

# A FELEKEZETI OKTATÁS ÚJ NEGYEDSZÁZADA

Tanulmányok Pusztai Gabriella  
tiszteletére

*Szerkesztette: Bacskai Katinka*



# A FELEKEZETI OKTATÁS ÚJ NEGYEDSZÁZADA

Tanulmányok Pusztai Gabriella  
tiszteletére

*Szerkesztette: Bacskai Katinka*

DUPress

Oktatáskutatás a 21. században

3.

A sorozatot szerkeszti:

**Prof. Dr. Pusztai Gabriella**

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, egyetemi tanár  
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program,  
programvezető

# A FELEKEZETI OKTATÁS ÚJ NEGYEDSZÁZADA

Tanulmányok Pusztai Gabriella  
tiszteletére

*Szerkesztette: Bacskai Katinka*



Debreceni Egyetemi Kiadó  
Debrecen University Press  
2017

Szakmai lektor:  
Imre Anna

A szerkesztő munkatársai:  
Balogh Gizella Ildikó, Barnucz Nóra, Csokai Anita, Fekete Adrienn,  
Sebestyén Krisztina, Szabóné Cseh Ágnes

Borítóterv és műszaki szerkesztés:  
M. Szabó Monika

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,  
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISSN 2559-8864  
ISBN 978 963 318 644 2

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított  
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja  
[www.dupress.hu](http://www.dupress.hu)

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi  
A nyomdai munkálatokat  
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2017-ben

# TARTALOM

ELŐSZÓ – KOZMA TAMÁS, BACSKAI KATINKA A láthatatlan kéztől a látható kezekig – Egy kutatás pályáive .....	7
--	---

## Rendszerré szerveződés

KODÁCSY-SIMON ESZTER A szabadság és felelősség néhány vonása az oktatásban Luther Márton írásain keresztül .....	17
--	----

VERDES MIKLÓS Nevelési értékek vizsgálatának lehetősége a felekezeti iskolák pedagógiai programjaiban .....	28
---	----

M. CSÁSZÁR ZSUZSA Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire	45
--	----

HIDEG GABRIELLA, JANKÓ KRISZTINA, KOZMA TAMÁS, OLÁH ILDIKÓ Ökumenikus iskolák – Egy elfeledett civil kezdeményezés .....	56
---	----

FRIGY SZABOLCS Az egyház és az állam közötti protokollszerződés a felekezeti oktatás rendezésére Romániában .....	71
---	----

FEKETE JÓZSEF A Gülen-iskolák Délkelet-Európában .....	81
---	----

## Iskolaválasztás, eredményesség, pedagógusok

JAAP DRONKERS†, SILVIA AVRAM Mit mutatnak a nemzetközi összehasonlítások az iskolaválasztás és a nem állami iskolák terén Európában? .....	97
--	----

INÁNTSY-PAP ÁGNES A görögkatolikus fenntartású oktatási intézményekben tanuló diákok szüleinek iskolaválasztási döntései .....	117
--	-----

BACSKAI KATINKA Iskolafenntartók és eredményesség .....	132
--	-----

MORVAI LAURA	
Egyházi és nem egyházi pedagógusok továbbképzési igényei az Észak-Alföld régióban .....	143
TÓDOR IMRE	
Egy felekezeti iskola tanárai körében végzett felmérés és a nemzetközi mérések tanúságai .....	158
<b>Vallási szocializáció</b>	
BÁLITY CSABA, DURÁCZKY BÁLINT	
A gyermekkori család és a társadalmi környezet hatása a vallásosság intergenerációs átadására .....	179
HÜSE LAJOS	
A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései etnikai szegregátumokban élő gyermekeknél .....	194
KECZÁN ÁGOTA	
Roma tanulók vallásossága és továbbtanulása kilenc kelet-magyarországi községben .....	207
KISNÉMETH LÁSZLÓ FÜLÖP	
Felekezeti iskola és vallási szocializáció .....	221
FÉNYES HAJNALKA	
A vallásosság eltérő dimenzióinak hatása a felsőoktatási hallgatók önkéntességére .....	233
BEREI EMESE BEÁTA	
Hallgatói színfoltok és elköteleződések – A vallásos hallgatók iránti kortárskapcsolati attitűdök a Kárpát-medencében .....	246
Abstracts .....	267
Szerzőink .....	277

# ELŐSZÓ

## A láthatatlan kéztől a látható kezekig Egy kutatás pályáíve

A kutatást, amelyre a cím utal, s amelynek újabb eredményeit tartja kézben az olvasó, akkor érthetjük meg, ha beleágyazzuk a korba, amelyben indult, és a térbe, amelyre vonatkozik. Ez a kutatás a vallásos nevelésről szól, pontosabban a vallásos közösségek és az oktatás kapcsolatáról. A térség, amelyre vonatkozik, tágabb hazánk, Közép-Európa, közelebbről annak keleti fele. A kor pedig, amelyben fogant, az a bizonyos „pillanat”: a rendszerváltozás kora. E három meghatározó tényező kellett ahhoz, hogy ez a kutatás pályára állhasson. E három meghatározó tényező ismerete kell ahhoz is, hogy a kutatás motívumait megérthessük és pályáívét megrajzolhassuk.

Egy kutatás pályáívééről beszélünk; de persze a kutatás mögött kutató áll. Neki tulajdonítható, hogy ez a kutatás mára „befutott”, és ahogy akadémiai körökben mondani szokás, „megkerülhetetlenné” vált. Ami azt jelenti, hogy nemcsak illik beszélni róla, hanem aki nem vesz tudomást róla, az – egyszerűen szólva – lemaradt. A vallási, tágabban nem állami szervezetek szerepvállalása az oktatásban olyan mértéket kezd ölteni, hogy tanulmányozása az oktatáskutatás uralkodó témájává vált. Aki ma oktatást kutat (bármely indítástól), nem zárkozhat az iskola falai közé, nem menekülhetünk „az óra üvegharangja” alá, mint egyes tantárgypedagógusok, képességfejlesztők szeretnék. Óhatatlanul számot kell vetnie az iskolát körülvevő nem állami szervezetekkel.

Egyszerű volna azt mondani, hogy mindez az adott kormányzat hatása. A kutatás azonban, amelynek újabb állomásáról szól a jelen kötet, másról győzi meg az olvasót. Európai, de mindenesetre kelet-közép-európai tendenciákról van szó, amelyek átívelnek kormányzati szándékok és aktuális pártideológiák fölött. A vallási (nem kormányzati) szervezetek megelevenedése általános jelenség. A gyerekek és szüleik, akiket évtizedeken át az elnyomó államok az iskolán keresztül ellenőriztek, a rendszerváltozás eufóriájában az államilag fenntartott iskolából alternatív szervezetek intézményeibe menekültek. Olyan szervezetekébe, amelyek többé-kevésbé túléltek az államosítást. A mi térségünkben legsikeresebben az egyházak éltek túl. A vallási szervezetek a rendszerváltozás után szinte készen álltak a civil kezdeményezésekre, ami az iskola és a nevelés ügyét illeti (s egyéb ügyekben is persze). Ők maradtak a legjelentősebb alternatíva, amikor a korábbi erőszakszervezetek összeomlottak.

Erre érzett rá a rendszerváltozáshoz közel az a kutató, akinek a nevéhez a kutatás köthető. Ez a kutatás tette ismertté őt az akkor még fogadóképtelen oktatáskutatásban; és ő sikerre vitte a kutatást, amelynek a pályáívét itt föl akarjuk vázolni. Pedig a kutatás nem az ő egyedüli kezdeményezése volt. A társadalomkutatás nem magányos alkotók egyszeri és váratlan megjelenése, hanem egymás munkájának a folytatása, kiteljesítése.

E kutatás is „más vállain” állt; egyrészt a vallásszociológusok (egyházzsociológusok) munkásságán, másrészt az oktatáskutatások előzményein. Az 1980-as évek előkészítették a terepet arra, hogy a vallási szervezetek oktatásügyi szerepvállalását empirikusan is tanulmányozni lehessen, és ezen az alapon akár politikát is lehessen formálni. Kellett azonban a „pillanat” – az események, ügyek, problémák sajátos egybeesése –, hogy a vallási szervezetek szerepvállalása kikerülhetetlen témává nőjön. A kutató érdeme nem az egyediség és az egyszerűség, hanem hogy használni tudta ezt a pillanatot.

\*

Bár a témát a kutató keresi és találja meg, ha megtalálta egyszer, akkortól már a kutatás ragadja magával a kutatót, és viszi, sodorja tovább. Többfelé ágazott a kutató útja. Az, aki egyházi oktatásban nevelkedett diákként vagy dolgozott tanárként, hajlik arra, hogy első tudományos eredményeit minél gyorsabban visszacsatolhassa anyaközösségébe. Ez is fontos, sőt nélkülözhetetlen – de nem további kutatások felé visz, hanem vissza az iskolába. Egy másik kínáló útja a kutatónak elvezet az elkötelezett szakértésbe és az egyházpolitikába. Ez is nyilvánvaló, sokszor tán éppen kikerülhetetlen út; különösen a kilencvenes évek politikai turbulenciái között. Sokan járták be, és segítettek áttörni a falat állam és egyház, társadalom és vallás között, amelyet a Kádár-rendszer épített föl vagy hagyott megszilárdulni. A legkevésbé belátható és épp ezért a legkevésbé kívánatos az akadémiai út. Gyümölcssei későn érnek, bizonytalanok, válsággal terhesek. Mégis kívánatosak olyanoknak, akiket kutatói ambíció fűt.

Szerencséje ennek a kutatásnak, hogy a kutató, aki előbb belefeledkezett a tárgyába, hogy az majd magával ragadja őt, ezt az akadémiai utat választotta. Amelynek lépcsőfokait dolgozatok, recenziók, elfogadott pályaművek és az első megjelenések alkották (a jó szerencse műve, hogy sodorták, siettették is). A megtett út az egyre növekvő publikációs jegyzéken követhető. Az újabb és újabb akadályokat az újabb meg újabb vizsgák, fokozatok, pályázatok és védések jelzik – csábítanak is a meghódításra, el is rettentenek a szerencsét próbálástól. A kutatás kezdetével ezek a messzeségek vonzótták is, taszították is a kutatót – mint mindenkit, aki az akadémiai útra lép.

Amitől a kutatás pályáíve emelkedni kezdett, az a „társadalmi tőke” fölfedezése volt. Nem a kutató találmánya persze; de az ő nevéhez fűződik, hogy fölhasználta az egyházi iskolák hazai kutatásában. *Iskola és közösség* (2004) című könyvében a társadalmi tőke elméletét használta föl arra, hogy empirikus adatait értelmezni tudja. Az adatok ugyanis sok eltérést mutattak attól, ami az 1990-es évek vitáiban itthon és másutt is megfogalmazódott: hogy az egyházi iskolák szegregálnak, konzervatív elitet nevelnek, az indoktrináció fészkei. Az *Iskola és közösség* vizsgálatai ezzel szemben olyan erőkre mutattak rá, amelyek az egyházi iskolákban akkor is föllelhetők voltak, ha nevelésszociológiai értelemben nem lett volna szabad ott lenniük. Ezek az erők tették lehetővé – a vallási közösségek vezetői meg az ellentábor szószólói meglepetésére is –, hogy a hátrányos helyzetűek mégis előnybe kerülhessenek, hogy a felekezeti iskolák valóban kompenzálhassanak (társadalmi értelemben is), és hogy a szülők növekvő arányban

keressék ezeket az iskolákat gyerekeik számára, ne pedig meneküljenek előle. A közösség erőforrás, üzenete az *Iskola és közösség*. Tudni kell élni vele.

A „társadalmi tőke”, amelyre a szerző rátalált, Colemané volt, nem Bourdieu-é. Itthon ezért is okozott meglepetést. A Bourdieu-féle társadalmi tőkével a hazai oktatás-szociológusok Ferge Zsuzsa munkássága révén nemzedékek óta ismerkedtek, használták is a mobilitási vizsgálatok eredményeinek értelmezésében. Coleman tőkefogalma visszavitt az iskolába, a közösségbe. Ezért segített új nézőponthoz – és ezért segítette tovább a felekezeti oktatás kutatását a hallgatói közösségek vizsgálata felé.

A kutatás most újabb útelágazáshoz érkezett. Maradhatott volna az egyházi iskolák vizsgálatánál, mind szélesebb körökben folytatva és szervezve azt. Ami óhatatlanul torkollott volna az 1990/2000 közötti évtized fordulóján a föllángoló iskolapolitikai vitákba. Akit nem tartottak fogva az akadémiai diszciplína korlátai, az könnyen fordult ebbe az irányba. Akit ezek a korlátok fogva tartottak – az egyetemi pálya diktált állomásai –, az nem engedhette meg magának a szakértői politizálást. Tovább kellett lépni, új kutatási terepre – látszólag távolodva az eredeti tárgytól.

\*

De csak látszólag. *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig* (2011) – egy újabb disszertáció – más terepen, az egyetemen játszódik; a partitúra azonban ugyanaz. A szerző újabb fogalmat vezet be a hazai oktatáskutatásba: az „értelmező közösség”-et (Granovetter, Fish, interpretive community). És azzal kísérletezik, hogy vele a felsőoktatásban tanulók néha megmagyarázhatatlanul kisiklott, sokszor azonban megmagyarázhatatlanul fölívelő pályáját mégis megmagyarázza. A „hallgatói értelmező közösség” nem azonos azzal a közösséggel, amelyre egy korábbi nemzedék tagjai, kézbe véve a könyvet (a disszertációt), csaknem automatikusan rezonáltak. Az értelmező közösség nem a Nékosz és nem szakkollégium; nem a kiválóak iskolája és nem elitképzés a felsőoktatásban. Főleg mert nem felülről szerveződik. Hanem csak úgy van, csak úgy kialakul. A felsőoktatásban tanulók bontakoztatják ki, fejlesztik ezt maguk körül és persze önmagukban – beállítódásaikban, magatartásaikban és értékvilágukban, röviden „beágyazottságukban”. Ez az éltető televény, a meleg otthon, az alma mater; legalábbis annak, aki benne van, aki részt vesz benne, akinek jut belőle. A dolgok, ügyek, problémák, események, kihívások megértése, magyarázása, értelmezése hasonló szemüvegen át; nos, ez a beágyazottság. A közös látás- és értelmezésmód, amely közösséget alkot.

Bár nem azonos sem a Nékossal, sem a szakkollégiummal, a hallgatói értelmező közösségek mindennek az alapját, magyarázatát és fejleszthetőségét jelentik. Főként pedig a kutathatóságát. A láthatatlan kéz már egyértelművé tette a kutató erős empirikus irányultságát. Elméleteket inkább csak azért keres – később alkot is –, hogy amit a valóságban talál, azt értelmezni tudja. Nem az elmélet dominál nála – mi is csak az érthetőség kedvéért hangsúlyoztuk –, hanem az empirikus vizsgálatok. Amelyek eredményeire lehet így is, úgy is hivatkozni, mert ezt is, azt is jelenthetik. Csak akkor foghatók azonban a kutatás szolgálatába, ha világosan és elméleti alapon kérdezzük.

És bár a láthatatlan kéz nem a felekezeti oktatásról szól – bár a vizsgálatokban persze mindig szerepelnek egyházi intézmények is –, azért mégis szorosan kötődik az *Iskola és közösség*hez. Igaz, Coleman társadalmi tőkéje itt átalakult Fish értelmező közösségévé, de azért érezzük, hogy a kettő valahol ugyanaz. Vagy ha nem épp ugyanaz, de nagyon is összefügg. Itt is, ott is arról a közösségről van szó, amelybe „beágyazódtunk”, s amely befogad, megtart, támaszt nyújt. A kutatás pályáivá itt magasba szökik: a közösség magasztalásába.

\*

A „magasztalást” nem véletlenül írtuk, hanem részben mert emlékeztet a kutatás eredetére: az egyházi nevelésre. És részben mert tükröz valami újat, amelyről eddig a kutatás kapcsán még nem szóltunk: az iskolateremtést.

Az *Iskola és közösség*, *A társadalmi tőke és az iskola* (2009), valamint a láthatatlan kéz körül kezdett kibontakozni egy kutatói közösség – vagy kutatási háló, mondhatjuk így is –, amelyet az idő előrehaladtával egyetemi közegében egyre gyakrabban kezdtek iskolának nevezni. A „háló” talán rokonszenvesebb volna, mert nem hierarchikus. Az iskola azonban az: a kezdők, haladók és a mester alkotta hierarchia. A kifejezések hierarchiája: a „társadalmi tőke” néha már arra szolgál, hogy a kezdők igazolják az iskolához tartozásukat, a haladók pedig azt, hogy megértették a mester szavát. Ez azonban csak a felszín. A mélyben következetes és igen kritikus empirikus vizsgálatok folynak. Aki az iskolához akar tartozni – beilleszkedni, elfogadtatni magát, karriert építeni –, az alulról kell kezdje: a kutatásszervezésnél (levelezés, sokszorosítás, esetleg próbakérdezés). Unalmas, fáradtságos, látszólag gyümölcstelen munka. Hát még fölvenni a telefont, vagy résen állni, ha vendég érkezik! A tanítás terheiről nem is szólva, a pályázatiírás gyötrelmeiről és a határidők eléréséről nem is beszélve. A bekerüléskor a jelölt fogadkozik – a munka menetében aztán megunja, kifárad, menekülne. „Megélhetési jelöltté” alakul át, aki már csak ki akarja húzni az ösztöndíján. Így épül a kutatás és egy kutatói iskola; mert így építik a résztvevői, kezdők, haladók – és maga a kutató.

