alapuló tanulási stratégia megtervezésében és alkalmazásában (Csapó, 2016).

A felsőoktatásban is egyre fontosabb szerepet kapnak az oktató és hallgató munkáját támogató, azt megkönnyítő és hatékonyabbá tevő korszerű eszközök, eljárások, módszerek. Az informatika fejlődésével ezek alkalmazási lehetőségei kiteljesedtek, és a tanulási-tanítási folyamat egy része a virtuális térben transzformálódik, amely új dimenziókat nyitott a győri Széchenyi István Egyetemen is. Ugyanakkor az oktatók egy része, főként az idősebb kollégák nem rendelkeznek megfelelő digitális kultúrával, korszerű módszertani ismeretekkel, ezért ennek a hiányosságát pótolni szükséges (Derényi, 2008).

Általános tapasztalat az is, különösen a műszaki felsőoktatásban, hogy a mérnöki ismereteket tanító oktatóknak egy jelentős része nem rendelkezik semmiféle pedagógiai végzettséggel, ún. „*autodidakta pedagógus*”, aki a saját kárán szerzi meg az oktatói gyakorlatot, viszont az eredményes oktató munkához – a korszerű szakmai ismereteken túl – alapos és elmélyült pedagógiai felkészültség is szükséges. Ezt a problémát felismerve, folyamatosan arra ösztönözzük egyetemi kollégáinkat, gyakorlóiskolai mentorainkat, hogy pedagógiai képzésük/továbbképzésük érdekében végezzék el intézményünkben a mérnök-tanár mesterszakot.

Egyetemünkön 2009 óta már 23 egyetemi oktató és oktatásszervezéssel foglalkozó munkatárs, valamint 46 középiskolai mentor szerzett mérnök-tanári mesterdiplomát. 2022 óta pedig tovább bővültek a pedagógiai képzések és továbbképzések lehetőségei.

Intézményünk Módszertani, Digitális és Tanárképzési Főigazgatósága az oktatók és egyéb érdeklődők számára jelenléti és on-line formában, különböző, rövidebb és hosszabb időtartamú képzéseket folyamatosan szervez. A képzések célja: hozzájárulni az oktatók pedagógiai fejlődéséhez.

A képzéseknek jelenleg 3 fő témaköre van, amely folyamatosan bővül:

1. *Technológiai ismeretek* (Módszertanilag releváns digitális eszközök használata).
2. *Személyes hatékonyság növelése* (Kommunikáció, konfliktushelyzetek produktív megoldása, személyiségfejlesztés).
3. *Korszerű pedagógiai módszerek* (Hallgatóközpontú megközelítés, a munkaerő-piaci igényeknek is megfelelő kompetenciák fejlesztése).

Kiemelendő, hogy a korszerűséget az adott kor kihívásainak megfelelő felsőoktatás-pedagógiai válaszok jelentik. Ezek egyaránt vonatkoznak az oktatás tervezésére és a tanulási-tanítási folyamat gyakorlatára. A korszerűség állandó változást és alkalmazkodást is jelent a folytonosan változó gazdasági, társadalmi és

pedagógiai valósághoz. Ezért napjainkban, amikor a felsőoktatás is számtalan feszültséggel terhes, különösen fontos a pedagógiai tudatosság, a kreativitás és az innováció. Mivel a korszerűség igényét és realizálását a társadalmi és gazdasági szükségletek is motiválják, ezért biztosítani kell, hogy a holnap oktatója a megváltozott körülmények között is képes legyen lépést tartani a fejlődéssel, kreatívan megoldani az új feladatokat, amelyek sohasem azonosak a tegnappal.

A mérnöktanár képzés korszerűsítésének egyik sarokköve az átfogóbb, komplex felkészítés, összhangban a tanári és a mérnöki feladatok „társadalmivá” válásának erősödő folyamatával. A szorosán vett szakmai felkészítésnek ki kell egészülnie az egyre bonyolultabb vezetői munkára történő alkalmassá tétellel, az emberi tevékenység és a környezet összhangjának fenntartására irányuló beállítottság kialakításával, az értelmiségtől elvárt fokozott társadalmi aktivitás és kezdeményező készség megteremtésével. Világosan kell azonban látnunk, hogy az oktatásnak csak olyan korszerűsítése lehet célravezető, amely a tartalom korszerűsítésével együtt az oktatási folyamat szervezeti formáinak, módszereinek és eszközeinek egészére kiterjed.

Mindezekkel egységben magában foglalja annak a korszerű szemléletmódnak a kiformalódását is, amely nélkül a legkorszerűbb módszer sem tudja kifejteni a hatását. A megnövekedett társadalmi igényeknek csak akkor tudunk eleget tenni, ha a digitális technika és a mesterséges intelligencia alkalmazása a pedagógiai munkában termékenyítőleg hat a tapasztalatszerzés, a tényleges tudás megszerzésének aktív folyamatára. Ehhez persze olyan oktatói magatartás szükséges, amely igényli a hallgatókkal való szorosabb együttműködést, a speciális műhelymunkát, amely a részismereteket összekapcsolja és ütközteti, életre kelti és hatékonyra teszi.

Zárszó

Célkitűzéseink megvalósításában tehát az a szemlélet vezérli munkánkat, hogy a képzés hatékonysága érdekében, a korszerű digitális eszközök felhasználásával, fejlesszük az oktatók módszertani kulturáltságát, valamint biztosítsuk a hallgatók tevékeny ismeretszerzését, az interaktivitást, a projektmunkát, a választás szabadságát. Azt az alapvető pszichológiai és pedagógiai törvényszerűséget tartjuk szem előtt, hogy a személyiség tevékenység közben fejlődik.