Aki kiállja a próbát, annak már gyümölcsözőbb feladatok jutnak: interjú?, lekérdelés?, terepmunka?, esettanulmányok? És persze cikkírás, kiadványszerkesztés. Hiszen iskola nem születik csak úgy, egyik napról a másikra. Hosszú évek szívós, kudarcos, fárasztó munkája kell hozzá, amelyben mindig számítani kell arra, hogy valaki abba hagyja, valaki kiszáll, valaki nem vállalja tovább. Kívülről jövő kötelesség ez, amelyet azonban belülről vállalunk. És kicsit úgy számíthatunk egymásra, mint kártyák egy kártyavárban.

De ha megy! Akkor az ott van a levegőben. Ott rezeg a csöndben, amely minden résztvevőt körülvesz; a koncentrációban, amelynek szinte hullámai vannak. És a megjegyzésekben, amelyek újabb megjegyzéseket szülnek, míg végül váratlan gondolatok pattannak ki. Az együttes munka, a közös élmény és a flow mint ritka élmény és isteni adomány. Ezek azok a javak, amelyeket a közösségben végzett kutatás terem, ha a résztvevő átengedi magát, és elég kemény ahhoz, hogy kitarson.

Így fonódik össze a kutatás pályáíve és az iskolaépítés – míg a kezdőből egyre feljebb lépve a létrán vezető kutató lesz. Sőt több annál, iskolateremtő. A mesterség mindennapjai és az arra történő reflektálás – a kettőből együtt születnek újabb kutatások.

\*

A kutatás kezdetén a „pillanat” fontosságát hangsúlyoztuk; a jól eltalált pillanattét, amelyben a kutatás megfogant. Itt most már az „áttörésről” beszélünk. A kutatás kezdeti eredményei megmaradhatnak egy szűkebb közösség hagyományának, amely gondosan ápol és továbbad. Ahhoz azonban, hogy a pályáívet tovább emelkedjék, mindenképp tágabb ismertségre van szükség. Arra a terepre, amelyet Kelet-Közép-Európának neveztünk, és amelyen a kutatók hasonló problémákkal szembesültek, már ami az egyházi nevelést illeti. Az egyházak persze mások és mások, helyük és szerepük minden társadalomban különböző. (És ez különösen igaz Közép- és Kelet-Európa összehasonlításában.) Az az összehasonlító valláskutatás, amely az egyházak megváltozott társadalmi szerepét vizsgálta a régióban a rendszerváltozás óta, alkalom és terep is volt erre.

A hazai kutatás most szembesült először és masszívan más kutatásokkal, más kutatókkal és más körülményekkel is. Eredményei nemzetközileg váltak hozzáférhetővé (Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe, 2010). Pillanatfelvételek, amelyek kielégítették a pályázati igényeket; mégis inkább neveznök őket epizódoknak. Hanem ami igazán fontos, az ennél sokkal több: kapcsolatépítés és hálózatosodás.

Ami a legfontosabb: nemzetközi beágyazottságával a kutatás és a kutató(k) öntudatosabbá és nemzetközileg is ismertté válik. Nem kell rejtőzködni, mint kezdetben, „iskolakutatásnak” vagy „szocializációs vizsgálatoknak” álcázva magát. Nem kell magyarázkodni és gondosan mérlegelni az eredményeket, hogy a kutatást el lehessen fogadtatni a meghódítandó akadémiai közegben. Nem kell ellenkezni és vitatkozni az értetlenkedéssel és előítéletekkel, amelyek konzervatív és liberális köröket az 1990-es években egyaránt jellemeztek. A nemzetközi szinten megjelenni – az európai oktatáskutatók konferenciáin (ECER), angol nyelven megnyilatkozni, külföldön publikálni, saját publikációs fórumokat alakítani (CHERD, Régió és oktatás) – azt jelenti, hogy a kutatás „befutott”. Aki vezet, és mindenki, aki részt vesz benne, nemzetközileg ismert és elismert kutatásba kapcsolódik be.

A továbblépéshez mindenekelőtt a vezető továbblépése kell. Neki kell újabb produktumokat és újabb eredményeket felmutatni, ha versenyben akar maradni és hitelesé válni a tanítványai előtt. A *Pathways to Success* (2015) épp a megfelelő időben jelent meg. Nem is akárhol. A német kiadó (Peter Lang GmbH) maga is nemzetközivé vált, frankfurti székhelyén kívül kiadóval rendelkezik Varsóban, Bécsben, Bernben, Brüsszelben, Oxfordban és New Yorkban. A szerkesztőbizottság is nemzetközi: lengyelek és amerikaiak, szlovének és angolok egyaránt szerepelnek benne. A *Pathways to Success* („A siker útjai...”) beszélő cím. Szimbolizálja a kutatás sikerre vivő útját.

A könyvben a szerző egyrészt összefoglal, másrészt az „intézményi különbözőségek” fogalmát alkalmazza az európai felsőoktatás elemzésére. (A kötet alcíme: A társadalmi tőke elmélet újragondolása az intézményi különbözőségek tükrében.) Ami a „társadalmi tőkét” illeti, a szerző számára ez másfél évtizedes fogalom, amelyet egyre határozottabban az egyik iránymutatójának is tart. Új könyvében a társadalmi tőke-fogalommal most az expanziós elméleteket értelmezi, és rápróbálja a hallgatói eredményességre és az iskolai eredményvizsgálatokra. A könyv lelke talán a hallgatói sikerek egy komplex indikátora, illetve annak nemzetközi felvetése. Erre, amikor indult, sem lehetősége nem volt, sem módja: Magyarország még nem volt az Európai Unió tagja, a kutató pedig az európai kutatási tér szereplője. Most már az. S az olvasó érdeklődve olvassa egy mindnyájunk körül kitágult Európában.

A másik találmány az „intézményi diverzitás”; ami tulajdonképpen a hallgatói utak és életpályák diverzitása. Az intézményi adminisztráció és a felsőoktatási politika megrogzött gondolkodásában a felsőoktatás diverzitása azokat az utakat jelenti, amelyeket a politika kitalál és az adminisztráció megszervez a hallgatóknak. Politika és adminisztráció szerint a hallgatók ezeket az utakat szükségszerűen és kötelezően járják be (egyebet úgysem tudnak tenni); elindulnak a kiindulópontokról, és bebocsátást kérnek, ha válaszüthöz érnek. A valóság más. A hallgató választ, amikor fölszillan az esély, és elindul egyikük onnan, ahol a másikuk már abbahagyta. Ezzel összezavarja az egyetemi adminisztrációt is, meg a felsőoktatási politikát is. A felsőoktatási politika úgy érzi, meg kell reformálnia az intézményrendszert, hogy új utakat kínáljon vagy új utakra készítse-kényszerítse a hallgatókat. Az adminisztráció pedig kétségbeesetten törekszik rá, hogy a kiskapukat bezárja, és a menekülőutakat elvágja a fegyelmetlen hallgató előtt.

A *Pathways to Success* arra utal, hogy ez az egész színjáték csupán. A hallgatói szocializációt kell újragondolni ahhoz, hogy a valóságos sikerutakat megtalálhassuk, elemezhesük és megérthessük. Valószínűleg új gondolkodásra van szükségünk, már ami az intézményi diverzifikációt illeti. Nem annyira az intézmények és a munkapiac hagyományos és rugalmatlan elemzésére volna szükség, mint inkább a hallgatók által a valóságban bejárt utak megtalálására, dokumentálására és fölhasználására. És ehhez nemcsak az intézmények, nemcsak a körülöttük rendelkezésre álló munkapiac elemzése vezet, hanem a campus és a benne folyó élet megismerése és értelmezése is.

A *Pathways to Success* egyfelől összegezés, másfelől új perspektívákat nyit. A felekezeti intézmények kezdeti vizsgálataitól a kutatás – új elméleti keretek kialakításán át – a felsőoktatás kutatásáig jutott el, de két félfordulattal. Az egyik a felsőoktatás diverzifikációja, amelybe a különböző fenntartású felsőoktatási intézmények tartoznak bele (az egyháziak is). A másik a hallgatók világa – amely nemcsak tárgya a felsőoktatási politikának, de alanya, formálója is. A kiindulás két ága – a felekezeti (nem kormányzati) szervezetek nevelésügye, valamint a tanuló közösségek társadalmi tőkét teremtő ereje – összefonódik. Mint mondtuk: a *Pathways to Success* beszélő cím.

A kutatás két egymásba fonódó ágába további két ág fonódik bele. Az egyik a mindenkori kutató mindenkori magánélete. Kihagyhatatlan, még ha nem is beszélünk róla. A másik az a bizonyos iskolateremtés, a „láthatatlan kezekről” szóló kutatás eredményeinek nagyon is látható gyakorlattá válása. S ha erről sem beszélünk többet és mást, mint amit fentebb már írtunk, az csak azért van, mert itt a kézzelfogható eredmény. E kötet tanulmányaiban mindaz felidéződik, amiről eddig szóltunk.

Egy tanulmány erejéig itt a „pillanat”, amely a nem kormányzati (vallásos) szervezetek megjelenését szülte az oktatásban. Ez a pillanat, amely történetileg nézve néhány esztendőre, a rendszerváltozás első, euforikus szakaszára terjedt, tette lehetővé, hogy a korábban már előkészített valláskutatásokra épülve megjelenhessen valami új: az előítéletektől mentes vizsgálat a felekezetek oktatási szerepvállalásáról. Ezt nagyon fontosnak érezzük. E történeti beágyazottság nélkül semmiféle oktatáskutatás, a felekezeti oktatáskutatás sem bontakozhatott volna ki, nem szökhetett volna szárba.

A további tanulmányokban megjelenik Magyarország tágabb szomszédsága, amit régebben határon túlinak, ma inkább külhonnak nevezünk. Egyik sarkát a kutatás már a kezdet kezdetén fölfedezte magának mint olyan terepet, amelyről csak a környékbeli kutatók tudnak érvényes megállapításokat tenni. Az országnak ezt a sajátos csücskét Partiumnak nevezték el, utalva a történelmi Partiumra, amelynek így-úgy megfelel. S nem utolsósorban utalva arra a sajátos helyzetre, amelyben a kutatás találhatta magát: három állam keretei között élők és dolgozók politikailag és területileg különleges együttműködésére.

A tágabb otthon, Kelet-Közép-Európa is megjelenik a tanulmányok között, jelezve, hogy a kutatás problémái nagyon is hasonlóak, azok a nézőpontok pedig, amelyeket a kutatás és a kutató kezdetben kialakított, relevánsak, hasznosak és alkalmazhatók. Csak a véletlen műve – vagy a problémák hozták magukkal –, hogy a Dél-Európáról szóló tanulmány a kutatást ismét elkalauszolja napjaink égető külpolitikai problémáig? Érzékeltetve ezzel a kutatás érintkezését mindennapjaink világával. És a tágabb otthon, Európa is jelen van itt egy komparatív oktatáskutatás eredményeiben, amelyek ismét dokumentálják a kutatás beépülését az európai oktatáskutatásba.

És a tanulmányok közt képviselve van a szűkebb otthon, persze. A maga sokszínű, tarka, gyakran csak nehezen értelmezhető mikrovilágával. Amely valaha – a kutatás kezdeteinél – még meghódítandó csücsnek látszott. Most viszont ez a kutatás tájékoztat róla, magabiztos áttekintéseket adva a múltba és reményteljes előrejelzéseket a jövőbe. Még kissé bizonytalan az egyensúly, még közeliek a kártyavár-tapasztalatok. De az eddigi sikerek ébresztik és táplálják a reményt. A kutatás megállapodott, íve most már egyenletes. Számolni kell vele; s számítani lehet rá.

\*

Ezt a kötetet, amellyel köszönteni szeretnénk Pusztai Gabriella Professzor asszonyt, olyanok írták, akikre hatott pályájának termékenyítő hatása. Vagy közvetlenül, hiszen többen vagyunk a szerzők között, akik témavezetettjei vagyunk, voltunk, vagy szel-

lemiségével, gondolataival írásban megjelent művein keresztül nyújtott segítséget a struktúrák, folyamatok értelmezéséhez.

A kötet három nagyobb tematikus részre tagolódik, melyek Pusztai Gabriella egyházi iskolákkal kapcsolatos kutatásainak egy-egy ágát dolgozzák fel. Az első rész a rendszerré szerveződésről szól. Nyitótanulmányunk a reformáció 500. évfordulójáról is megemlékezve Kodácsy-Simon Eszter Luther-oktatással kapcsolatos téziseit foglalja össze. Ez a tanulmány is megmutatja, hogy a rendszerré szerveződés folyamata általában tartalmaz felemelő eseményeket és heroikus küzdelmeket is, legyen szó szerzetesi (Verdes Miklós tanulmánya), hátrányos helyzetű régióban szerveződő református (M. Császár Zsuzsa tanulmánya), felekezetektől némiképp független ökumenikus (Hideg-Jankó-Kozma-Oláh-tanulmány), határon túli (Frigy Szabolcs tanulmánya) vagy iszlám iskolákról, iskolarendszerekről (Fekete József tanulmánya). A második részben a felekezeti iskolák választásának motivációival, a szektor eredményességével és az itt tanító pedagógusokkal kapcsolatos tanulmányokat gyűjtöttük össze. A nyitótanulmány a nemrégiben elhunyt Jaap Dronkers és Silvia Avram közös összefoglaló tanulmánya, mely nemzetközi szintésre helyezi a kérdést, ezt is gondolja tovább Inántsý-Pap Ágnes görögkatolikus iskolákról szóló tanulmánya. Az eredményesség kérdéskörét firtatja Bacskai Katinka, míg Tódor Imre a romániai magyar, Morvai Laura a hazai egyházi szektorban tanító pedagógusok jellemzőit veszi górcső alá. A harmadik rész a vallási szocializáció egyes lépcsőfokait vizsgálja. Ebben a részben a családi szocializációtól kezdve (Bálint-Duráczy tanulmánya) az általános iskolán (Hüse Lajos és Kecán Ágota egy-egy tanulmánya), a középiskolán át (Kisnémet László tanulmánya) a felsőoktatási képzésig (Fényes Hajnalka és Berei Emese tanulmányai) átvélő folyamatnak lehetünk tanúi.

*Kozma Tamás, Bacskai Katinka*

Rendszerré szerveződés

DUPress

DUPress

# A szabadság és felelősség néhány vonása az oktatásban Luther Márton írásain keresztül

*„Taníts engem, mert te vagy szabadító Istenem” (Biblia, Zoltárok könyve 25. fejezet 5. vers) – mondja imádságában a zoltáros, mellyel meglepő módon összeköti a szabadság megtapasztalását és a tanulási vágyat. Hogyan kapcsolódnak össze ezek? Mi lehet az alapja, s mik a jellemzői egy ilyen célkitűzésű nevelési programnak? Mit tehet ennek megvalósításáért a szülő, az iskola és az egyház? Hogyan jelenik meg a szabadság és a felelősség az iskolakérdésben? Milyen szabadságélményhez vezethet el a tanulás?*

*A tanulmány célja, hogy ezeket a kérdéseket vizsgálja meg Luther Márton gondolatai alapján, s olyan szempontokat gyűjtsön, melyek a reformátor működése után fél évezreddel is segíthetnek az oktatási, nevelési és iskolaszervezési dilemmáink útkeresésében. A tanulmány Luther írásaiból kiindulva fogalmazza meg a szabadság és felelősség néhány vonását az oktatásban. A tanulmány egyik fontos háttere az Evangélikus Hittudományi Egyetem Valláspedagógia Tanszékének s a hozzá kapcsolódó munkacsoportoknak a tevékenysége, melyek választ próbálnak keresni az evangélikus egyház és annak gyülekezetei által fenntartott iskolák ma is éppoly égető kérdéseire, mint amilyenek azok fél évezreddel korábban is voltak.*

*Kulcsfogalmak: Luther Márton, szabadság, felelősség, oktatás*

## Luther az oktatásról

Luther Márton 42 éves korában, hirtelen elhatározásból indítatva nősült meg, s a következő kilenc év során hat gyermeke született. A gyermekek körüli kérdések azonban már korábban foglalkoztatták Luthert, s gyermekei születése előtt is éppoly lelkesen és elkötelezetten írt a szülők és ifjak, a nevelés és oktatás, az iskola és felsőbbésség kapcsolatáról, mintha már akkor saját gyermekei sorsát tartotta volna szem előtt.