A módszertani megújulás azért is elengedhetetlen, mivel a hallgatók egyre kritikusabban ítélik meg az oktatók munkáját, és olyan érdekes előadásokat, probléma felfedező, gyakorlatorientáló foglalkozásokat várnak el, amelyekre külső motiváció nélkül is érdemes eljárni. Ezért olyan oktatásra, innovatív peda-

gógiai műhelymunkára van szükség, ahol élményszerű és új, korszerű ismeretekre tehetnek szert a hallgatók, amelyek által egész személyiségük fejlődik. Már *Széchenyi István* is a gazdasági felemelkedés lehetőségét a kiművelt emberfők sokaságában vélte elérhetőnek, napjainkban pedig erre mindennél nagyobb szüksége van a társadalomnak, amelyhez megújulni kész és kreatív egyetemi oktatókra és kiválóan felkészült szakmai középiskolai pedagógusokra van szükség.

Felhasznált irodalom

- Csapó, B. (2016). A tanárképzés és az oktatás fejlesztésének tudományos háttere. *Iskolakultúra*, 26(2), 3–18. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.2.3>
- Derényi, A. (2008). Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 17(2), 253–262. <https://tinyurl.com/ydw27rsa>
- Franz, B. (1989). Az oktatásmódszertan továbbfejlesztésének elméleti és módszertani alapjai. *Szakképzési Szemle*, 5(1), 67–71. <https://tinyurl.com/y78x72bn>
- Kálmán, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 7(2), 15–22. <https://tinyurl.com/mwtxcky>
- Szekeres, T. (1987). Mai társadalmi feltételeink és a szakképzés fejlesztésének néhány kérdése. *Szakképzési Szemle*, 3(2), 7–12. <https://tinyurl.com/yvwkc9vj>
- Szekeres, T. (1998). Az oktatás és a gazdaság kapcsolata. In *KKMF XV. Jubileumi Tudományos Ülésszak Pedagógiai Szekció*. Tanulmánykötet. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Budapest, 61–65.
- Szekeres, T. (2008). A felsőoktatás és a korszerű pedagógiai módszertan. *Tudásmenedzsment*, 9(1) 7–13. <https://tinyurl.com/2zewtsfx>
- Szekeres, T. – Vásárhelyi, Zs. (1995). Some features of the vocational training and retraining of adults. In Toth, Á. (Ed.) *Some aspects of vocation and technical teacher training*. Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Brussels, 13–20.
- Vásárhelyi, Zs. (1995). A mérnöktanár-képzés sajátosságai és fejlesztésének irányai a Győri Széchenyi István Főiskolán. In: Pais, E, R. (szerk.) *Emberi erőforrások fejlesztése, Szakmai Tanárképzés*. Pollack Mihály Műszaki Főiskola Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 85–98.


• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.



A szakképzésben oktatók fejlesztésének jelenlegi kontextusa és megközelítései



Dr. habil. Mészáros Attila

Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
egyetemi docens  0009-0001-6318-1991 | MTMT: 10029760

KEYWORDS

- *teaching competencies*
- *soft-skills development*
- *stress*
- *conflict management*

KULCSSZAVAK

- *oktatói kompetenciák*
- *soft-skills fejlesztés*
- *stressz*
- *konfliktuskezelés*

ABSTRACT

The current context and approaches to the development of educators in vocational education and training (VET) | An teacher has to play many roles in an educational process. The development of these roles should accompany you throughout your career.

We need trainers and developers who can accompany their students on their professional and human development journeys. This of course requires a substantially different training strategy. Training good trainers and teachers is one of the most urgent tasks of the future. Mass education, which on the one hand has created the opportunity to learn a wider range of subjects and could be seen as a success, but on the other hand has created great difficulties in capturing the differentiated knowledge and motivation of young people entering and adults returning, and in establishing the personal contact needed for teaching. There is a need for human quality development, for order-level thinking. And, increasingly, a holistic, multi-directional approach to teaching-learning-development work. There is neither a pedagogical-methodological nor a teacher-human response to this that would make it superfluous for the teacher to develop his or her own continuous self-development and systemic thinking.

ABSZTRAKT

Egy oktatónak sok szerepben kell megjelenni egy oktatási folyamatban. Ezen szerepek fejlesztése az egész pályafutását végig kell kísérni.

Olyan oktatókra, fejlesztőkre van szükség, akik kísérni tudják tanítványaikat a szakmai és emberi-sorstanulási úton is egyaránt. Ez természetesen lényegesen más képzési stratégiát követel meg. Jó képzőket, pedagógusokat képezni a jövő egyik legsürgetőbb feladata lenne. A tömegoktatás, amely egyrészt lehetőséget teremtett szélesebb rétegek tanulására és ezt sikerként könyvelhetnénk el, ugyanakkor nagy nehézséget okoz a belépő fiatalok és a visszatérő felnőttek jellemző differenciált tudás és motiváció lekövetése, a tanításhoz szükséges személyes kapcsolat megteremtése. Szükség van egy emberi minőségfejlesztésre, rendszerszintű gondolkodásra. És egyre inkább az oktató-nevelő-fejlesztő munkának egy holisztikus, sok irányból való megközelítésére. Erre sem pedagógiai-módszertani, sem tanári-emberi olyan válasz nincs, ami feleslegessé tenné az oktató folyamatos saját önfelkészítő és rendszerszemléletű gondolkodásának kialakítását.

Bevezetés

Ezek a szerepek az eljárásaik, a célkitűzéseik és a szükséges speciális ismereteik tekintetében különböznek egymástól (Mészáros, 2013a).

A jövőben nagy szükség lenne tanári közösségek együtt gondolkodására. Azonos tanulókat, résztvevőket tanítók találkozására és a tanítási folyamatban

megélt élmények megbeszélésére. Problémák megoldásának együttműködő keresésére. Szakmai tudásunk is együttműködésben épül, hiszen hajlamosak vagyunk beszűkülésre. Sok impulzust adhatunk egymásnak és sokat tanulhatnánk egymástól. Diákjainktól szintúgy. Továbbá időt adhatnánk kutatói igényeknek. Időt és teret. Ugyanis ez a munka egészen más és más képességeket kíván. Jól teljesíteni csak úgy lehet, ha időt adunk ennek a munkának és elmélyedésnek. A szakmai fejlődésnek is. Egyszerre nem tudunk részt venni a tanításban, a kutatásban, a szakmai közéletben hasonló minőségben. Ha ilyen intenzitással tanítunk, mint a fent említett részvétel, teljes időnket, személyiségünket lefoglalja. Nagy stressz faktor egy intézményben oktató életében viszont, ennek fel- és elismertségének hiánya. Viszont az egyéb szakmai és tudományos követelmény-elvárás kizárólagos. Ennek valódi kínját megélheti sok oktató nem tudván mind-ezen elvárásnak igazán megfelelni. Valamelyik területen mindig kevesebbnek érezheti magát. Ez az integritás, amely szakmai, tudományos-elméleti és oktatói teljességet eredményes, mindegyik szerepbe való behelyezkedést és sikereket ad, keveseknek áll birtokában (Mészáros, 2014).

Oktatói Soft Skillsek

Az oktatóknál a nem szakmai készségek az utóbbi években egyre nagyobb jelentőségre tettek szert, azok jelentősége az iskolai munkakörnyezetben is vitathatatlan. Személyüggyel foglalkozó szakemberek közül 95%-uk ugyanolyan fontosnak vagy még fontosabbnak tartja őket, mint a szakmai tudást (Klein, 2013). Ezt a kialakult megváltozott munkavállalói, tanulói kultúra indokolja. Az egyes területek közötti együttműködés fokozódik, így fokozódik a kommunikáció és a közös projektmunka. A szakmai készségekkel ellentétben ezeket nehéz mérni, mert nem jellemezhetők könnyen adatokkal, tényekkel. Nem lehet őket pontosan definiálni, és önmagukban sincs egyértelmű meghatározásuk. Így van ez egy képzőhellyel is. Viszont közvetett dolgok segítségével jellemezhető, például a munkavállaló környezetének vizsgálatával és a saját reakciói elemzésével. Ez a kijelentés igaz az egy-egy oktató munkájának minősítésénél is. Szükség van ezekre a készségekre a más emberekkel, tanulókkal és az oktató önmagával való adekvált interakcióik esetében. A veleszületett képességekkel ellentétben ezek tanulható kompetenciák (Klein, 2013).

A soft készségeket tehát pl. érzékenyítéssel, coachinggal és reflexiók révén lehet elsajátítani vagy továbbfejleszteni. Más ember kompetenciáit nem lehet egyszerűen fejleszteni, mivel ez egy belső folyamat, amelyhez az egyént rá kell vezetni, pl. a tanulónak olyan helyzetekre, szituációkra van szüksége, amelyekben önállóan képes új megoldásokat kidolgozni. Ennek megfelelően ez egy olyan

tanulási szervezést igényel, amely lehetővé teszi a saját mind az egymással való interakciót, mind az önszervezett tanulást. Itt lépnek be a Fritz Riemann féle szorongások, melyek ezeket a módszertani megoldásokat folyamatos fejlesztésre kényszerítik. Ehhez a pedagógiai munkára viszont a soft készségek megléte és használata szükséges.

A soft skillsek mint az érzelmi intelligencia jelei

A magas soft készségekkel rendelkező embereket érzelmileg intelligensnek szokták tekinteni. Az előző fejezetekben láthatóvá vált, hogy érzelmi intelligencia nagyon sok interperszonális készséget foglal magában. Az érzelmileg intelligens emberek a következő alapvető kompetenciákkal rendelkeznek (Peters-Kühlinger – Friedel, 2012).

- jól megfigyelhetik és érzékelhetik magukat,
- magas szintű motivációval rendelkeznek,
- empátia, és
- jó kommunikációs készség.

Az ún. „hard” készségek alapvetően a mindennapi élethez szükséges technikai/technológiai know-how-t jelenti. A múltban általában elegendő volt egy sikeres képzési és munkahelyi referenciák bizonyítása. A képzett munkahelyi referenciák, a jó iskolai vagy egyetemi végzettség garanciát jelentett az interjúra való meghívásra. A kiváló szaktudás lehetővé tette az emberek számára, hogy előrébb lépjenek karrierjükben.

Goleman szerint az IQ befolyása a szakmai sikerre jelenleg csak kb. 25-30%, a vezetők esetében pedig csak kb. 15%! (Goleman, 1997). Akkor valószínű, hogy egy oktató, tanácsadó sikeres munkavégzéséhez is több kell, mint egy jó iskolai eredmény, számos végzettséget, tanfolyamot igazoló dokumentum (Goleman – Boyatzis – Rhee, 2000).

Mik azok a soft készségek a képzőknél?

Összesen négy kompetencia-terület van, amely az emberi képességeket és készségeket felölel.

Az első kompetencia terület a szakmai kompetenciák, melyek magukban foglalják mindazokat a készségeket és képességeket, amelyek kapcsolódnak egy személy szakmai tudásához. Tipikus példa az informatikai készségek, amelyek egy informatikai program használatához szükségesek. A nyelvtanuláshoz szükséges szókincs szintén része a szakmai kompetenciának.

A második kompetenciaterület a módszertani kompetencia. A módszertani kompetencia magában foglalja az alkalmazott technikák és módszerek tekintetében szükséges összes tudást. Ide tartoznak például a prezentációs és moderációs technikák, az elemzési technikák és a kommunikációs technikák.