Rögtön a reformáció első éveiben égető kérdéssé vált Luther számára a tanítás kérdése. 1520-ban *A német nemzet keresztyén nemességéhez* című írásában sok más fontos felvetés mellett hosszan ír az iskolák értékeiről. Első, kifejezetten oktatásüggyel foglalkozó írását 1524-ben vetette papírra *Németország összes városainak polgármestereibeiz és tanácsosaiboz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett* címmel, majd a második, még részletesebb művét 1530-ban írta *Prédikáció a gyermekek iskolába járatásáról*

címen.<sup>1</sup> Ezek közvetlen kiváltó oka a reformáció tanításának és kezdeti lendületének egyik félreértelmezése volt, mellyel szemben Luther határozottan lépett fel. A reformátor tételeinek megjelenése után ugyanis a szülők tömegesen vették ki gyermekeiket a kolostori iskolákból, mivel Luther egyetemes papságról szóló tanítását radikálisan értelmezve arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermeknek nincs szüksége az iskolai tanulásra (Luther 1530: 209–210). „Igen – mondják –, miért taníttassuk, ha nincs szükség papokra, barátokra és apákra. Tanulják inkább azt, amiből megélnek.” (Luther 1524: 158) A szülők elbizonytalanodását tovább erősítette a reformátor számos egyházi gyakorlatot és tanítást érintő kritikája, melyből sokan azt a következtetést vonták le, hogy az iskolai tanulás akár még ártalmas is lehet (Luther 1520b).

A reformátornak meg kellett küzdenie a tanulás presztízsveszteségének jelenségével: a tudás mint önmagában vett érték devalválódott, s helyét a mesterségekkel és a kereskedelemmel való foglalatosság töltötte be a szülők értékrendjében (Luther 1530: 221–224). Luther ezzel szemben hangsúlyozza, hogy a tudás a mindenkori piaci helyzettől független érték, önmagában hasznos, valódi befektetés: „Ti szülők, nem hagyhattok jobb és értékállóbb kincset gyermekeitekre, mint azt, hogy tanulni külditek őket a jó tudományok elsajátítása végett. Ház és udvar porig éghet és odaveszhet, de a tudomány elfér a fejben, és megmarad.” (Luther 2014: 673)

Miközben határozott hangon lép fel a félreértelmezések és téves következtetések ellen, kifejti a tanításról és nevelésről, a szülők és a felsőbbség szerepéről vallott gondolatait. Az alábbiakban ezek közül vizsgálunk meg néhányat, melyek a mai felekezeti – s talán felekezetközi – oktatásunk számára annak ellenére is hordozhatnak építő üzeneteket, ha szem előtt tartjuk a két kor közötti jelentős társadalmi, kulturális, egyházi és pedagógiai különbségeket.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Luther foglalkozott még a tanítás, oktatás, nevelés kérdéseivel más írásaiban is – mint például a Kis Kátéban és a Nagy Kátéban (1529) –, ám ezek fókuszja nem az iskolák és az oktatás helyének, céljának, körülményeinek meghatározása volt, hanem sokkal inkább tankönyvként szolgáltak: a Kis Káté családok és iskolák számára, a Nagy Káté pedig lelkészeknek és tanítóknak készült.

<sup>2</sup> Bár hatalmas szakadék választja el Luther világának, a 16. századnak a gyermekről alkotott nézetét mai korunk gyermekképeitől, érdekes, hogy Luther ezen a téren is számos fontos megállapítást tesz, melyek sokszor a mai ember felfogásával is versenyre kelhetnek. Ezekből most két példát említünk. A fegyelmezés kérdésében hangsúlyozza Luther: „Ha a nevelő zsarnok, a gyermekeket csüggedtekké vagy kétségbeesettekké teszi. A gyermeknek azt kell látnia, hogy szeretnénk, ha jó lenne.” (Virág 1991: 16) Az apai feladatok terén pedig ezt írja: „Amikor egy apa nekiáll pelenkát mosni, vagy valami más hétköznapi feladatot végez a gyermekéért, és valaki nőies bolondnak gúnyolja őt – noha az az apa keresztyén hitéből fakadóan, az előbb elmagyarázott módon cselekszik –, kedves barátom, mondd, a kettő közül melyik teszi jobban neveltség tárgyává a másikat? Isten, az ő angyalaival és teremtményeivel mosolyog – nem azért, mert az apa pelenkát mos, hanem azért, mert keresztyén hittel teszi azt.” (Luther 1522: 40)

## Lutheri alap: kegyelem és szeretet

Luther oktatással kapcsolatos írásaiban is teológusként lép fel, s teológiai, biblikus alapokra építve fogalmazza meg, miért – milyen okból s milyen céllal – fontos a gyermek taníttatása. Ezt legrövidebben úgy foglalhatjuk össze, hogy a gyermek az, akin keresztül legjobban megélhetjük felebaráti mivoltunkat. Ennek értelmében saját, egyéni életünket is a gyermek jövőjéről való gondolkodásunk határozza meg legerősebben (Strohl 2001), ezért nincs más sürgetőbb ügy a társadalomban, mint az oktatás kérdése (Luther 1530: 215, 223). Akár saját gyermekről gondoskodó szülőként, akár már nagyszülőként, akár gyermeket még nem nevelő felnőttként élünk, felebaráti nyitottságunkat és törődésünket elsősorban és legerőteljesebben a gyerekek felé fordulva tudjuk gyakorolni, „mert mi másért élünk mi öregek, mint hogy az ifjúságra felügyeljünk, azt tanítsuk és neveljük” (Luther 1524: 161).

A gyermekek nevelése a szülők Istentől elrendelt feladata és felelőssége. Nincs szabad választási lehetőségük ebben a kérdésben, hiszen a gyermek „inkább Istené”, mint a szülőké (Luther 1530: 222–223). A gyermekek tanulásának támogatása minden lehetséges módon – anyagilag éppúgy, mint értelmi vagy érzelmi téren – szülői felelősség, mely feladat elvégzése nem a középkori teológia által gyakran hivatkozott érdemek és erények kategóriájába tartozik. Luther e téren is elutasítja az emberi erőfeszítésekre épülő érdemeket, s helyette az Isten kegyelmét hangsúlyozza (Luther 1524: 161–163), mint amely a kötelességben szabadságot, s ezáltal erőt is adhat a taníttatás kérdésében. A gyermek taníttatásának lehetősége nem a szülők érdeme, hanem Isten kegyelméből kapott ajándék, mellyel a szülők és a felsőségek is kötelesek élni.

Ez a kegyelemből kapott ajándék s az ebből fakadó szabadság jelenik meg a tanár szemszögéből nézve az evangélikus pedagógus, Schneller István<sup>3</sup> Luther „nevelési eszményéről” írt értekezésében. Schneller száz évvel ezelőtt, s négyszáz évvel a reformáció kezdete után, a legnagyobb értéknek azt tartja a reformátor gondolataiban, hogy nem az elméleti tudásra, nem is a gyakorlati tettekre helyezi a fő hangsúlyt, hanem a tanulás és a cselekvés értékelő, *érzelmi* irányának, a szívnek tulajdonít központi szerepet. „A nevelésnek nem az a feladata, hogy a fiú fejét ismereti anyaggal megtöltsük, nem az, hogy civilis szempontból kifogástalan magaviseletet tanúsítson, hanem az, hogy szíve szerint jó legyen. [...] De miben áll a szívnek, az érületnek a jósága?! Luther szerint a *hitben* [...] A hit azonban Luthernél is éppúgy alapja, tartalma, mint következménye szerint azonos a szeretettel.” (Schneller 1920: 4) A hívő ember ezt a szeretetet két irányban éli meg: Isten felé s az ember felé, s így ez a két irány adja az ember vallási és erkölcsi vonatkozásának alapját. Schneller így jut el „Luthernek nevelési eszményéhez: a szeretetben gyökerező, a szeretetet tartalmazó és szeretet erejében ténykedő vallás-erkölcsi jellemhez. Vallás-erkölcsi jellemmé válni: ez az embernek feladata és éppen ezért

---

<sup>3</sup> Luther gyermekekről, nevelésről, oktatásról alkotott teológiai gondolatai olyan neves magyar pedagógusokra is hatottak, mint Szelényi Ödön vagy Schneller István (Szelényi 1917; Schneller 1920).

ez a nevelésnek feladata. [...] Luthernek vallási eszménye a nevelésre, a mai nevelésre nézve még ma is aktuális jelentőségű. Ez eszmény kívánja azt, hogy mi is minden egyes növendékben egy feltétlen értékű lényt lássunk, amely feltétlen érték kinek-kinek jobb Énjével adva van.” (Schneller 1920: 5, 10) Ez az eszmény segít abban, hogy a tanulás-tanítás-tanítottat felelősségteljes kötelességében a gyermek, a tanár és a szülő is szabadon vegyen részt, s ezt a feladatot kegyelemből kapott ajándékként, szabadon élhesse meg.

## Felelőség az iskolakérdésben

Luther nemcsak a családi környezetben szorgalmazta a szeretetközpontú nevelési eszményét, hanem tágabb kontextusban, az iskolakérdés és az oktatásszervezés vonatkozásában is kiemelten fontos volt számára. Egyesek szerint Luther és a lutheri reformáció – Melancthonnal, Trozendorffal és Sturmmal – éppoly nagy újítást hozott az oktatás terén, mint a vallási kérdésekben. Ennek a kérdésnek megvitatására itt nem térünk ki, amint arra sem, hogy a kötelező népoktatás előmozdítása mennyiben a humanizmus, és mennyiben a reformáció érdeme, de azzal a megállapítással egyetértünk, miszerint a lutheri reformáció eredményeképpen „a gyökeres fordulatot az jelenti, hogy megjelent a *minden gyerekre* (és nem az egész lakosságra) vonatkozó *iskolai* (nem templomi) oktatás *állami kötelezőségének* a követelménye. [...] Magának a követelménynek a meghirdetése is neveléstörténeti jelentőségű fordulatnak tekinthető. [...] Általánosabban fogalmazva az történt, hogy elkezdődött a *természetes tudáselosztás* organikus folyamatának felváltása az *iskolai tudáselosztással*.” (Szebenyi 2001: 396)

Hogyan jelenik meg ez az újfajta tudáselosztás Luther írásaiban? A szülői felelőségi körbe Luther bevonja a világi vezetést, amikor „Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz” intézi felhívó üzenetét. A szülők ugyanis láthatóan nem végzik el a tanítás feladatát, melynek három oka lehet: vannak olyan szülők, akik nem akarják tanítani a gyermeküket, mások nem tudják, hogyan neveljék és tanítsák, „hiszen ők maguk sem tanultak semmit”, harmadrészt pedig, „még ha alkalmasok volnának is a szülők és örömezt meg is cselekednék ezt, de egyéb dolgaik és házi bajaik miatt sem idejük, sem helyük nincs arra” (Luther 1524: 165). Ez már annak a polgárosodó életstílusnak a következménye, amelyben a családi szerepek, feladatok és időbeosztások túlmutatnak a családi körön, s amely leírás különösen aktuálissá válik napjainkban is. Ezt a feladatot tehát, amely eredetileg szülői feladat, Luther átruházza a városok vezetésére, akiknek lehetőségük van arra – s keresztény, felebaráti kötelességükből adódnia kell annak –, hogy „tudós mestereket és mesternőket” alkalmazva iskolába késztessek a gyermekeket. Luther javaslata az, hogy a fiúk egy vagy két órát, a lányok egy órát töltsenek az iskolában, hiszen ez minden gyerek napirendjébe belefér amellet, hogy otthon a családi mesterséget, illetve a házimunka ismereteit elsajátítsák, és még a napi játékra is jusson elég idejük.

De mit tud megtanítani az iskola? Luther nem beszél ugyan explicite tudás felosztásáról, azonban megfigyelhetjük, hogy oktatással kapcsolatos írásaiban a tanítást és a tudást három részre osztotta: arra, amit a *szülők* tudnak megtanítani, amit az *iskola* s amit az *egyház*.

A *szülő* át tudja adni azt a természetes tudást, amelyet a család generációi örökítettek egymásra: a fiúk esetében földműves, kézműves, iparos, kereskedői vagy bármely más mesterség munkáját, a lányok esetében a házvezetés feladatát, kézimunkákat, gyereknevelést. Mindezekhez szükségesnek tartja Luther az alpműveltséget, melynek átadása eredetileg szintén a *szülők* feladata lenne, de ez a már említett okok miatt csak a legritkább esetekben valósul meg.

Ezért a városok tanácsosai által felállított *iskola* feladata lenne átvállalni a *szülőktől* ezt a napi egy-két órás oktatási-nevelési feladatot, s megtanítani a minden munkához szükséges alapot: írást, olvasást, számolást, s lehetőség szerint azok mellé zenét, költészetet, logikát. Az iskola felállítása és fenntartása a városok vezetőinek, a „világi kormánynak” a feladata a reformátor értelmezésében: „A hatóság kötelezve van arra, hogy kényszerítse alattvalóit, hogy gyermekeiket az iskolába küldjék. Ha alattvalóit arra kényszeríti, hogy az arra alkalmasak dárdát, puskát viseljenek, várfalakon futkározva őrködjenek és a háború esetén más is műveljenek, úgy annál is inkább kell, hogy kényszerítse alattvalóit arra, hogy gyermekeik az iskolába járjanak.” (Luther 1530. In Schneller 1920: 15) Luther szerint egyedül a „művelt, tudós, értelmes, tiszteletre méltó, jól nevelt polgáraiban” (Luther 1524: 166) van a városok boldogságának és felvirágzásának biztosítója, mely pedig úgy valósítható meg, hogy a többség minden gyermeket kötelez az iskolai tanulásra.

A tanulás harmadik területe a hit tartalmainak elsajátításáról szól, melyet az *egyház* képviselői – lelkészei, prédikátorai, tanítói – segítségével sajátíthat el a gyermek. A hitbeli kérdések és a hittől független alapismeretek tanulása természetes módon fonódott össze Luther számára, s elképzelhetetlen volt az elválasztásuk mind tartalmi, mind szervezési téren. Mégis már megfigyelhető a reformátor javaslataiban a két területre vonatkozó külön kategória felállítása, amikor – a korabeli kolostori iskolák laza erkölcsű és tartalmú oktatói-nevelői munkája helyett – a városok keresztény tanácsosainak javasolja városi iskolák állítását, s ott az alapismeretek mellett – vagy inkább azokkal együtt – a keresztény hit lényegének átadását. Legszembetűnőbb példa erre a káté iskolai tanulása: azon keresztül tanulják a memorizálás és – Luther tervei szerint – az olvasás, írás technikáját, miközben egyszerre megtanulják a kátében megfogalmazott hitkérdések tartalmát is. Az írásra, olvasásra és számolásra a későbbi hivatása gyakorlásához nagy szüksége van a gyermeknek, ezért azok tanításához a városok vezetőinek kell a képzett mestereket megtalálnia, míg a hitbeli ismeretek átadására az egyház tudósai képezhetik ki a tanítókat. Hasonlóan a hit tartalmának értő – és ahogyan Schneller kiemeli: érző – elsajátítása egy bizonyos életkor felett feltételezi például az írás-olvasás készségét, majd magasabb szinten a bibliai nyelvek ismeretét is: „Mert azt ne tagadjuk, hogy bár az evangéliom egyes-egyedül a Szent Lélek által terjedt és terjed

naponta, ámde mégis csak a nyelvek közvetítésével terjedt és az által nevedezett és az által kell megtartatnia is” (Luther 1524: 168). Az egyház tanítóinak munkája mellett – Luther szándéka szerint – ez a hitbeli tanulás akkor lesz hatékony, ha a gyermek otthon, a családfőtől,<sup>4</sup> a szülőktől is tanulja, s velük együtt gyakorolja ezen a téren szerzett ismereteit. Ehhez az egyház minden segítséget meg kell hogy adjon a család felnőtt tagjainak – mind az igehirdetéseken, mind a kátén és egyéb segédanyagokon keresztül, melyekre Luther számos jó példát is szolgáltatott.

A szülők, a város vezetése és az egyház képviselői – tanítók, prédikátorok, lelkészek – között többféle értelemben is beszélhetünk kapcsolódásról vagy éppen egymásra épülésről a lutheri tudáselosztás alapján. Egyrészt tartalmi kérdésekben a szülőt helyezhetnénk felülre, hiszen ideális esetben ő lenne az, aki nemcsak a generációkon keresztül átörökített mesterség fortélyait tudná átadni gyermekének, hanem az alapismeretek területén és a hit kérdéseiben is segítséget nyújthatna a gyermeknek. Másrészt a felelősség kérdésében a városok keresztény vezetői azok, akik elől járnak, s a szülők hiányosságait – mind a tudás, mind a motiváció, mind az idő terén – iskolák állíttatásával pótolhatják. Harmadrészt pedig ennek a helyzetnek az észrevételében és megváltoztatásában az egyház képviselőinek van szabadsága és így nagy szerepe, amit bibliai nyelven úgy is kifejezhetünk, hogy övék az „őrálló felelőssége”<sup>5</sup>.