A harmadik kompetenciaterület a szociális kompetencia. Ez alatt minden olyat besorolunk, ami más emberekkel való kapcsolattartás során észlelés és cselekvési kompetencia alá tartozik. Ez magában foglalja a csapatmunkát, konfliktuskészségeket, kommunikációs készségeket, reflexiós képességeket és hasonlókat.

A negyedik, személyes kompetencia magában foglalja az önmagával való foglalkozás összes képességét és készségét. Ide tartozik például az önbizalom, az önbecsülés, az önmenedzsment és a megbízhatóság (Klein, 2013).

A soft készségekhez esetenként szociális és módszertani készségek is rendelkeznek. A soft készségek kifejezéssel kapcsolatos személyes és módszertani kompetenciák például olyan menedzsment képességek, mint a projekt, az ön-, az idő- és a feladat- menedzselése. Peters-Kühlinger és társai szerint a magas érzelmi intelligenciához társul a magas motiváció, empátia és fejlett kommunikációs kompetenciák is (Peters-Kühlinger – Friedel, 2012).

A szakmai kompetenciákkal ellentétben a soft területeket nem lehet egyszerűen kognitív módon megtanulni. Hosszú időre és sok gyakorlatra, saját élményre van szükség. Másrészt a megtanult soft készségek nemcsak a mindennapi munkában hasznosak, hanem személyes szinten is hasznosak.

Számos különböző nézet és felsorolás található a soft készségekről, de ezek gyakran átfedésben vannak, és különböző neveket tartalmaznak (Peters-Kühlinger – Friedel, 2012). Felmérése szerint a következő soft készségek különösen relevánsak a tanulók, munkavállalók fejlesztése szempontjából. A kommunikációs készség az első. Ez nem csak azt jelenti, hogy egy személy a megfelelő pillanatban használhatja a megfelelő szavakat, és így jól kifejezheti magát, hanem azt is, hogy ez a személy tudja, mikor kell visszatartani a kommunikációs vágyát. A gondolatok és a szavak közötti különbségnek a lehető legkisebbnek is kell lennie, hogy a megszólalásokat pontosan úgy értsék, ahogyan szándékoznak. A kommunikációs készségek képzéséhez Thun (Thun, 2018) kommunikációs modelljét, valamint a már bemutatott Riemann-Thomann modelljét is használják. (Peters-Kühlinger – Friedel, 2012). Az empátia mellett az önbizalom is különösen fontos a kommunikációs folyamat és a társas interakciók előmozdítása érdekében. Az önbizalom mindenekelőtt azt a kompetenciát jelenti, hogy helyesen érzékeli önmagát, és képes legyen adekvált módon felmérni önmagát és képességeit. A saját érzelmeinek felismerése segít jobban ellenőrizni cselekedeteit. Csak azok fejleszthetik empátiájukat más emberek iránt, akik önmagukat érzékelik, és ismerik saját erőforrásaikat testi és lelki értelemben. Ez azt jelenti, hogy

az én tudatosítása az empátia előfeltétele. A mindennapokban az önbizalom gyakran másra utal, mégpedig magabiztos magatartásra vagy akár dominanciára. Az önbizalom azonban sokkal inkább az énhez, a belső érzéshez és kevésbé a külső rendellenességekhez kapcsolódik. Az empátia is az egyik soft képesség. Empátia azt jelenti, hogy az ember a környezetének tudatában is fejlődik. A cselekedetek megértése és az attitűdök megértése az élet minden területén fontos. A más emberek iránti érzelem és ezáltal kívánságaik és szükségleteik felismerése hasznos az oktatási területek számára is. A tudatosság és az empátia az egyéb soft készségek elsajátításának alapját is képezi. Továbbá, a csapatmunka képességét, a kritikai képességét, az analitikus gondolkodást, a megbízhatóságot, az önkontrollt, bizonyos kíváncsiságot, a konfliktusok kezelésének képességét és a jó önértékelést a soft készségek közé sorolja (Peters-Kühlinger – Friedel, 2012).

A soft készségek egyre fontosabbá válnak, különösen az oktatók, képzők számára. Emiatt a szociális, személyes és módszertani készségeket komolyan kellene fejleszteni az oktatói képzésben (Bracett – Rivers – Shiffman – Lerner – Salovey, 2006).

A tréneri készségektől a program tervezésig

Képzési lehetőségek a soft készségek elsajátításához

Különböző képzések léteznek ennek a területnek a fejlesztésére, amivel a szociális készségek egyéb soft készségek gyakorlatilag képezhetők. Minden módszer hasznos a soft készségek elsajátításához, de van bizonyos előnye és hátránya. Az első lehetőség az ismeretek átadása. Mindenekelőtt elmagyarázza, mit jelentenek a megtanulandó kompetenciák, és hogyan lehet azokat fejleszteni és elősegíteni. Ez a tudás az alapja a kompetencia elsajátításának, de még nem tartalmaz semmilyen gyakorlatot, hanem arra ösztönzi a tanulókat és a munkavállalókat, hogy elemezzék és reflektáljanak jelenlegi viselkedésükre. Ugyanakkor fel kell ismerni a helyes és helytelen viselkedést. Az ilyen ismeretek átadásához különösen alkalmas az e-learning, valamint szimulációk vagy gamifikációk, amelyek a kompetenciákat különböző összefüggésekben, kognitív szinten bemutatja. Az ismeretek megszerzéséhez és az önreflexióhoz alkalmasak még a videók felhasználása a különféle viselkedések megfigyelésére és értékelésére. De ha ezt az egyetlen módszertani elemet alkalmazzák, akkor a tanulóknak saját magának kell elvégeznie a felismeréseket. Ez pedig nem mindig várható el egy diáktól, de még egy felnőttől sem.

A második lehetőség a készségek gyakorlását tartalmazza. Ez a klasszikus szerepjátékok, visszacsatolási körök, reflexiók és beszélgetések alapján a csoportban történik. A hangsúly kezdetben a jelenlegi viselkedési minták felismerésére és tudatosítására irányul, az adott kompetencia tekintetében. Ezután ezeket lehet felülvizsgálni és optimalizálási lehetőségeket kell találni. Csak ezután lehet egy korábbi viselkedési mintát helyettesíteni egy újjal. Ennek a képzésnek túl kell haladnia a kognitív szinten, hogy viselkedésváltoztatási folyamat megvalósuljon. Természetesen a klasszikus értelemben vett tudást is átadásra kerül, de többnyire nem önmagában, hanem a szimulációk során szerzett tapasztalatok révén.

A harmadik típusú módszer a személyes tanácsadással történő fejlesztés. Általában a coachingot alkalmazzák a személyzet fejlesztésében. A coach itt is közli az ismereteket, gyakorolja és értékeli a viselkedést. A képzés jellemzője az 1:1 helyzet, amikor az oktató egyénileg reagálhat az adott személyre és a viselkedésre. További előny a képzési időtartam. Míg a személyes képzés átlagosan két-öt napig tart, a coaching folyamatok több héten át akár egy évig is elhúzódhatnak, és így intenzíven kísérik a készségek fejlesztésének folyamatát.

A negyedik változat a készségek elsajátítása az önismereti munka révén. Ez a módszer már megkövetel bizonyos kompetenciákat, hogy a tanuló vagy munkavállaló hatékonyan tudja használni. Az önismereti módszerek általában a valós környezettől távol zajlanak. Az önmagával kapcsolatos tapasztalatokat szokatlan eseményekben, szituációkban tapasztalják meg.

Konfliktuskezelési készségek strukturált fejlesztése

A konfliktusokat nem lehet elkerülni a pedagógiai folyamatokban sem – még akkor sem, ha egyesek azt szeretnék, hogy elkerülhetők legyenek. A különböző személyiség típusok akaratlanul is megnehezíthetik egymás életét. A szakmai életben fontos soft készségek közé tartozik a másokkal szembeni nézeteltérések elviselésének és konstruktív megoldásának képessége. A konfliktussal kapcsolatos viselkedés gyakran megfelel az emberi egyedfejlődés kezdeti idejéből származó inger-cselekvés mintának: menekülés vagy támadás. A mögöttes érzelmek gyorsan érezhetőek és nagyon hevesek: gyűlölet, kétségbeesés, levertség, de megvetés és arrogancia is előfordul, mert az emberek személyiségükben sérültnak érzik magukat. A konfliktus előrehaladtával egyre nehezebbé válik a feloldás, mert az ellenfelek ellenségekké váltak, akik már nem fogadják el egymást partnerként. Érdemes tehát a pedagógiai munkában a konfliktusokat offenzív módon kezelni és tisztázni a helyzetet, mielőtt még túl késő lenne. Minden konfliktusnak három alapvető szintje van, amelyeket figyelembe kell venni a konfliktus hatástalanításához:

- Mi volt a jelenlegi konfliktus kiváltó oka a kitörésnek (a konfliktus oka)?
- Miről szól a konfliktus (a konfliktus tárgya)?
- Mi áll mögötte valójában (a konfliktus belső, személyes oka)?

Míg az ok és a tárgy gyakran a felszínen található, a konfliktus belső oka szinte mindig a személyes kapcsolatokban keresendő. Ezért a konfliktus elemzésekor lépésről lépésre haladjon egy oktató végig a fent említett szinteken. Ezáltal a helyzet kezelhetőbbé és könnyebben kezelhetővé válik. Mert csak akkor lehetséges a megoldás, ha a konfliktus valódi okát megtalálták, és mindenki tisztában van vele.

Nézzünk egy példát!

A tanárnő egyéni írásbeli feladatot ad az osztálynak (egy szöveget kell lemásolni). Az idő lejár, két tanuló még nincs kész. Odamegy hozzájuk és elveszi a füzetet tőlük. Mikor visszamegy a tanári asztalhoz, azt mondja: – nem kellett volna ilyen szépen írnotok, hisz a külalakot nem fogom értékelni! Azonban nem lettetek kész, jó jegyre ne számítsatok! Megyünk tovább az anyaggal!

Mi itt a nézeteltérés oka, mi a tartalom és mi a mélyebb ok? A konfliktus oka elég nyilvánvalóvá válik: nem készítette el a két tanuló a teljes feladatot. Lassúak voltak. A konfliktus tárgya látszólag a dokumentumokról szól, de ha jobban megnézzük, kiderül, hogy ennél többről van szó, nevezetesen a tanárnőnek az elvárásairól. Ha egy réteggel mélyebbre megyünk, eljutunk a konfliktus okához: a két tanuló lelkiismeretes és nyilvánvalóan nagy jelentőséget tulajdonít a külalaknak. A tanár nem tűnik ennyire rendezettnek, ugyanakkor megjelenik az a féltelme, hogy a többi tanulót le kell foglalnia és a tananyaggal sem halad megfelelően. Az, hogy a két tanulónak mi a prioritása, azt nem érzékeli. Tehát két nagyon különböző személyiség ütközik itt össze.

A konfliktust csak akkor lehet feloldani, ha minden érintett fél ezt akarja! Ehhez a feleknek meg kell érteniük egymás álláspontját. Ezért próbálja meg egy oktató átérezni, hogyan érez, gondolkodik és cselekszik a másik. Ezt az attitűdöt lehet, hogy a tanulók először nem értékelik, de informális úton át fogják venni és alkalmazni fogják! Néhány belső kérdés, ami segíthet a folyamatban:

- Mi a másik célja? Mi fontos neki?
- Hogyan éli meg a helyzetet? Hogy érzi magát?
- Hogy látja magát? Milyen érzéseket váltasz ki belőle?