Luther korát és napjainkat ezen a téren is hatalmas szakadék választja el egymástól, s ha csak a szekularizáció, modernizmus, pluralizmus és a posztmodern fő kritikáira gondolunk, akkor látjuk, hogy a fél évezreddel ezelőtti megoldás nem vehető át egyszerű mintaként a mai helyzetünkre. Néhány kérdésfelvetést és szempontot azonban segíthet megfogalmazni.

Ezek közül egy a ma gyakori iskolaátvételek kapcsán merülhet fel. Bárki látja is el az oktatás feladatát, a lutheri tudáselosztás alapján folyamatosan tudatában kell lennie a feladat szülőktől *átvállalt jellegének*. Amennyiben a szülők nem tudják ellátni ezt a kötelességet, akkor veheti át – s kell hogy átvegye – egy másik terület ezt a feladatot. A szülők feladata a taníttatást nem feladni, a keresztény emberek és egyházak feladata a hiányosságokat felelősen észrevenni, s a felsőség feladata a hiányt pótolni. Az egyházaknak nem kötelessége iskolákat fenntartani, de az – esetleg szülők által észlelt – hiány pótlására lehetősége van, ha azt felelősen végzi, s ezt a munkát felelős

<sup>4</sup> „Köteles ezért minden családfő hetenként legalább egyszer gyermekeit és házanépét sorra ki-kérdezni és kihallgatni, hogy mit tudnak belőle, s ha nem tudják, köteles komolyan rászorítani őket” (Luther 1529b: 122). De szemléletesen fogalmazza meg ezt Luther a Kis Kátében is, ahol minden fejezetet ezzel a mondattal kezd: „A családfő ilyen egyszerűen tanítsa reá házanépét!” (Pl. Luther 1529a: 83)

<sup>5</sup> Az őrálló felelőssége az egyház prófétai szolgálatát fejezi ki, melynek bibliai alapjairól Ezékiel próféta könyvében (Ez 33,1–20) olvashatunk. Ahogyan Ezékiel esetében sem, úgy ma sem arról a téves elképzelésről van szó, hogy az egyház valamilyen hatalmi helyzetben mások erkölcsi élete fölött őrködne. Sokkal inkább azt jelenti az őrálló felelősség, hogy az egyházaknak, prófétáknak fel kell hívnia az ország figyelmét az életet – s az élethez szükséges szabadságot – veszélyeztető jelenségekre, valamint az Isten igéjéből meghallott prófétai üzenetre (ld. részletesen Kodácsy-Simon 2016: 494–497).

és szabad lehetőségként értelmezi. Abban az esetben is, amikor az egyház a fenntartója egy iskolának, fontos folyamatosan emlékeztetnie magát arra, hogy az egyházi iskolák „fenntartásának első feltétele az, hogy maradjanak meg az átháramlott feladat tudatában” (Sólyom 1938: 303). Luther alapján ez lehet az egyik alapelvünk azokban a döntéshelyzetekben, amikor az egyház iskolákat indít el és tart fenn.

S ez lehet a fő kérdése ma is az egyháznak önmaga felé akkor, amikor iskolákat vesz át: Vajon jobban tudja-e majd ellátni az oktatás és nevelés feladatát, mint a felsőséggel tenné ugyanannak az intézménynek az esetében? Az egyház jobb körülményeket tud-e teremteni a tanuláshoz? Jobban tudja-e teljesíteni a szülőktől átvállalt kötelességet? Meg tudja-e valósítani mindazokat az értékeket, amelyek az egyházi iskolát választók elvárásai között előnyként jelennek meg? (Pusztai 2004: 181–208) Jobban meg tudja-e felelni a feltételeknek – ahol a „jobb” kategóriája nem kizárólag a magasabb szakmai színvonal elérésére vonatkozik, hanem összességében nézve bármire, ami a gyerekek teljes körű oktatásához és neveléséhez tartozik: a tanulást motiváló fizikai környezettől kezdve a figyelmes és türelmes tanári háttér létrehozásán át a közösséghez tartozásig, a szükséges minőségi idő megteremtésétől kezdve a szakmaiság biztosításán át a lélek műveléséig számos összetevőt felsorolhatunk itt, melytől „összességében” az egyház jobban látja el a feladatot, mint egy másik fenntartó. Ezek biztosításában kulcsszerepe lehet az egyházi iskola mögött álló gyülekezeti és szülőközösségnek, s megvalósításukhoz véleményem szerint elengedhetetlen feltétel az, hogy az intézmény nem csupán egyházi keretek között működő iskola, hanem az egyház *közösségének* iskolája (Kodácsy-Simon 2015).

## Szabad művészetek szabadoknak

A lutheri tudásfelosztásból érdemes kiemelni a reformátor még egy hangsúlyos gondolatát, mely ma is mindennapos kérdésfelvetésként fogalmazódik meg az oktatási rendszer résztvevőiben. Miért fontos Luther számára az alapismeretek tanulása? Miért nem elég számára az, ha a gyermek a szülőtől ellesi a cipézmesterség fortélyait? Miért szeretné, ha a pékinas is megtanulna az iskolában írni, olvasni, számolni, logikusan gondolkodni, szépen beszélni és énekelni is? Miért kevés az, ha a kereskedő csak a pénzhez ért?

A választ Luthernél most is teológiai alapokon kell keresnünk, s röviden magában a tananyag elnevezésében találhatjuk meg: ez a szabad művészetek vagy szabad tudományok<sup>6</sup>: az *artes liberales* területe. A reformátori gondolat itt is a kifejezés eredeti jelentéséből történő kiindulás, vagyis annak az ókori római fogalommegjelölés mögött

---

<sup>6</sup> Luther az asztronómiát is elismerte hasznos tudománynak, ám a szabad művészetek területei közül erre tekintett a legtöbb kritikával. Ugyanis – különösen a tízparancsolat szabályai közül az elsőre nézve – veszélyesnek látta korának azt a népszerű gyakorlatát, amely a csillagok tudományos kutatását az extrémításokba hajló, spekulatív asztrológiai törekvésekkel kapcsolta össze. (Ld. pl. Luther, 2014: p. 571)

húzódó meggyőződésnek a figyelembevétele, miszerint „csak szabad emberhez méltók ezek az ismeretek” (Mészáros 1997: 663). A rabszolgákat is tanították ugyan, de csak jól körülhatárolt munkák, feladatok elvégzésére; ezzel szemben a szabad művészetek ettől többre voltak hivatottak. Luther is szabad embereket tarthatott szem előtt, amikor a tanulást mindenkire nézve kötelezőként ajánlotta – a kovácsinastól kezdve a prédikátorokon és háziasszonyokon át a világi vezetőkig. A kérdés az, hogy *mitől* megszabadított s hogy *mire* felszabadított emberekre gondolhatunk a reformátor tanítása kapcsán.

A szülőktől megöröklött mesterségnek, átvett tudásnak, céhnek vagy cégnek könnyen rabjává válik az ember – történelmi kortól függetlenül. Akár úgy, hogy elkábítja őt a megkapott s vélt hatalom, akár úgy, hogy nem érzi sajátjának, ezért nem tud benne szabadon alkotni. A lutheri teológia<sup>7</sup> alapján mondhatjuk, hogy az alapismeretek, a szabad tudományok és művészetek tanulásának célja az, hogy az ember ne váljon rabszolgájává a saját szakmájának, szakterületének, mindennapi rutinnal elvégzett cselekedeteinek. A szülők tudásának átörökítése fontos, de ezt ne szolgaként utánozva élje meg a gyermek, hanem szabad emberként. Ne csak a gazdaság és a társadalom termelő funkcionáriusai legyenek, ne csak mechanikusan utánozó emberként éljék meg örökségüket, s ne is a munkavégzésért kapott pénz rabjaként – melyet Luther a legnagyobb problémának lát már saját korában is (Luther 1530: 209–210) –, hanem szabadon, mert csak így lehet „Isten magasztalására és dicsőségére” (Luther 1529b: 158) művelni a saját hivatást.

Ehhez hasonlóan, elméleti területen dolgozó emberként ne a gondolkodás nélkül átvett kategóriák rabjai legyünk, s ne a különféle „izmus”-ok börtönében éljünk, mert akkor sem a magunk, sem mások örömére, sem Isten dicsőségére nem tudunk alkotni a saját területünkön. Példaként gondolhatunk az embereket Luther korában fogságban tartó ritualizmusra, szakramentalizmusra vagy skolaszticizmusra,<sup>8</sup> melyek ellen Luther oly hevesen szót emelt; vagy arra, ami ellen véleményem szerint ma szólalna fel: a gyakori moralizmusra, fundamentalizmusra vagy például az intellektualizmusra, melyek vagy a szabadságot ölik meg, vagy a felelősséget veszik el az egyéntől.

Luther célja az volt, hogy a szülőktől, mestertől, tanítótól ellesett, megöröklött, átvett tudás kéz a kézben járjon az iskolában elsajátított tudományokkal, melyek így szabadon alkotó emberré tehetik a mesterembert. Mai kifejezéseinkkel úgy is mondhatjuk,

<sup>7</sup> Luther „A keresztyén ember szabadságáról” című, 1520-ban keletkezett írásában két alaptételt állít fel: „A keresztyén ember szabad ura mindennek, és nincs alávetve senkinek. A keresztyén ember készséges szolgája mindennek, és alá van vetve mindenkinek.” A két tételt a reformátor magyarázata szerint a keresztyén ember kettős – lelki és testi – természetének kapcsolatából érthetjük meg (Luther 1520b: 33).

<sup>8</sup> Arisztotelész és más klasszikus szerzők mértéktelen és öncélú tanítása ellen sokkal inkább felépett Luther, mint maga Arisztotelész ellen. Arisztotelész művei közül elsősorban az Etikát utasította el, épp azért, mert nem a Luther által oly fontosnak tartott kegyelemre épít, hanem az emberi cselekedetekre és érdemekre, mely Luther szerint viszont tévútra vezeti az embert. Arisztotelész könyvei közül a Logikát, Retorikát és Poétikát azonban Luther is örömmel látná az iskolákban (Luther 1520b: 95).

hogy elméleti tudás és gyakorlat ne egymástól független területek legyenek, hanem egymást erősítsék, hogy az ilyen „szakképzésből” majd önálló, *szabadon és felelősen gondolkodó*, jó szakemberek kerüljenek ki, akik képesek önálló véleményalkotásra, döntésre és életvitelre is.

A lutheri teológiai alap ebben a kérdésben a *lelkiismereti szabadság* lehet. S ez igaz arra a területre nézve is, amit „természetes” tudásnak neveztünk, s arra is, ami a hitismeretekre vonatkozik. A szabad művészetek – köztük Luther szerint különösen is az olvasás és a zene – mind a hitben szabad ember értelmi, érzelmi és lelki nevelését segíthetik (Kodácsy-Simon 2016: 489–494). S ebből következően az erkölcsi döntésekben szükséges felelősségteljes szabadság is könnyebben megvalósulhat, amely a lutheri pedagógia egyik alapvető jellemzője<sup>9</sup> (Kodácsy-Simon 2015).

Luther gondolkodása abban különbözik a humanista pedagógia felfogásától,<sup>10</sup> hogy a szabad művészeteknek a szabadságértéke mellett erkölcsi dimenziója is van, vagyis ezek célja, hogy a gyermek megtanulja, hogy „mit keressenek és mit kerüljenek e külső életben és aztán másoknak is mit tanácsoljanak és hogyan kormányozzanak” (Luther 1524: 184). A szabad művészetek segítségével megszerzett tudás nem öncélú, hanem a saját élet kiteljesedésében, a személyes hit megélésében, s ennek következtében a másokért való szolgálat terén nagyon fontos szerepet játszik – s különösen ez utóbbiban fedezhetünk fel különbséget például Arisztotelész és Luther között.

Az evangélikus iskola ennek a lutheri gondolkodásnak az értelmében nem előre elkészített válaszokat ad, s nemcsak kész gondolati sémákat tanít meg a diáknak, hanem önálló, elemzésre képes, kritikus, de építő – saját világnézetet is felépíteni képes – fiatalokat nevel oktatási intézményeiben. A *szabadsággal való felelősségteljes élethez*, a felelős, de szabad döntéshez szükséges ismereteket felkínálja a „szabad művészetek és tudományok” segítségével.

Ennek a szabadságnak egyik szép megjelenési formája az, ahogyan a lányok taníttatásáról gondolkodik Luther. Az iskolai tanulásnak minden gyerekre való kötelezőségébe a lányokat is bevonja: szükséges, hogy „a legjobb iskolákat, mindkét félélt, fiúknak és lányoknak minden helyen felállítsuk” (Luther 1524: 186), ahol a leányok legalább napi egy órában tanuljanak olvasni, írni, számolni, mértékegységekkel foglalkozni, énekelni s ismerjék a kátét. Ennek célja Luthernél nem az, hogy a lányok is váljanak mindenféle olyan mesterség gyakorlójává, amelyre a fiúkat készítik fel – s amelyről 1530-as írásá-

---

<sup>9</sup> Szelényi Ödön a magyar evangélikus iskolák történetéről szóló, a reformáció 400. évfordulójára készített írásában kiemeli, hogy a protestáns egyházak számára a keresztény nevelés fontos összetevője a felelősségteljes személyes szabadságra való nevelés (Szelényi 1917).

<sup>10</sup> Luther ugyan sok téren kritizálta a humanista törekvéseket, de nem vetette el teljes mértékben azokat. „Figyelemre méltó, hogy képes volt átlépni a humanistákkal és a humanista tudománnyal szemben érzett ellenszenvén és bizalmatlanságán, és teljes mellszélességgel kiállt professzortársra, Philipp Melanchthon reformjavaslatai mellett.” Így például az általa javasolt tanterv is – egy Melanchthon által kidolgozott – humanista program volt, de az iskolai oktatáshoz általa javasolt könyvek listájában is „a válogatás szempontjai már egyértelműen a humanista ízlésnek felelnek meg” (Csepregi 2015: 12, 15).

ban nagyon részletesen ír –, például prédikátorokká, hivatalnokokká, orvosokká vagy jogászokká. Sokkal inkább azért fontos a lányok taníttatása, hogy saját munkájukat jól tudják végezni: egy jó háziasszonynak éppúgy szüksége van a számok ismeretére, mint a jó prédikátornak vagy a város vezetőinek.<sup>11</sup>

Az *egyenlő elfogadás* kérdésében ez hatalmas lépés a 16. század elején, hiszen a női munkaterületeket emeli a megbecsülésnek és értékelésnek ugyanarra a szintjére, mint ahol a férfiak munkája van. Ettől többel talán nem is járulhatna hozzá kora egyenjogúsításához. Ezen a téren is jellemző rá az, ami reformátori törekvéseit jellemezte: nem akar kilépni abból a keretből, amely addig is fennállt, s nem a rendszer alapjait akarja megváltoztatni, „csupán” a rendszer tagjait szeretné megszabadítani néhány tévesen rögzült formától. Így a másoktól való függésből akarja kiemelni a lányokat egy önálló döntésekre képes, szabad és felelősségteljes életre – a mindennapi munkavégzésben éppúgy, mint a lelki élet terén.

## Mai kérdés is

Napjainkban a köznevelés sokszoros átalakítását éljük meg, amely gyakran csak akut problémák megoldására fókuszál. Hiányzik az a szemlélet, amelyet néhány példán keresztül felvillantottunk, s amely képes lenne egységben látni a szülők, az iskola, a tanárok és a diákok egymáshoz viszonyított szabadságát és felelősségét. A mai nehézségek megoldásában az egyik fő kérdés az, vajon sikerül-e a felelősséget és szabadságot úgy feléleszteni és komolyan venni, hogy az oktatás szereplői valódi partnerei lehessenek egymásnak.

## Hivatkozott irodalom

- *Biblia* (2015). (Ford.: Magyar Bibliatársulat Szöveggondozó Bizottsága.) Magyar Bibliatársulat, Budapest, Kálvin Kiadó.
- Csepregi Z. (2015). Luther az oktatásról. *Evangélikus Nevelés*, 14 (2), 10–17.
- Kodácsy-Simon E. (2015). Miért tart fenn az egyház iskolát? In Szabó L. (szerk.): *Teológia és oktatás*. Budapest, Luther Kiadó, 184–204.

<sup>11</sup> Mindezekre jó mintát adott saját életében: a nagy család háztartását – beleértve az állandóan nagy számban jelen lévő kosztos diákokat, vendégeket is – és minden pénzügyi kérdést felesége, Bóra Katalin vezette, melyet Luther hálával ismert el: „Isten jól gondoskodott rólam, hogy ilyen asszonyt adott, aki a gazdaságának gondját viseli, úgyhogy nem kell még ennek terhét is magamra vennem” (Virág 1991: 144).