El kell fogadni, hogy szubjektíve minden nézőpont helyes, még a másik emberé is – mert a vélemények és az érzések nem lehetnek tévesek, csak különbözőek! Egy oktátónak érdemes a nehéz, esetleg konfliktusokkal terhelt szituációba a

Riemann-Thomann keresztre gondolni. A másik félnek mi a félelme, mi a működésének alapja. Így könnyebb felismeri a konfliktusokat kiváltó okokat és a konfliktusos viselkedést megérteni. Ez segítheti abban, hogy alkalmazkodjon másokhoz, és megelőzze a konfliktusokat, vagy konstruktívabban kezelje azokat.

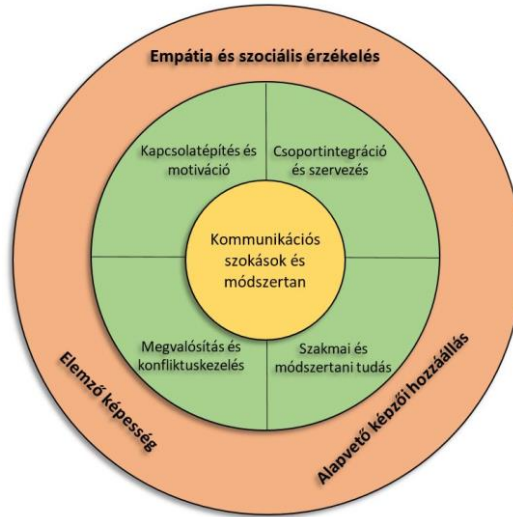
Hogyan kezeljük egy iskolai konfliktust Riemann-Thomann kereszt alapján?

Ha vita van kialakulóban, akkor az oktató beszéljen a másik féllel arról, hogy mi zavarja, és hogyan érzi magát a helyzettel kapcsolatban. Ha magával a kapcsolattal foglalkozik, sokkal könnyebb gyorsan visszatérni a tényszerű lényeghez. Válasszon egy nyugodt pillanatot a lehetséges konfliktus megbeszélésére, és kövesse az alábbi szabályokat:

- Először is tisztázza, hogy ki az érintett és mi a probléma.
- Különböztesse meg a konfliktus okát és belső okát (ezt nem kell közölni).
- Vegye figyelembe a másik FR rendszerben való elhelyezkedését és úgy reagáljon rá.
- Biztosítson nyugodt légkört, kerülje a nyomást és a kényszerítést (pl.: idő nyomása).
- Tartsa kordában az érzéseit, még ha nehéz is. Ha kritikát kell elviselnie, maradjon higgadt.
- Beszéljen egyes szám első személyben, mondja el a saját álláspontját, és kérdezze meg a másik személyt az ő nézőpontjáról.
- Közös cél (megoldás) meghatározása.
- Ha nem tudnak megegyezni, kérje egy semleges harmadik fél segítségét. Ha lehetséges, ennek a személynek egy „semleges kvadránsból” kell érkeznie, azaz nem szabad túlságosan hasonlítania sem Önre, sem a másik félre.

Képzői kompetenciák

Meifert és társai munkájukban leírják, hogy a mai képzéseknél a hagyományos oktató szerepeket ki kell egészíteni (Meifert – Saller – Sattler – Förster, 2011). Az empátia elengedhetetlen a résztvevők megértéséhez és a szükségletalapú képzési tervezéshez. Ha a tanulókat rövid időn belül nem nyerik meg az oktatók, akkor egy hagyományos képzés nem biztos, hogy megfelelő lesz számukra. A csoportdinamikát és a kapcsolatokat az oktatóknak is korán fel kell ismerniük, hogy megfelelő tanulási helyzet alakulhasson ki (Cliffordson, 2001). Az oktatóknak reflektívnek, magabiztosnak kell lenniük. Elegendő tapasztalattal kell rendelkeznie a témában. Ezáltal lesz hiteles.



1. ábra: Oktatói kompetencia modell Meifert és társai munkája nyomán
(forrás: Meifert, Saller, Sattler, & Förster, 2011)

A legfontosabb készségekkel a kommunikációs stratégiák és a megfelelő didaktika eljárások. Ezeket oktatóknak kell elsajátítaniuk. Látható, hogy már itt keveredik a klasszikus pedagógiai képzés és a soft skills kompetenciafejlesztés.

A kommunikációs magatartás egyrészt a kérdezés és a megfogalmazási technikák ismeretét, másrészt a helyes visszajelzési készséget jelenti. Az oktatóknak képesnek kell lenniük arra, hogy világosan kifejezzék magukat, és éreznük kell, hogy mikor megfelelő a kommunikáció és mikor kell módosítani.

A didaktika klasszikus értelemben magában foglalja a tantárgyi tartalom strukturálását, valamint a módszerek és a média helyes kiválasztását.

Egy másik képesség a kapcsolatteremtés és a motiváció. Ha maguk az oktatók nem rendelkeznek a szükséges motivációval, akkor nem tudnak motivációt generálni a tanulói csoportban sem. A képzésen résztvevők motivációjának elérése érdekében a jó kapcsolat kialakítása is döntő fontosságú. Ha a résztvevőkkel való jó kapcsolat sikeres, a csoport nagyobb tanulási sikereket ér el. A jó kapcsolat révén az oktatók megismerhetik, hogy az egyes tanulók mely típusú motivációra nyitottak. Ezenkívül az oktatóknak magas konfliktusmegoldási készségre van szükségük.

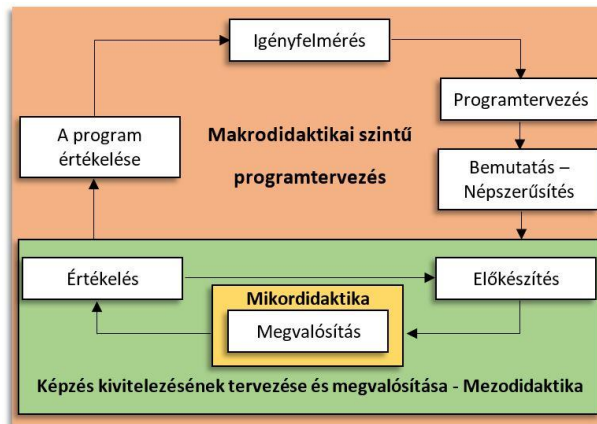
Mert ha konfliktusok is felmerülnek, képesnek kell lenniük konstruktív kezelésükre, ugyanakkor nem szabad túlságosan eltérniük a kitűzött pedagógiai céltól. A művészet itt az, hogy lehetőséget kell adni a konfliktusban érintetteknek a vita tisztázására, és egyúttal ne veszítsük el a többi résztvevőt. Ezenkívül a hangsúlynak a tanulási célokra kell maradni. A negyedik készség a csoportszer-

vezés. Fontos, hogy az oktató felismerje a csoport dinamikáját és alkalmazkodjon hozzájuk a tanulási tempó és a kívánt prioritások szempontjából. A jó integráció révén a tanulás és az ellenőrzés is jobban sikerül.

Az utolsó képesség, amellyel az oktatóknak rendelkeznie kell, az megfelelő ismeretátadási képesség. Ismernie kell a témát és ugyanakkor tapasztalattal kell rendelkeznie benne. Ellenkező esetben fennáll annak a veszélye, hogy az oktatót nem fogadják el (Meifert – Saller – Sattler – Förster, 2011).

Programtervezés iskolán belüli képzés esetén

Az oktatói munka magába foglalja az alapos tervezést és a program értékelését. A makrodidaktikai szinten a kerettervezés általában magában foglalja az igények meghatározását, a célcsoport-elemzést, a tanulási cél-elemzést, a finanszírozást, az együttműködést. Tehát az egyes képzések előkészítésével és nyomon követésével foglalkozik. A képzés tartalma és konkrét megvalósítása mikrodidaktikai szinten történik. Bár a mikrodidaktikai tervezést általában maguk az oktatók végzik, minden feladat egy jó szakmai programból a hozzá kapcsolódó szakmai cselekvési folyamatból indul ki (Reich-Claasen – von Hippel, 2010).



2. ábra: Cselekvési ciklus Reich-Classen 2010 alapján
(forrás: Meifert – Saller – Sattler – Förster, 2011)

A szakmai program összeállítása során mind a tanulók oktatási helyzetét, mind a szakmai elvárásokat figyelembe kell venni. Az azonosított szükségleteket lehetséges tanulási célokká és a program tartalmává kell alakítani. A didaktikai koncepciókat a tanulók igényeihez és az intézményi stratégiához kell igazítani az igények rendszeres értékelésével. Tehát ez egy folyamatos figyelmet igénylő folyamat. A tanulócsoporthatás hatással van a didaktikai tervezésére és a ha-

tással kell lenni a konkrét tartalomra. A cél az, hogy a résztvevők a lehető legmagasabb szintű tudással rendelkezzenek, amit valójában nagyon nehéz elérni. A következő tanulási célelemzés során meghatározzák a kognitív tanulási célokat, az érzelmi-motivációs célokat, valamint a fejlesztendő kompetenciákat, amelyeket a tanulóknak a végén el kell érniük. Minél pontosabb a tanulási célok és a kompetenciacélok meghatározása, annál nagyobb a cél elérésének valószínűsége. Különösen a kognitív tanulási célokat kell a lehető legpontosabban előre meghatározni a tanulási szintek, az előismeretek, a módszerek ismerete, a megértés, az átadás, az elemzés, a szintézis és az értékelési módszerek alapján. Az olyan érzelmi-motivációs célokat, mint a figyelem, az érdeklődés és az elkötelezettség, nehéz előre meghatározni, mert nagyon egyéniek. Egy képzés az oktatókon áll és bukik, így a személyi tervezés a makrodidaktikus programtervezés másik nagyon fontos rész. A képzők profilját az intézményeknek ismerni kell. Az oktatóknál a különböző technikai, módszertani didaktikai, általános pedagógiai, médiapedagógiai, szociálpedagógiai vagy egyéb kompetenciák eltérőek. Az oktatók a program minőségét határozzák meg, ezért a vezetésnek tudatosan kell őket egy-egy tantárgyhoz, projekthez kiválasztani. (Reich-Claasen – von Hippel, 2010).

Például egy iskolai projektnél mezodidaktikailag tisztázni kell a „hogyan” és a „mit”, és el kell dönteni a témaválasztást. Ez azt jelenti, hogy a pontosabb módszereket, az alkalmazott médiát és a tartalmat meg kell határozni az egyes tananyag részekhez. Fontos, hogy az oktatók foglalkozzanak a különböző típusú tanulókkal, és hogy a tanulási tartalmat különböző módszerekkel mutassák be. Különböző tanulási módszereket választanak a célcsoporttól függően. Azoknak a módszereknek, amelyekben a tanuló passzív vagy aktív szerepet tölt be, ideális esetben váltakozniuk kell, és a résztvevők tanulási céljain és lehetséges kívánságait is célszerű alapul venni (Reich-Claasen – von Hippel, 2010). A különböző közegeket szintén az alap didaktikai elveknek megfelelően kell kiválasztani. Bár a konkrét tartalmat először a mikrodidaktikai szinten fejlesztik ki, az első témákat, amelyeket a tanulónak meg kell kapnia, már a mezodidaktikában tervezik. A program végleges megvalósításához a mikrodidaktikában képzési tervet készítenek, amelyben a pontos idő, tartalom, módszertani és média használat van. A didaktikai módszereket pontosan illeszteni kell az adott tanulási tartalomhoz. Az oktatóknak azt a feladatot kell megvizsgálniuk, hogy melyik előadás, aktív részvétel vagy önálló tanulási szakasz a legalkalmasabb az adott tanulási cél elérésére. A választott módszertől függően, legyen szó csoportmunkáról, egyéni munkáról vagy előadásról, különböző médiumok használatáról. A sikeres képzési terv kulcsa a komoly pedagógiai ismeretek és a jó időgazdálkodás (Quilling – Nicolini, 2009).