- Kodácsy-Simon E. (2016). Valláspedagógiai szempontok az etikai kérdések hittan-órai tanításához. In Kodácsy-Simon E. (szerk.): *Értelmes szívvel – Etikai témák az evangélikus oktatásban*. Budapest, Luther Kiadó, 485–523.
- Luther M. (1520a). *A német nemzet keresztyén nemességéhez*. (Ford.: Masznyik E.) In Masznyik E. (szerk.) (1905): D. Luther M. művei. II. kötet. Pozsony, Luther Társaság, 23–110.
- Luther M. (1520b). *A keresztyén ember szabadságáról*. In D. Dr. Pröhle K. (ford. és szerk.) (1983): Luther M. négy hitvallása. A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 27–73.
- Luther, M. (1522). *The Estate of Marriage*. (Transl. Brandt, Walter E.) In Brandt, Walter E. (ed.) (1962): Luther's Works. Vol 45., Philadelphia, Fortress Press, 11–50.
- Luther M. (1524). *Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaikhoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett*. (Ford.: Masznyik E.) In Masznyik E. (szerk.) (1908): D. Luther M. művei. IV. kötet. Pozsony, Luther Társaság, 157–187.
- Luther M. (1529a): *Kis Káté*. In D. Dr. Pröhle K. (ford. és szerk.) (1983): Luther M. négy hitvallása. A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 78–116.
- Luther M. (1529b): *Nagy Káté*. In D. Dr. Pröhle K. (ford. és szerk.) (1983): Luther M. négy hitvallása. A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 117–192.
- Luther, M. (1530): *A Sermon on Keeping Children in School*. (Transl. Jacobs, Charles M.) In Schultz, R. C. (ed.) (1967): Luther's Works. Vol 46., Philadelphia, Fortress Press, 207– 258.
- Luther M.: *Asztali beszélgetések*. (Ford.: Márton L.) In Csepregi Z. (szerk.) (2014): Luther Válogatott Művei. 8. kötet. Budapest, Luther Kiadó.
- Mészáros I. (1997). *Hét szabad művészet*. In Báthory Z. & Falus I. (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. I. kötet. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Schneller I. (1920). *Luther nevelési eszményének jelentősége*. Ösvény. A Luther-Társaság folyóirata. V–VIII. évf. Budapest, 1–22.
- Sólyom J. (1938). *Az iskolaügy az állam és az egyház viszonyában*. *Protestáns Szemle*, 47 (6), 300–304.
- Strohl, J. E. (2001). *The Child in Luther's Theology: „For What Purpose Do We Older Folks Exist, Other Than to Care for ... the Young?”* In Bunge, M. J. (ed.): *The Child in Christian Thought*. Michigan, Eerdmans Publishing Co.
- Szebenyi P. (2001). Új korszak kezdete az európai pedagógiában: az iskolai népoktatás követelménye. *Magyar Pedagógia*, 101 (3), 393–410.
- Szelényi Ö. (1917). *A magyar evangélikus iskolák története a reformációtól napjainkig*. Pozsony, Grafikai Műintézet Wigand K. F.
- Virág J. (1991). *Dr. Luther M. önmagáról*. Budapest, Lutheránia.

# Nevelési értékek vizsgálatának lehetősége a felekezeti iskolák pedagógiai programjaiban

*Az értékformálás, értékközvetítés, értékteremtés kérdéseit a pedagógia vonatkozásában vizsgálva jelen írás a nevelési értékekre fókuszáló kutatások sorához kapcsolódik (Pálvölgyi 2009; Pusztai 2011). A nevelési értékek elemzése lehetőséget biztosít egy konkrét pedagógiai célrendszer körvonalazására, az univerzális értékcatalogusok alapján kitűzött részcélok megállapítására, kapcsolódva a személyiség különböző dimenzióihoz, megjelenő szükségleteihez (Pálvölgyi 2009). Vizsgálódásunk során megkíséreltük körvonalazni a magyar neveléstudomány legjelentősebb pedagógiai értékelméleteit. Ezt követően pedig annak lehetőségét vizsgáltuk, hogy vajon a pedagógiai programok releváns információkat hordozhatnak-e nevelési értékekre vonatkozó elemzések esetén, és ha igen, akkor milyen módon. A közoktatási intézmények szakmai dokumentumai nagymértékben jellemzik az iskolákat, és meghatározzák azok arculatát, módszereit és céljait, tartalmi elemzésük komoly lehetőségeket hordoz (Gábris 1998). Ezen dokumentumok tartalmi elemzésével értékes információkhoz juthatunk, többirányú pedagógiai elemzés lehetőségére táruul fel. A pedagógiai programok elemzése az elemzett értékmodellek segítségével lehetővé teszi annak későbbi vizsgálatát, hogy egy-egy intézmény esetében milyen módon érhető tetten az alábbi szempontok: a társadalmi felelősségvállalás kérdése, a különféle sajátos karizmák megjelenése, a nevelési módszerekben és célokban kitapintható különbségek, a pedagógusoktól elvárt attitűdök, valamint a diákokban kialakítandó személyiségjegyek, értékek sajátosságai.*

**Kulcsfogalmak:** nevelési érték, pedagógiai program, felekezeti iskolák

## Értékrendszerek a magyarországi neveléstudományban

A közvélekedés gyakran köti össze a nevelés kérdéskörét az értékteremtés, illetve értékátadás fogalomkörével (Bábosik 2004). Ha azonban az értékfogalom neveléstudományban betöltött szerepének alaposabb vizsgálatára vállalkozunk, hamar beleütközünk a terminológia kétértelműségeibe, a tisztázatlan, illetve változó jelentéstartalom problematikájába, valamint a kérdés időleges háttérbe szorulásából fakadó nehézségekbe. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy miként lehetséges a nevelési értékekre vonatkozó kutatás. Elsőként vázlatosan áttekintjük a magyarországi neve-

léstudománynak a nevelési értékekre vonatkozó legfontosabb meglátásait, különös tekintettel azokra a szisztematikus jellegű értékmodellekre, amelyek átfogó képet adnak a nevelési értékek rendszeréről, és ilyen értelemben eszközül, támaszul szolgálhatnak későbbi vizsgálódásaink során. Ezt követően pedig arra a kérdésre keressük a választ, hogy vajon egy-egy intézmény pedagógiai programja alkalmas-e, s ha igen, akkor hogyan és milyen mértékben a nevelési értékek, illetve a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai cél- és eszközrendszerek vizsgálatára.

## Weszely Ödön értékelmélete

A magyar nyelvű neveléstudomány szakirodalmára tekintve szembetűnő tény, hogy az érték fogalma markánsan jelen van a 20. század első felének tudományos pedagógiai közgondolkodásában. Elsősorban Kornis Gyula és Weszely Ödön munkássága érdemel említést (Kornis 1913; Weszely 1923). Az említett szerzők elsősorban filozófiai alapokon, többnyire német szerzők meglátásaira támaszkodva tették neveléstudományi reflexiójuk központi elemeinek egyikévé az érték fogalmát. Kornis az, aki az addig jobbra kizárólag filozófiai alapokon nyugvó értékelméletek pedagógiai jelentőségét felismerte, neveléstudományi alkalmazhatóságának lehetőségeit elemezte, míg Weszely Ödönnek köszönhetően a korábbi meglátásokat pszichológiai jellegű észrevételek beépítésével kiegészítve létrejött egy pedagógiai szempontú értékrendszer. Weszely meglátása szerint meg kell különböztetni az értékes „dolgokat” (pl. arany, gyémánt, ház, műtárgy, egészség, bátorság, lélekjelenlét, erények stb.) a tulajdonképeni értéktől, amely nem más, mint az a viszony, amely által a felsorolt érték-hordozók az ember számára értékessé válnak. Ebből a viszonyból fakadnak az értékhangsúlyok, melyek megállapítása az értékítélet. Az adott helyzetben megfogalmazott értékítélet, amelynek alapja mindig a meglévő értékrendszer, határozza meg az ember cselekvését, döntéseit. A nevelés feladata ezen összefüggésben az értékrendszer kialakítása, megerősítése (Weszely 1923: 137–138). Megkülönböztethetünk abszolút és relatív, önmagukban álló és levezetett értékeket, ideális és reális, kultúr- és természeti értékeket, valamint objektív és szubjektív értékeket. Pedagógiai szempontból az ideális (igaz, jó és szép) és reális értékek (szükséges, hasznos, élvezetes) megkülönböztetésére építő skála különösképpen releváns. Az 1. táblázatban szereplő értékek sorrendje az ideális értékek felé haladva magasabb rendű komponenseket jelöl. A pedagógia feladata annak előmozdítása, hogy az ideális értékek mindinkább a konkrét döntéseket meghatározó szubjektív értékké váljanak. Weszely külön beszél a pedagógiai érték fogalmáról, megkülönböztetve az erkölcsi érték koncepciójától. Pedagógiai értéknek az tekinthető, ami elősegíti a nevelés célját, az ember tökéletesítését. Ennek értelmében a pedagógiai érték relatív és levezetett értéknek minősül (Weszely 1923: 155).

1. táblázat. A Weszely-féle értékrendszer

Ideális értékek	Igaz	Jó	Szép
Érték-hordozók	Tudományok	Vallás Erkölc	Művészetek
	Gyakorlati ismeretek	Társadalmi értékek: jogok	Iparművészet
	Gazdasági értékek: táplálék	Gazdasági értékek: pl. pénz	Gazdasági értékek: luxuscikkek
	Technikai értékek: pl. ruházat, lakás	Technikai értékek: eszközök, gépek, iparcikkek	Technikai értékek: divatickek
	Természeti értékek: 1. vitális értékek 2. diszpozicionális értékek	Természeti értékek: termények	Természeti értékek: élvezeti cikkek
Reális értékek	Szükséges	Hasznos	Élvezetes

Forrás: Weszely 1923: 153.

Weszely nyomán más szerzők munkásságában is tetten érhető az értékalapú megközelítés (Fináczy 1937; Karácsony 1942), amely létrehozta a 20. század első felének neveléstudományi örökségét jelentő keretrendszert (Deák 1992; Köte 1998). Ezek a tendenciák megtörték a 20. század második felében, amikor néhány kivételtől eltekintve évtizedekre háttérbe szorul az érték fogalmának neveléstudományi alkalmazása. Kivételnek tekinthető az 1963-as nevelési terv, amely részleteiben kidolgozott értékrendszert tartalmazott, azonban hamar feledésbe merült (Lappints 1998). Az 1970-es évektől ismét megjelentek az értékekre irányuló pedagógiai és más tudományterületeket (pl. szociológia) is érintő kutatások, ugyanakkor érdemben csak az 1990-es évek után került vissza a pedagógiai közgondolkodásban a nevelési értékekre irányuló kérdésfeltevés. Az alábbiakban azokat a megközelítéseket tekintjük át, amelyek kísérletet tettek nevelési értékekre vonatkozó átfogó skálák, rendszerek felvázolására.

### A Lappints-féle értékrendszer

Lappints Árpád hívta fel a figyelmet a 20. század második felének már említett tendenciájára, az értékekre alapozott nevelési modellek háttérbe szorulására, melynek következménye az a sajátos ellentmondás, melynek során a neveléstudomány diskurzusaiban hangsúlyosan megjelenik a pedagógiai célrendszerek kérdésköre, ugyanakkor a célrendszert megalapozó, annak bázisát adó értékek mibenlétét homály fedi (Lappints 1998). Ez a látszólag elméletinek tűnő hiányosság közvetlen gyakorlati következményekkel is jár a célok eléréséhez rendelendő eszközök meghatározása tekintetében. Éppen ezért válik majd indokolttá a pedagógiai programok vizsgálata a nevelési értékek szempontjából, hiszen az oktatás-nevelés gyakorlati megvalósulását jelentős mértékben meghatározza, befolyásolja a nevelési értékek rögzítése vagy éppen hiánya. Lappints az ellentmondás feloldása érdekében kísérletet tesz egy pedagógiai

értékrendszer körvonalazására, az 1990-es NAT vitája során megfogalmazott értékka-  
talógusra támaszkodva. Rendszerét az alábbi módon összegeztük:

2. táblázat. A Lappints-féle értékrendszer

A biológiai lét értékei	az élet tisztelete	az egészség védelme	testi képességek	önellátási képességek	egészségvédő képességek
Az én harmóniájára vonatkozó értékek	a személyiség kibontakoztatása	az éntudat kifejllesztése	felelősségvállalás	belső harmónia és stabilitás	fogalmi önreflexió
A társas kapcsolatokra vonatkozó értékek	a személyes kapcsolatok értékei	a szociális kapcsolatok értékei		a mindennapi érintkezéssel kapcsolatos értékek	
A társadalmi eredményességre vonatkozó értékek	a műveltség-gel kapcsolatos értékek	a munkával kapcsolatos értékek			
A humanizált társadalom és világrépre vonatkozó értékek	a hazával/nemzettel kapcsolatos értékek	a civil társadalommal kapcsolatos értékek	a világgal kapcsolatos értékek		

Forrás: Lappints 1998: 22–25, saját szerkesztés.

Indokoltnak tűnik a rendszer mélyebb áttekintése is. Ezen értékrendszerben a testi képességek közé tartozik egyebek mellett az állóképesség, erő, gyorsaság, hajlékonyság, fittség, ügyesség, egyensúly-, izom-, helyzet-, ritmus-, tér- és gömbérzékélés stb. Ön-ellátási képességek például a tisztálkodás, testápolás, öltözködés, étkezés, közlekedés, vásárlás, rendszeret: a lakás és környékének rendben tartása. Az egészségvédő képes-  
ségek közé soroljuk az egészségre káros, hátrányos szokások, tevékenységek ismeret-  
tét, az önvédelmi fogásokat, a közlekedési, háztartási, iskolai balesetek megelőzésének  
szokásait. Az én harmóniájára vonatkozó értékek között találjuk a személyiség ki-  
bontakozásának előmozdítását, a tárgyi, biológiai, értelmi, érzelmi és szociális éntudat  
megerősítését, valamint a saját fejlődésünkért való felelősségvállalást, amely az aláb-  
bi értékekben konkretizálódik: céltudatosság, ambíció, önállóság, kitartás, szorgalom,  
kreativitás, elkötelezettség, szerénység, következetesség, becsületesség.

A személyes kapcsolatok értékkörébe tartozik az intimitás különböző formáira  
való nyitottság, a családi hagyományok ápolásának szempontja. Lappints a szociális  
kapcsolatok értékei közé sorolja a lojalitást, a proszocialitást és az altruizmust, vala-  
mint a szociális készségeket (pl. kapcsolatképzés, kötődésképzés, empátia, tolerancia,  
bírálatelismerés, siker- és kudarcfeldolgozás, konfliktuskezelés, érdekelemzés, szociális  
értékelés, alkalmazkodás, érvelés és meggyőzés, szervezés stb.) és képességeket (érzel-  
mi és szóbeli szociális kommunikáció, segítség, együttműködés, vezetés és versengés).  
A társadalmi eredményesség értékei közé sorolhatók a műveltséghez kötődő érték-  
komponensek, mint a környezetünk megismerésének belső motivációi: tudásvágy, ér-  
deklődés, teljesítményvágy, kötelességtudat, lelkiismeret, értelmezési vágy, alkotásvágy,

sikervágy, kudarcfélelem, igényszint, tanulási ambíció, önfejlesztési igény. Idetartozik ezek mellett az intellektuális képességek fejlesztésére, a kritikára és önkritikára való törekvés. A társadalmi eredményesség értékcsoportjának másik alrendszerét pedig a munkához kötődő értékek adják: pl. céltudatosság, aktivitás, szorgalom, rendszeresség, módszeresség, alaposág, minőség, figyelem. A hazával kapcsolatos értékek közé tartozik a nemzettudat, nemzeti kultúra ápolása, a nemzetiségek elfogadása. Szintén a humanizált társadalomhoz kötődő értékrendszerhez tartoznak a civil közösségek irányába mutató értékkomponensek, mint a közösségi életre való igény, a társadalmi szerepvállalás, az aktív közéleti szerep.

### Bábosik érték szemlélete

A nevelési értékre, értékrendszerekre irányuló vizsgálódás kiemelkedő alakja Bábosik István, aki az ezredforduló környékén a kérdéskörre vonatkozó diskurzus meghatározó szereplője (Bábosik 2004). Bábosik a korábbi évtizedeknek az értékekre, értékelméletre vonatkozó említett bizonytalanságait, gyanakvásait azzal magyarázza, hogy a nevelési cél- és értékelméletet általában valamilyen filozófiai és teológiai koncepcióból próbálták levezetni, gyakran megmaradva az elméleti alapvetés szintjén (Bábosik 2004: 12). Meglátása szerint ugyanakkor lehetséges időtálló nevelési célok és értékek kijelölése, ehhez azonban mindig „a nevelés jelenkori és történeti gyakorlati tényeinek, összefüggéseinek, felismeréseinek elemzéséből kell kiindulnia, s így induktív módon meghatározni a közvetítendő értékeket, mindvégig ügyelve arra, hogy ezen értékek a nevelés gyakorlata számára világosan értelmezhetőek, ténylegesen megvalósíthatóak legyenek” (Bábosik 2004: 12). Meghatározása szerint az érték olyan produktum, amelyet egyszerre jellemez határozott közösségfejlesztő funkció, ugyanakkor az egyén fejlődését is szolgálja. A tulajdonképpeni nevelési értéknek a konstruktív életvezetés kialakítását tekinti, amely olyan életvitelt jelent, amely szociálisan értékes, de egyénileg is hasznos. A konstruktív életvezetés két komponens egységéből áll: morális vagy közösségfejlesztő és önfejlesztő komponensből. Szerzőnk az Európai Unió nevelésfelfogását elemezve elkülönít bizonyos közösségfejlesztő magatartásformákat, részértékeket: szellemi, fizikai vagy közéleti munka; értékóvó magatartás (a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása); segítőkészség; toleráns magatartás, fegyelmezetttség (Bábosik 2004: 20–23). Az önfejlesztő komponens kibontakozása az alábbi nevelési feladatok megvalósulása révén történhet: intellektuális-művelődési tevékenység; esztétikai tevékenység; egészséges életmódra törekvő magatartás.

Bábosik meglátása szerint a konstruktív életvezetés biztosítéka az ön- és közösségfejlesztő magatartásformák mellett az ösztönző-motiváló személyiségkomponensek együttese: szokások, példaképek-eszményképek és meggyőződések összessége. A konstruktív életvezetés alanyaként megjelenő személyiség esetében is megkülönböztethetünk két funkcionális komponenset: ösztönző-reguláló és kognitív, azaz szervező-végrehajtó sajátosságcsoportokat (Bábosik 2004: 31–33). Előbbi megfelel

a motivációs-szükségleti tényezőknél, míg utóbbi ismereteket (főként morális normaismereteket), jártasságokat (teljesítményképes, alkalmazható tudást), készségeket (automatizált tevékenységformát vagy műveletet) és képességeket (intellektuális, kommunikációs és szociális képességeket) jelent. Az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport alakítása elsősorban nevelési feladat, míg a szervező-végrehajtó komponens formálása többnyire oktatási-képzési folyamatokhoz kötődik (Bábosik 2004: 35–37).

### Pálvölgyi Ferenc komplex pedagógiai értékmoddellje

Témánk szempontjából a legújabb, átfogó értékalapú pedagógiai megközelítést Pálvölgyi Ferenc kínálja (Pálvölgyi 2014). A szerző modelljének kiindulópontjaként három alapvető, egymással szoros összefüggésben álló erkölcsi alaptörvényt rögzít: Védd az ember életét és méltóságát! („vitális” törvény); Védd az ember környezetét és közösségeit! („habituális” törvény); Védd az ember alkotásait és javait! („egzisztenciális” törvény). Pálvölgyi ezen törvényekből kiindulva hét alapértéket különít el, melyeket „pedagógiai erkölcsi alapértékeknek” nevez: az emberi élet védelme, az emberi személy értékének és méltóságának védelme, a család és a társadalom védelme, az igazság és a kölcsönös szabadság védelme, a testi és lelki egészség védelme, a szellemi értékek védelme, az anyagi javak védelme (Pálvölgyi 2014: 96–104). A következő lépésben pedig ezek az értékek összekapcsolódnak egy „komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberképpel” és egy „funkcionális személyiségmodellel”, amelynek eredményeképpen az értékek köré csoportosítva értékkomponensek csoportjait különíthetjük el, melyeknek feladata különböző kompetenciák kialakítása, a harmadik táblázatban látható módon.

3. táblázat. A Pálvölgyi-féle pedagógiai értékmoddell

Alapérték	az emberi élet védelme	az emberi személy méltóságának védelme	a család és társadalom védelme	az igazság és szabadság védelme	a testi és lelki egészség védelme	a szellemi értékek védelme	az anyagi értékek védelme
Kialakítandó kompetenciák	vitális	perszonális	szociális	legitimációs	defenzív	noetikus	ökonomikus
Értékkomponensek	életvédelem bátorság empátia jóakarát kötelességtudat önfeláldozás segítőkészség	bizalom elfogadás értéktudat határozottság önfegyelmetisztelet tolerancia	felelősség figyelmesség kötelezettség vállalása közösség megbocsátás nemzettudat szeretet	döntés elemzés etikai érzék igazságosság kongruencia méltányosság önérvényesítés	aktivitás alkotóerő gyakorlat harmónia nyitottság kreativitás önkifejezés	céltudatosság érték szemlélet jóvőkép bágyomány műveltség önfejlesztés	becsületesség megbízhatóság pontosság munkaszerelet igazságosság méltányosság mértékletesség takarékoság

Forrás: Pálvölgyi 2014: 140–146, saját szerkesztés.

## A pedagógiai programok vizsgálatának lehetősége

Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy vajon egy-egy intézmény pedagógiai programja alkalmas lehet-e arra, hogy a fent vázolt értékmodellek segítségével elemezzük a dokumentumokban megjelenő érték-, cél- és eszközrendszereket; illetve hogy pontosan milyen kérdések, elemzési szempontok alapján célszerű a dokumentumokat vizsgálni.

A témára vonatkozó szakirodalom, illetve hasonló jellegű kutatások alapján egyértelmű, hogy van létjogosultsága a pedagógiai programok vizsgálatának, a nevelési érték-, cél- és eszközrendszerek vonatkozásában is (Bábosik 2000; Gábri 1998; Karlovitz 2010; Pusztai 2011; Szabó 2001).

Gábri Katalin a pedagógiai programok vizsgálata során egyebek mellett az alábbi kérdések elemzését javasolja: Melyek azok a célok, amelyek konkrétak, világosak, rendelkezhetőek hozzájuk feladatok, tevékenységek? Van-e közöttük olyan, amely operacionalizálható, nem ideajellegű, kapcsolható-e hozzá sikerkritérium, esetleg értékelési, mérési eljárás? A megvalósításban, az eredményekben kimutatható-e az iskola szerepe vagy egyes tevékenységei? Az összes felsorolt cél mekkora hányada az, amelynek teljesítéséről lehet valamit mondani, tehát ezek alapján állítható-e az iskoláról, hogy eredményesen dolgozott, ígéreteit betartotta? Mikor tekinti az iskola a saját munkáját eredményesnek? Értékeli-e az iskola a programot, illetve annak teljesítését valamilyen módon? (Gábri 1998: 42–44)

Bábosik szerint az iskolai nevelés hatékonysága az alábbi kérdések vizsgálata mentén kutatható: Rendelkezik-e az adott iskolai közösség határozott emberképpel? A célkitűzésben szereplő emberkép főbb vonásai szakszerűen definiált és szociálisan releváns sajátosságok-e? A pedagógusok körében tudatosultak-e ezek a kialakítandó sajátosságok, és gyakorlati törekvéseik ténylegesen az említett vonások kialakítását segítik-e elő? (Bábosik 2000: 8–9)

Összegezve elmondhatjuk, hogy a fentiek alapján a megfogalmazott kérdések, elemzési szempontok segítségével a pedagógiai programok alkalmasak lehetnek arra, hogy a vizsgált értékmodellekkel való szembesítés révén a kutatás későbbi fázisában érdemi információval szolgáljanak az adott intézmény nevelési értékeire, illetve az ehhez kapcsolódó cél- és eszközrendszerre vonatkozóan.

## Szerzetesi fenntartású iskolák a magyar oktatásban

A következőkben konkrét pedagógiai programok vizsgálatára térünk rá a fentiek alapján nevelési értékek, értékrendszerek megjelenését elemezve. Kutatásunk tárgyát az oktatási rendszer egy sajátos része képezi, a felekezeti iskolákon belül is megkülönböztethető szerzetesi fenntartású intézmények. Szerzetesi fenntartású iskolának azokat a katolikus oktatási intézményeket nevezünk, melyek fenntartója egy-egy szerzetesrend, nem pedig valamelyik egyházmegye, mint a többi katolikus iskola esetében. Szerzetesrendnek (régies elnevezéssel szerzetnek) azokat az „egyházhatóságilag jóváhagyott

intézményeket” tekinthetjük, amelyekben a „tagok a társaság szabályai szerint nyilvános örök vagy ideiglenes... szerzetesi fogadalommal töreksznek az evangéliumi tökéletességre” (Diós 2008: 234). Az egyes szerzetesrendek életét, működését szabályozó dokumentumok a közös általános célok (az evangéliumban megfogalmazódó tanácsok megvalósítása) mellett sajátos részleges célokat fogalmazhatnak meg (pl. lelkipásztori feladatok ellátása, gyógyítás, betegápolás, tanítás, hittedjesztés). Egyes szerzetesrendek kifejezetten oktatási-nevelési feladatok ellátására jönnek létre (ún. „tanító rendek”), mások pedig egy adott történelmi, illetve társadalmi helyzetre reagálva vállaltak, vállalnak fel különböző szintű és típusú oktatási-nevelési feladatokat. Hipotézisünk szerint a felekezeti oktatáson belül is sajátos csoportot alkotó szerzetesi iskolák pedagógiai programjában még világosabban tetten érhető egy egységes és koherens értékrendszer. Ennek oka az lehet, hogy a Bábosik által a pedagógiai programokkal szembeni elvárásként támasztott rögzített, megfelelően definiált és konkretizált emberképet az „általános” keresztény szemlélet biztosítja, amely azonban kiegészül az egyes szerzetesrendekre jellemző sajátos vonásokkal, amelyeket a rendalapító szándéka, a rend működését szabályozó dokumentumok, illetve a rend működésének évszázados hagyományai alakítanak ki. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy mindez miként érhető tetten a konkrét intézmények pedagógiai programjában. Előtte azonban áttekintjük a vizsgált intézményeket fenntartó szerzetesrendek releváns jellemzőit, magyarországi oktatási-nevelési szerepvállalásuk legfontosabb adatait.

A vizsgált fenntartók vázlatos bemutatása előtt azonban érdemes rögzíteni a szerzetesi fenntartású oktatási intézmények arányát a katolikus oktatási rendszer egészén belül (tehát az egyházmegyei, illetve egyéb katolikus fenntartó által működtetett intézményekhez képest) (ld. 4. táblázat).<sup>1</sup>

4. táblázat. Szerzetesi fenntartású intézmények a katolikus oktatási rendszerben

Intézménytípus	Fenntartók			Összesen (46 fenntartó)
	Egyházmegye (14 fenntartó)	Szerzetesrend (28 fenntartó)	Egyéb egyházi (4 fenntartó)	
	Intézmény	Intézmény	Intézmény	
Óvoda	108	22	1	131
Általános iskola	174	30	11	215
Gimnázium	39	42	3	84
Szakiskola	7	12	6	25
Szakközépiskola	22	22	4	48
Művészeti iskola	13	10	3	26
Kollégium	19	31	3	53
Összesen	382	169	31	58

<sup>1</sup> A 2014. október 1-jei adatok alapján ld. [http://kpszt.hu/katolikus\\_kozoktatasi\\_intezmenyek\\_statistikai\\_adatai](http://kpszt.hu/katolikus_kozoktatasi_intezmenyek_statistikai_adatai) (utolsó letöltés: 2016. 02. 01.).

Látható, hogy az arányokat tekintve komoly eltérések mutatkoznak az egyes intézménytípusokra vonatkozóan, hiszen míg bizonyos esetekben (pl. óvoda, általános iskola) erős egyházmegyei dominanciát tapasztalunk, addig más intézménytípusoknál egyensúlyközelítő állapotot látunk (pl. gimnázium, szakközépiskola, művészeti iskola), egyes esetekben viszont jelentős túlsúlyban vannak a szerzetesi fenntartású intézmények (kollégium, szakiskola).

Az alábbiakban a táblázatban szereplő 28 szerzetesi fenntartó közül a konkrétan vizsgált 7 szerzetesrend szerepvállalásának legfontosabb tényezőit tekintjük át.

### **Boldogasszony Iskolanővérek<sup>2</sup>**

A Boldogasszony Iskolanővérek rendjét 1833-ban a Bajor Királyságban alapította Karolina Gerhardinger (1797–1879), aki szerzetesi nevén „Jézusról elnevezett Mária Teréziaként” vált ismertté. A leánynevelésre fókuszáló rend hamarosan elterjedt Amerikában és Európa több országában is, Magyarországon elsőként Temesváron létesült intézményük 1833-ban, ezt követték újabb alapítások a Partiumban, Erdélyben és a Bánátban, majd a Kárpát-medence többi részén. A trianoni döntéssel az iskolanővérek 32 rendházából 22 Magyarország területén kívülre került, az ekkor létrejövő Magyar Tartomány központja Szeged lett. Az egyházi iskolák 1948-ban történt államosításakor az iskolanővérektől az alábbi intézményeket vették el (vö. Lobmayer 2015): 6 óvoda, 1 kisgyermeknapközi, 18 általános iskola, 2 gimnázium, 2 ipari középiskola, 1 gazdasági szakiskola, 2 tanítóképző, 7 diákotthon. Az 1950-es megállapodás értelmében a további működtethető 8 katolikus középiskola közül a debreceni Svetits Intézet és a budapesti Patrona Hungariae Gimnázium az iskolanővérek irányítása alatt tevékenykedett. Jelenleg Magyarországon 4 helyszínen (Budapest, Debrecen, Makó, Szeged) működtet oktatási intézményeket (általános iskola, gimnázium, középiskolai és felsőoktatási kollégium) a Boldogasszony Iskolanővérek rendje<sup>3</sup>.

### **Congregatio Jesu**

A Magyarországon „angolkisasszonyok” néven ismert szerzetesrendet az angol származású Ward Mária (1585–1645) alapította, aki az angliai üldöztetések miatt Flandriában hozta létre első intézményeit (vö. Knáb 2015). A Loyolai Szent Ignác útmutatásait követő női szerzetesrend képviselőit Magyarországra elsőként Pázmány Péter hívta 1627-ben, később Mária Terézia szorgalmazta tevékenységüket. Nevükhöz

<sup>2</sup> Az áttekintés elsősorban Lobmayer 2015 alapján készült.

<sup>3</sup> Vö. [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/10544040](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/10544040) (utolsó letöltés: 2016. 01. 31.).

fűződik az első magyarországi női tanítóképző intézet létrehozása 1856-ban, emellett Budapesten, Egerben, Veszprémben, Eperjesen, Kecskeméten, Zugligeten, Nyíregyházán, Piliscsabán és Élesden működtettek intézményeket. Jelenleg Egerben<sup>4</sup> és Budapesten<sup>5</sup> működik a rend fenntartásában alap-, illetve középfokú oktatási intézmény.<sup>6</sup>

## Jézus Társasága

A jezsuitaként ismert szerzetesrendet Loyolai Szent Ignác (1491–1556) alapította 1540-ben (a pápai jóváhagyás dátuma), alapvető célkitűzésként a keresztény hit védelmét és terjesztését jelölte meg (Forrai 2015). A rend tagjai az alapítás után hamar egyik fő feladatukként vállalták fel a katolikus oktatás-nevelés intézményrendszerének megújítását. Magyarországon 1561-től van jelen a szerzetesrend, amely egyik virágkorát a szintén jezsuita Pázmány Péter (1570–1637) idejében élte. Az 1948-as államosítás előtt a Jézus Társasága Magyar Tartománya Kalocsán és Pécsen működtetett gimnáziumot internátussal, Szegeden pedig teológiai főiskolát és papnevelő intézetet (Szilas 2000). Jelenleg Miskolcon működtetnek gimnáziumot és kollégiumot,<sup>7</sup> 5 helyen pedig felsőoktatási kollégiumot (Forrai 2015).

## Az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek

A szerzetesrend eredete az 1849-ben az alsó-elzászi Niederbronnban Elisabeth Eppinger által alapított kongregációig megy vissza (Diós 1997), azonban a közösség magyar ága 1867-ben Simor János esztergomi érsek engedélyével önállósodott. Elsőként a Dunántúlon erősödött meg a nővérek jelenléte (Sopron központtal), tevékenységük két fókuszpontja kezdetektől az oktatás-nevelés (árvaházak, óvodák, elemi, polgári iskolák, leánygimnáziumok, tanítóképzők), illetve a betegápolás volt (kórházi jelenlét). Az 1948-as államosításkor 83 oktatási intézményben és 18 kórházban, illetve szanatóriumban közel 1200 „megváltós nővér” tevékenykedett (Szücs 2000). Az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek Kongregációjának Magyar Tartománya jelenleg Budapesten<sup>8</sup> és Piliscsabán<sup>9</sup> tart fenn oktatási intézményt.<sup>10</sup>

<sup>4</sup> Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakközépiskola, ld. [www.wardmaria.hu](http://www.wardmaria.hu).