A programok, esetleg egy iskolai projektek értékelését manapság nagyon fontos feladatnak tekinthető, mivel ez egy döntő információforrás, amely a minőség javításához és biztosításához, valamint az oktatói kompetencia bővüléséhez vezet. Egy megalapozott értékelés legitimálhat egy új vagy meglévő programot. Tehát az oktatóknak mélyreható ismeretekkel kell rendelkezniük az oktatásról, a tanulásról és a tanításról, másrészt meg kell tanulniuk és fejleszteniük kell a tanulók és a saját kulcsfontosságú szociális kompetenciáit és a kommunikációs technikáit.

Következtetések, javaslatok

A gyermekek és serdülők egyéni támogatása az értelmi, érzelmi és szociális fejlődés terén többek között azt is jelenti, hogy velük úgy foglalkozunk, hogy a felmerülő problémáik ellenére elfogadottnak és az osztály vagy az intézményi közösség teljes jogú tagjának érezzék magukat. Itt alapvető fontosságú a kapcsolatok oktató általi formálása, mivel ez bizonyíthatóan csökkenti a tanulást gátló tényezőket. Ehhez minden érintett pedagógus magas szintű pedagógiai kompetenciát igényel (Mészáros, 2013b).

Nagyon fontos, hogy a pedagógusok hozzáállását az elismerés, az elfogadás, az átláthatóság és a megbízhatóság jellemezze, mert csak ezen az alapon lehet fenntartható kapcsolatokat kialakítani a pedagógus és a tanuló között. Itt hangsúlyozandó, hogy az ilyen kapcsolat kialakításáért a felelősség mindig az oktatót terheli, mivel a megfelelő kompetenciák szakmai eszközeinek részei (kell) lenniük, és az iskolai kontextusban elfoglalt helyzete miatt ez a feladat alapvetően őt illeti meg. Ezenkívül mindig mintaként működik tanítványai számára, ahogyan a mindennapi pedagógiai munkában velük foglalkozik, befolyásolja a szociális beilleszkedésüket.

A kapcsolati kompetencia felértékelődik. Az oktató és a diák kölcsönös megbecsülésének magától értetődőnek kell lennie. Ez egy olyan oktatási légkört jelent, amelyben a diákokat és a tanárokat nem szégyenítik meg. Különösen a lemaradt, vagy sajátos szükségletekkel rendelkező tanulók reagálnak nagyon hevesen, ha gúnyolódnak velük vagy becsmérően kezelik őket. A tanuló észreveszi, ahogyan beszélnek vele, hogy komolyan veszik-e őt emberként és megbecsülik-e, hallják-e a szavát.

Felhasznált irodalom

- Bracett, M. A. – Rivers, S. E. – Shiffman, S. – Lerner, N. – Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology* 91(4), 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy: The structure of empathy and agreement of judgments based on the interpersonal reactivity index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment*. <https://tinyurl.com/yw47dzm>
- Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. – Boyatzis, R. E. – Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (eds.). *Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco, 343-362.
- Klein, A. (2013). *Soft Skills für Controller. Präsentieren, moderieren, koordinieren*. Haufe-Lexware GmbH & Co. KG., München.
- Meifert, T. – Saller, T. – Sattler, J. – Förster, L. (2011). *Beraten, Trainieren, Coachen*. Haufe-Lexware GmbH & Co. KG., Freiburg.
- Mészáros, A. (2013a). Humán erőforrás-fejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban két kutatás alapján. In Székely, Cs., *Felelős társadalom, fenntartható gazdaság*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, 34-47.
- Mészáros, A. (2013b). The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment. *8th Research/Expert Conference with International Participation*. University of Zenica, Zenica B&H, 373-378.
- Mészáros, A. (2014). A felsőoktatás humán erőforrás kutatásához alkalmazható HS mérőrendszer bemutatása. In Mészáros A. (szerk.). *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 20-30. <https://tinyurl.com/4rx7cedn>
- Peters-Kühlinger, G., – Friedel, J. (2012). *Soft Skills*. Haufe Lexware.
- Quilling, E., – Nicolini, H. J. (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Berlin.
- Reich-Claassen, J. – von Hippel, A. (2010). Angebotsplanung und -gestaltung. In Tippelt, R. – von Hippel, A. (eds). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1003-1015. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_63
- Thun, F. S. v. (2018). *Hiteles és helyzethez illő kommunikáció – Személy, szituáció és belső csapat*. Háttér Kiadó, Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. december 31.

Technikai szerkesztés:

Ambrus Attila József

Digitális átállásért felelős egyetemi koordinátor
Soproni Egyetem, Központi Könyvtár és Levéltár
+36 (30) 4019-185

ambrus.attila@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Cím: 9400 Sopron, Ferenczy János utca 5.

Telefon: +36 (99) 518-920

Honlap: <http://bpk.uni-sopron.hu/kezdolap>