<sup>5</sup> Egri Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola, ld. [www.ward-maria.hu](http://www.ward-maria.hu).

<sup>6</sup> Vö. [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/11463040](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/11463040) (utolsó letöltés: 2016. 02. 01.).

<sup>7</sup> Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium, ld. [www.jezsu.hu](http://www.jezsu.hu).

<sup>8</sup> Szent Margit Gimnázium, ld. [www.szmg.hu](http://www.szmg.hu).

<sup>9</sup> Szent László Óvoda.

<sup>10</sup> Vö. [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso/Intezmenykereso/Intezmeny/Index/032970](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso/Intezmenykereso/Intezmeny/Index/032970) (utolsó letöltés: 2016. 02. 01.).

## Ferences rend

A „ferences” elnevezés gyűjtőfogalom, melybe az Assisi Szent Ferenc szabályzata alapján élő, az évszázadok során külön ágakat alkotó szerzetesrendek („Kisebb Testvérek Rendje”, minoriták, kapucinusok”) tartoznak (Viczián 1997). Történelmileg az első, illetve a legismertebb a „Kisebb Testvérek Rendje”, a köznyelv általában őket érti a „ferences” elnevezésen. Magyarországon a rendalapítás (1208) után nem sokkal megjelennek az első ferencesek (1226 előtt), de tevékenységük nagyon sokáig nem elsősorban az oktatásra koncentrál, hanem inkább lelkipásztori, illetve missziós jellegű. A török hódoltság utáni újjáépítés során megnőtt az oktatásban történő szerepvállalásuk is. Az 1948-as államosítás után a ferencesek erős létszámkorlátozás, illetve ellenőrzés mellett Esztergomban, illetve Szentendrén működtethettek gimnáziumot (Kis-Schill 2001). Jelenleg a Magyarok Nagyasszonya Ferences Rendtartományak Budapesten,<sup>11</sup> Esztergomban,<sup>12</sup> Gyöngyösön,<sup>13</sup> Jászberényben<sup>14</sup> és Szentendrén<sup>15</sup> vannak oktatási intézményei.<sup>16</sup>

## Piarista rend

A piarista rendet Kalazanci Szent József alapította, aki 1597-ben Rómában nyitotta meg Európa első ingyenes fiúiskoláját (Tuba 2005). A tanító rend hivatalos jóváhagyására 1617-ben került sor. Magyarországon először a Felvidéken telepedtek meg 1642-ben, majd a 18. század elejétől a mai Magyarország területén is egyre több rendházuk, illetve intézményük létesült (Labancz 2015). Az 1948-as államosításig 9 gimnáziumuk működött, az 1950-es megállapodás értelmében 2 működtethetett tovább (Budapesten, illetve Kecskeméten).<sup>17</sup> Jelenleg e két intézményen kívül Gödön,<sup>18</sup> Mo-

<sup>11</sup> Szent Angéla Ferences Általános Iskola és Gimnázium, ld. <http://www.szentangela.hu>; illetve Testvérek Ferences Óvoda.

<sup>12</sup> Temesvári Pelbárt Ferences Gimnázium és Kollégium, ld. <http://www.frankaegom.hu>.

<sup>13</sup> Ferences Rend Autista Segítő Központ, Általános Iskola, Fogycatkos Személyek Otthona, Gondozóháza, Lakóotthona és Nappali Ellátása, ld. <http://www.ask.ofm.hu>.

<sup>14</sup> Terplán Zénó Ferences Szakképző Iskola és Gimnázium, ld. [www.terplanszki.hu](http://www.terplanszki.hu).

<sup>15</sup> Ferences Gimnázium, ld. <http://www.ferencesgimnazium.hu/>.

<sup>16</sup> [http://www.oktatás.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso/!Intezmenykereso/Fenntarto/Index/11127040](http://www.oktatás.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso/!Intezmenykereso/Fenntarto/Index/11127040) (utolsó letöltés: 2016. 02. 01.).

<sup>17</sup> Piarista Gimnázium, ld. [www.gimn.piar.hu](http://www.gimn.piar.hu); illetve Piarista Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda, ld. <http://kecskemmet.piar.hu/>.

<sup>18</sup> Piarista Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium, ld. [www.g-piar.hu](http://www.g-piar.hu); illetve Búzaszem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, ld. [www.buzaszem.hu](http://www.buzaszem.hu).

sonmagyaróváron,<sup>19</sup> Nagykanizsán,<sup>20</sup> Sátoraljaújhelyen,<sup>21</sup> Szegeden<sup>22</sup> és Vácon<sup>23</sup> folytat oktatási-nevelési tevékenységet a Piarista Rend Magyar Tartománya.<sup>24</sup>

## Szalézi rend

A szalézi rendet (Szalézi Szent Ferenc Társasága – Don Bosco Szaléziak) Bosco Szent János (1815–1888, ismertebb nevén Don Bosco) alapította 1859-ben az itáliai Torinóban. A rend névadója Szalézi Szent Ferenc (1567–1622) volt, Don Bosco példaképe. A rend magyarországi jelenléte 1913-ban Péliföldszentkereszten kezdődött (Ábrahám 2015). Az 1948-as államosítás előtt fiúotthonokat, internátust, inasiskolát, gimnáziumokat működtettek. Jelenleg a Szalézi Intézmény Fenntartó Budapesten,<sup>25</sup> Nyergesújfalun<sup>26</sup> és Kazincbarcikán<sup>27</sup> biztosítja a szalézi rend oktatási-nevelési tevékenységének kereteit.<sup>28</sup>

A vizsgálatba bevont szerzetesrendek és intézmények legfontosabb adatai az 5. táblázatban összegezhetők.

5. táblázat. Egyéni hangsúlyok és közös elemek a szerzetesi iskolák értékrendszerében

Fenntartó neve	Boldogasszony Iskolanővérek	Congregatio Jesu	Jézus Társasága	Ferences Rendtartomány	Piaristák	Szaléziak	Megváltós nővérek
Feladatellátásának helye	12	2	1	9	18	11	2
Oktatott gyermekek száma	3470	416	626	2171	4224	3566	940

<sup>19</sup> Piarista Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola, ld. [http://www.gimn.piar.hu/hivatalos\\_piar/bp\\_ped\\_program\\_2013\\_05\\_07.pdf](http://www.gimn.piar.hu/hivatalos_piar/bp_ped_program_2013_05_07.pdf).

<sup>20</sup> Piarista Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Boldog Donáti Celesztina Óvoda, ld. [www.nk-piar.hu](http://www.nk-piar.hu).

<sup>21</sup> Kossuth Lajos Középiskolai Piarista Kollégium, ld. [www.saujhelypiarista.hu](http://www.saujhelypiarista.hu).

<sup>22</sup> Dugonics András Piarista Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, ld. [www.szepi.hu](http://www.szepi.hu).

<sup>23</sup> Piarista Gimnázium és Kollégium, ld. <http://www.vpg.sulinet.hu>.

<sup>24</sup> [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso/Intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/12247040](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/12247040) (utolsó letöltés: 2016. 02. 01.).

<sup>25</sup> Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiskola és Kollégium, ld. [www.don-bosco.sulinet.hu](http://www.don-bosco.sulinet.hu); illetve Szalézi Szent Ferenc Gimnázium, ld. [www.sagim.hu](http://www.sagim.hu).

<sup>26</sup> Szalézi – Irinyi Középiskola, ld. [www.szalezi-irinyi.hu](http://www.szalezi-irinyi.hu).

<sup>27</sup> Óbudai Szent Péter és Pál Szalézi Általános Iskola és Óvoda, ld. <http://www.peterpaliskola.hu/>; Számalk-Szalézi Szakközépiskola, ld. [www.szamalk-szki.hu](http://www.szamalk-szki.hu); Meta-Don Bosco Szakközépiskola, ld. [www.metakepzes.hu](http://www.metakepzes.hu).

<sup>28</sup> [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/39012020](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso/Intezmenykereso/Fenntarto/Index/39012020) (utolsó letöltés: 2016. 02. 01.).

Fenntartó neve	Boldogasszony Iskolánövérék	Congregatio Jesu	Jézus Társasága	Ferences Rendtartomány	Piaristák	Szaléziák	Megváltós nővérek
Pedagógusok száma	309	47	51	165	443	233	81
Elemzett dokumentumok száma	2	2	2	3	2	2	2

A bemutatott fenntartók intézményeinek pedagógiai programját elemezve elkülöníthetünk olyan sajátos elemeket, amelyek hangsúlyosan egy-egy rendre jellemzők. Ezek a sajátosságok részben a vázolt történelmi helyzetek különbözőségéből, részben a rendalapító személyiségéből, illetve az általa lefektetett irányelvekből fakadnak, minthogy ezen tényezők összessége a rend lényegi jegyét, megkülönböztető elemét alkotják. Kérdés ugyanakkor, hogy e sajátosságok mennyire fordíthatók le a pedagógia, illetve a konkrét pedagógiai cselekvés nyelvére. Ennek kapcsán nagy eltérések figyelhetők meg az egyes pedagógiai programok között.

Az alábbi táblázatban látjuk összegezve azokat a legfontosabb értékeket, „hívószavakat”, amelyek kiemelt módon jellemzőek egy-egy szerzetesrendre, illetve az általuk működtetett oktatási intézményekre.

6. táblázat. Egyes szerzetesrendre jellemző legfontosabb „hívószavak”, értékek

Boldogasszony Iskolánövérék	Congregatio Jesu	Jézus Társasága	Ferences Rendtartomány	Piaristák	Szaléziák	Megváltós nővérek
„Küldetéses ember” iskolája Teremtő hűség	Tudás Lelkiség Szolgálat Művészeti nevelés A képességek maximumáig való eljutás	„Cura personalis” – személyes törődés „Magis” – többre törekvés Világ eredendő jósága Kiválóság Helyi társadalommal való együtt működés Nyitottság	Isten jósága A Másik jósága A teremtett világ jósága Pozitív gondolkodásmód Pozitív motiváció	Teljesség Egység Férfias értékelés „Pietas” „Litterae”	Értelem Vallás Szeretet Családias légkör Egyszerűség Közvetlenség Vidámság, optimizmus	Bizalom Felelősség

Az egy-egy rendre jellemző sajátos „hívószavak”, értékek, illetve célkitűzések mellett ugyanakkor a dokumentumok elemzése során elkülöníthettünk olyan közös elemeket, amelyek ilyen vagy olyan módon és megfogalmazásban, de több vagy éppen szinte mindegyik pedagógiai programban megtalálhatók. A közös jegyek egyrészt a kialakítandó értékek, személyiségjegyek kategóriáját képviselik, de tetten érhetők a pedagógiai attitűdre, tanári tulajdonságokra vonatkozó közös elképzelések is. Az eredmények a 7. táblázatban az alábbi módon összegezhetők.

7. táblázat. Közös elemek a vizsgált pedagógiai programokban

A dokumentumelemzés során hangsúlyosan megjelenő közös elemek	
Nevelési értékek, kialakítandó személyiségjegyek	Pedagógiai feladatok, tanári attitűdök
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Bizalom, hűség</li> <li>◆ Megbocsátás, szelídség</li> <li>◆ Alaposság, hűség</li> <li>◆ Józan ítélőképesség</li> <li>◆ Együttműködésre való készség</li> <li>◆ Helyes önértékelés</li> <li>◆ Elmélyülésre való igény</li> <li>◆ Felelősség</li> <li>◆ Szolidaritás</li> <li>◆ Nemzettudat, hagyományörzés</li> <li>◆ Környezettudatosság</li> <li>◆ Önfegyelem</li> <li>◆ Siker- és kudarctűrés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Önismeret</li> <li>◆ Személyre szabott oktatás-nevelés</li> <li>◆ Hátrányos helyzet, speciális igények, tehetségek feltárása</li> <li>◆ Társadalmi érzékenység</li> <li>◆ Belső motiváció</li> <li>◆ Személyes pozitív példamutatás</li> <li>◆ Szerető igényesség</li> <li>◆ Következetesség</li> <li>◆ Határozottság, dinamika</li> <li>◆ Közösségi felelősségérzet</li> <li>◆ Fejlett kommunikációs készség</li> <li>◆ Gyermekközpontú szemlélet</li> </ul>

A táblázat nevelési értékeit a korábban vázolt Pálvölgyi-féle értékmodellel összevetve megállapítható, hogy a vizsgált dokumentumokban hangsúlyosan jelennek meg az emberi élet, a személyi méltóság, a családi élet, az igazság és szabadság alapértékeihez kötődő vitális, perszonális, szociális és legitimációs kompetenciák (ez utóbbinak feleltethető meg az általunk használt „kialakítandó személyiségjegy” kategória), míg az előbbiekhöz képest kisebb mértékben jelentkeznek a testi-lelki egészséghez, szellemi és anyagi alapértékekhez kötődő defenzív, noetikus és ökonomikus kompetenciák, illetve a hozzájuk kötődő értékkomponensek. Természetesen egyes rendek esetében mindezt ellensúlyozza, hogy a fentebb rögzített sajátosságok között fordulnak elő nagyobb hangsúllyal az imént „hiányolt” értékek.

További elemzés tárgyát képezheti a dokumentumokban a vázolt értékrendszerhez rendelt konkrét pedagógiai cselekvési módok, eszközök elemzése, valamint az elemzett dokumentumok körének bővítése akár a Magyarországon működő többi szerzetesrend által fenntartott intézmények, akár más egyházi iskolák vagy nem felekezeti intézmények irányában.

## Hivatkozott irodalom

- Ábrahám B. (2015). Szalézi Szent Ferenc Társasága – Don Bosco Szaléziak, *Vigilia*, 10, 783–784.
- Bábosik I. (2000). Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 50 (4), 3–11.
- Bábosik I. (2004). *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Deák G. (1992). Az „autonóm pedagógia” a magyar irodalomban, különös tekintettel Varga Béla munkásságára. *Keresztény Magvető*, 98 (3), 158–161.
- Diós I. (1997). Eppinger, Elisabeth. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon III*. Budapest, Szent István Társulat, 149–150.
- Diós I. (2008). Szerzet, szerzetes intézmény. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon XIII*. Budapest, Szent István Társulat, 234.
- Finánczy E. (1937). *Elméleti pedagógia*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum hasonló kiadása (1995).
- Forrai T. (2015). Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya. *Vigilia*, 10, 781–782.
- Gábris K. (1998). A pedagógiai program mint az iskolaértékelés alapja. *Új Pedagógiai Szemle*, 48 (9), 41–50.
- Karácsony S. (1942). *Ocsúdó Magyarság*. Budapest, Exodus Kiadó.
- Karlovitz J. T. (2010). Katolikus szerzetesi iskolák. In Buda A. & Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára – Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 117–124.
- Kis L. Cs. & Schill F. A. (2001). Kiseb Testvérek Rendje. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon VI*. Budapest, Szent István Társulat, 860–865.
- Knáb J. (2015). Congregatio Jesu (népies nevén angolkisasszonyok). *Vigilia*, 8, 620–621.
- Kornis Gy. (1913). Értékelmélet és pedagógia. (Különlenyomat a „Magyar Paedagogia” 1913. évfolyamáról.)
- Köte S. (1998). Neveléstudomány és értékelmélet. *Új Pedagógiai Szemle*, 48 (1), 40–50.
- Labancz Zs. (2015). Piarista Rend Magyar Rendtartománya. *Vigilia*, 10, 782–783.
- Lappints Á. (1998). Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 48 (6), 17–27.
- Lobmayer M. J. (2015). Boldogasszony Iskolanővérek. *Vigilia*, 8, 619–620.
- Pálvölgyi F. (2014). *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. Budapest, L’Harmattan Kiadó.
- Pusztai G. (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 1, 48–61.
- Szabó L. T. (2001). Értékek az iskolában. *Educatio*, 1, 461–471.
- Szilas L. (2000). Jezsuiták Magyarországon. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon V*. Budapest, Szent István Társulat, 827–834.
- Szücs M. D. (2000). Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon V*. Budapest, Szent István Társulat, 446–447.

- Tuba I. (2005). Piaristák. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon X.* Budapest, Szent István Társulat, 934–936.
- Viczián J. (1997). Ferencesek. In Diós I. (szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon III.* Budapest, Szent István Társulat, 632.
- Weszely Ö. (1923). *Bevezetés a neveléstudományba.* Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés.

### *Vizsgált dokumentumok*

- *A Budapesti Ward Mária Általános Iskola és a Budapesti Ward Mária Gimnázium Pedagógiai programja*, [http://www.wardmaria.hu/images/pedagogiai\\_program-Ward2014.pdf](http://www.wardmaria.hu/images/pedagogiai_program-Ward2014.pdf). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiskola és Kollégium Pedagógiai programja*, <http://www.don-bosco.sulinet.hu/dokumentumok/?start=20>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium Pedagógiai programja*, [http://gimnazium.jezsu.hu/files/Kozzeteteli\\_lista\\_2016/Pedagogiai\\_Program\\_SJ\\_2015-compressed.pdf](http://gimnazium.jezsu.hu/files/Kozzeteteli_lista_2016/Pedagogiai_Program_SJ_2015-compressed.pdf). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Ferences Rendi Autista Segítő Központ, Általános Iskola, Foglyatékos Személyek Otthona, Gondozóháza, Lakóotthona és Nappali Ellátása Pedagógiai program*, [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_latogatoknak/kir\\_info!/KIR\\_Info\\_Publikus/Home/DownloadDocument/934](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_latogatoknak/kir_info!/KIR_Info_Publikus/Home/DownloadDocument/934). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Kecskeméti Piarista Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium Pedagógiai programja*, [http://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_latogatoknak/kir\\_info!/KIR\\_Info\\_Publikus/Home/DownloadDocument/15568](http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_latogatoknak/kir_info!/KIR_Info_Publikus/Home/DownloadDocument/15568). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Patrona Hungariae Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja*, <http://www.patrona.hu/kozzeteteli-lista/pedagogiai-program>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Piarista Gimnázium (Budapest) Pedagógiai programja*, [http://www.gimn.piar.hu/hivatalos\\_piar/bp\\_ped\\_program\\_2013\\_05\\_07.pdf](http://www.gimn.piar.hu/hivatalos_piar/bp_ped_program_2013_05_07.pdf). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium Pedagógiai programja*, <http://www.svetits.hu/index.php/intezmenyunkrol/kozzeteteli>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Szent Angéla Ferences Általános Iskola és Gimnázium Pedagógiai programja a 8+4 rendszerű 12 évfolyamos iskola számára*, <http://szentangela.hu/fo.html>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Szent László Óvoda Pedagógiai programja*, <http://szentlaszloovoda.hu/wp-content/uploads/2015/02/2013.-A-SZENT-L%C3%81SZL%C3%93-%C3%93VODA-PEDAG%C3%93GIAI-PROGRAMJA.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *A Temesvári Pelbárt Ferences Gimnázium és Kollégium Pedagógiai programja*, [http://www.frankaegom.hu/admin/data/file/20150127/pedagogia-program\\_2014.pdf](http://www.frankaegom.hu/admin/data/file/20150127/pedagogia-program_2014.pdf). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.

- *Az Egri Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja*, [http://ward-maria.hu/images/dokumentumtar/dokumentumok/egri\\_ward\\_pedprg\\_141007.pdf](http://ward-maria.hu/images/dokumentumtar/dokumentumok/egri_ward_pedprg_141007.pdf). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *Pedagógiai Program, Szalézi Szent Ferenc Gimnázium, Kazincbarcika*, [http://sagim.hu/?page\\_id=131](http://sagim.hu/?page_id=131). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.
- *Szent Margit Gimnázium Pedagógiai programja*, [https://drive.google.com/folderview?id=0B3qqITdfwoDJeXRzUzIFT1JLOG8&usp=s\\_haring](https://drive.google.com/folderview?id=0B3qqITdfwoDJeXRzUzIFT1JLOG8&usp=s_haring). Utolsó letöltés: 2016. 06. 29.

DUPRESS

M. CSÁSZÁR ZSUZSA

# Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire

*A tanulmány középpontjában a református közoktatási intézmények működésének és területi jellemzőinek vizsgálata áll. A munka különös tekintettel fókuszál az ország leghátrányosabb területein lévő református iskolákra. Kevésbé közismert, hogy ezen hátrányos helyzetű térségek a reformátusság egyik legfontosabb szállásterületének tekinthetők. A döntően aprófalvas, illetve alföldies típusú térségekben élők számára az iskola a felzárkózás egyik fontos bástyája lehet. A tanulmány gerincét jelentő kérdőíves felmérésben a református felekezeti iskolák működésére, tanulóikra fókuszálunk, középpontba állítva a hátrányos helyzetűek feltárását, felzárkóztatási lehetőségeit.*

**Kulcsfogalmak:** református oktatás, hátrányos helyzet, felzárkózás, esélyegyenlőség

## Bevezetés

Nap mint nap szembesülünk a média híreiben azzal a ténnyel, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Baranya megye egyes járásai több szempontból is hazánk legelmaradottabb vidékei közé sorolhatók. Arról azonban már keveset tudunk, hogy ezen térségek a magyar reformátusság egyik legfontosabb szállásterületének tekinthetők. Az évszázadokig itt élt református közösségeknek a társadalmi szövete azonban az 1950-es évek óta fellazult, illetve a létalapjukat képező mezőgazdaságnak a népességeltartó képessége csökkent. Leszármazottjaik tömegesen költöztek be a városokba, életformájuk urbánussá vált. A kiürülő területre egyre nagyobb mértékben, a főként a roma kisebbséghez tartozó szociálisan periferikus helyzetű csoportok kerültek (Pap 2010). Napjainkban ezen a rurális, aprófalvas, illetve alföldies típusú térségekben élők számára az iskola a felzárkózás egyik fontos bástyája lehet. Mindez összefügg azzal a közismert tézissel, miszerint a hátrányos helyzetű térségekben őket érintő társadalmi esélyegyenlőtlenség mérséklésében az oktatás szerepe óriási.

A református egyház iskoláival évszázadok óta jelen van a területen, a 21. században azonban új feladat elé állítja az élet, megteremteni a feltételeket a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására és társadalmi esélyeik javítására.

Tanulmányunkban egyrészt az oktatási intézmények számának változását és területi jellemzőit elemezzük, másrészt empirikus vizsgálatunkban a református felekezeti iskolák működésére, tanulóikra fókuszálunk a területiség szempontjából középpontba állítva a hátrányos helyzetűek feltárását.

## Egyházi oktatás a rendszerváltozástól napjainkig Magyarországon

A rendszerváltást követően demokratizálódott az oktatási rendszer Magyarországon, ennek egyik elemeként értelmezhető a fenntartói rendszer átalakulása is. Az 1948-ban hozott, az egyházi iskolák államosításáról szóló törvény értelmében több mint 6000 korábbi egyházi fenntartású intézmény került állami tulajdonba, kivételt ez alól nyolc katolikus, egy református és egy zsidó gimnázium jelentett.

A rendszerváltást követően lehetőség nyílt a kárpótlásra, 1991-ben törvény határozott arról, hogy azokat az egyházi ingatlanokat, amelyek 1948 után állami tulajdonba kerültek, vissza kell adni az egyházaknak. Ez a törvény és a hozzárendelt költségvetési rendelet megteremtette a feltételeket az egyházi iskolahálózat kialakítására Magyarországon. A dinamikus növekedést az intézményszám és a tanulószám meredek emelkedése jelezte. A 2000-es évek elejére három és félszeresére nőtt a létszám, és úgy tűnt, hogy elérte maximális kiterjedését (Imre 2005). Ezt követően újabb, ám az előzőtől jóval szolidabb emelkedési hullám kezdődött. Ez különösen amiatt tűnt meglepőnek, mert egybeesett a tanulókorú népesség számának csökkenésével (Pusztai 2014). 2008 után azonban tovább folytatódott az egyházi iskolák számának növekedése, melyet elsősorban az magyaráz, hogy az önkormányzatok egy jelentős része eladósodásuk miatt kénytelen volt az iskolabezárások megelőzésére új működtetőt keresni, s ebben az egyházak partnernek bizonyultak.

Az egyházi finanszírozás növelése és más intézkedések következtében a 2011/2012-es tanévben a három nagy történelmi (katolikus, református, evangélikus) egyház által fenntartott közoktatási intézmények száma nőtt, amelyek következtében a tanulók és pedagógusok száma is tovább emelkedett. A következő tanév megkezdése előtt azonban új jelenség vette kezdetét. A települések, félve az iskolák államosításától, felkeresték az egyházakat, hogy vállalják át iskoláik fenntartását. „A rendszerváltás óta nem volt ilyen nagyarányú a református iskolák számának növekedése” – mondta Bölcskei Gusztáv, a Magyarországi Református Egyház (MRE) Zsinatának lelkesi elnöke 2011. augusztus végén Budapesten, az egyház oktatási intézményeinek közös tanévnyitóján. Azt javasolta, hogy „megfontoltan, körültekintően járjanak el az iskoláitvételeknél”.

A fenti gondolatok is jelzik, hogy komoly „nyomás” alá kerültek az egyházak, és csak nagy előkészítés, a szülőkkel való egyeztetés után tudták az átvételt lebonyolítani.

Ha a három nagy történelmi egyház oktatási intézményeinek számbeli változását elemezzük, a rendelkezésre álló adatok alapján szembetűnő, hogy a legtöbb egyházi intézményt a katolikus egyház működteti, őket követi nagyságrendben a református, majd az evangélikus egyház, illetve a kisebb felekezetek, mint a baptisták, vagyis a népesség felekezeti megoszlása tükröződik a nagy egyházakhoz tartozó oktatási intézmények számában (1. táblázat).

**1. táblázat.** A három nagy történelmi egyház oktatási intézményeinek száma a 2013/2014-es tanévben

	Magyar Katolikus Egyház	Magyarországi Református Egyház	Magyarországi Evangélikus Egyház
Óvoda	129	59	28
Általános iskola	214	105	15
Szakiskola	25	8	
Gimnázium	78	33	15
Szakközépiskola	51	16	16
Összesen	497	221	74

*Forrás: A KIR 2014 alapján szerkesztette a szerző.*

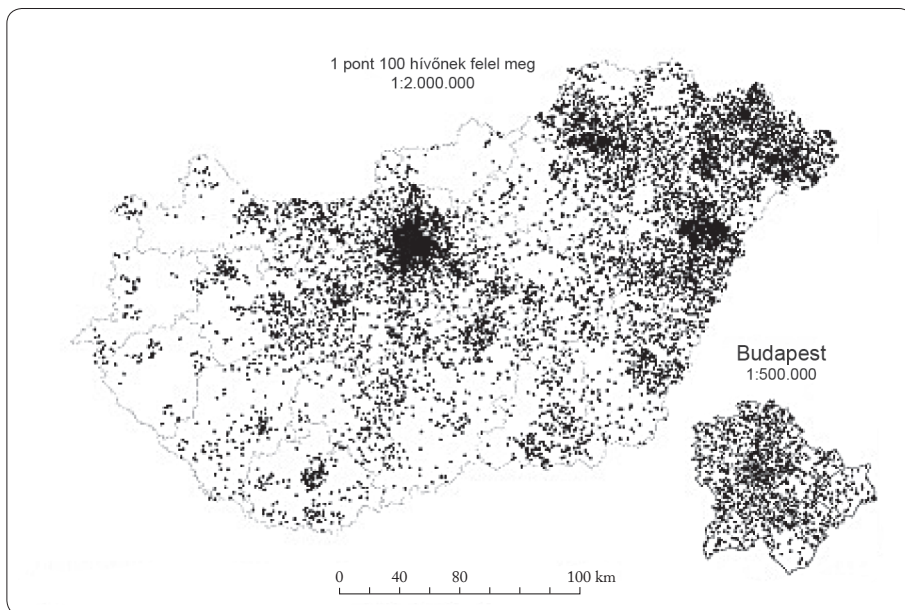
Az egyes képzési szinteken belül ugyanakkor eltérő dinamizmust mutat a növekedés: legjobban az alapfokú intézményekben tanulók száma emelkedett, ezt követte a gimnáziumok, majd ettől kissé elmaradva a szakközépiskolák és szakiskolák tanulóiinak száma (1. táblázat). Érdekességként meg kell jegyezni, hogy az egyházi iskolák típusai között ez utóbbi két intézménytípus a legkevésbé preferált.

### A református felekezeti oktatási intézmények területi jellemzői

Az 1990-ben újrainduló református felekezeti oktatási rendszer 1995-ben tartotta első közös tanévnyitóját Budapesten, akkor még csak 55 intézmény vehetett részt a rendezvényen. Ezzel szemben a 2014/2015-ös tanévben már 284 telephelyen 163 intézmény keretei között lát el köznevelési feladatokat a református köznevelés. A két időpont között az intézmények száma megháromszorozódott. Különösen az elmúlt öt évben bővült a hálózat, ekkor 48 új intézmény került az MRE fenntartói körébe. Sajnálatos módon azonban a szakiskolák száma és aránya igen alacsony, pedig a hátrányos helyzetű térségekben ezzel a megoldással lehetne az ott élő református, illetve a felekezethez nem tartozó, leszakadó rétegek gyerekei számára a jövőt kijelölni.

A református oktatási intézmények területi megoszlása igen színes. A legtöbb intézmény a Tiszántúli Református Egyházkerület, illetve ezt nagyságrendben követve a Tiszáninneni Református Egyházkerület földrajzi tereiből származik. Őket a Dunamelléki Református Egyházkerület, illetve reformátusok által kevésbé lakott Dunántúli Református Egyházkerület térsége zárja.

Az alábbi térképek is (1. és 2. ábra) jól mutatják, hogy a református oktatási intézmények térbeli helyzete nagyrészt a református népesség térbeliségével összefüggő struktúrát követi.



1. ábra. A református hívek térbeli megoszlása Magyarországon, 2011  
 Forrás: A KSH Népszámlálás 2011 alapján szerkesztette a szerző.

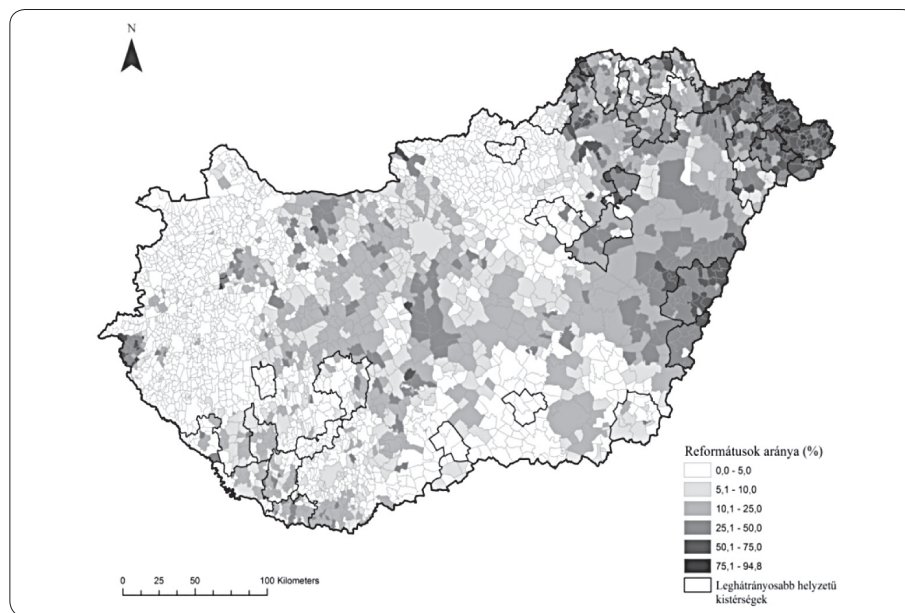


2. ábra. A református közoktatási intézmények területi megoszlása képzési típusok szerint telephelyeik településének feltüntetésével, 2015  
 Forrás: Az MRE Oktatási statisztika 2014 alapján készítette Csüllög Gábor.

Az intézménysűrűség igen jelentős az alföldi térségekben, Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben, de tűnik Budapesten és az azt körbeölelő Pest megyében, valamint Fejér megye északi részében (2. ábra). Ezekben a térségekben jól látszik az összefüggés, hogy az intézményfejlesztés hogyan szolgálta az igényeket. A tagintézmények tekintetében talá-lunk sűrűsödési pontokat Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy és Veszprém megyében, sőt örömteli, hogy ez Győr-Moson-Sopron megyébe is átnyúlik. Néhány térségben intézmény(hálózat)fejlesztés lenne indokolt, pl. Vas megyében, ahol a római katolikus vidékbe ékelődő Őrségben jelen lévő reformátusok gyerekeinek, unokáinak, még ha azok kis számban vannak is jelen, de biztosíthatnának oktatási lehetőséget.

Ha az intézmények típusonkénti megoszlását vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a városi településeken alap- és középfokú hálózat egyaránt kiépült, nemegyszer egy intézményben biztosítva a lehetőséget a magasabb évfolyamba, magasabb iskolafokozatba való belépésre. A falvakban jelen lévő óvodai és alapfokú oktatási intézményhálózatban az adott térség településszerkezete köszön vissza. Míg az aprófalvas térségekben, mint Borsod, sűrűbb, a nagy falvas alföldi régiókban lazább a hálózat. Iskolahiányos területnek látszik, holott a református népesség jelen van a Duna mentén Dunaföldvártól Mohácsig, valamint a Hajdúságban, a Debrecen, Püspökladány, Berettyóújfalu háromszögben, valamint a Gyulától délre eső részen. Ugyanakkor örömteli, hogy a református népességhez képest igen jó az intézményi kínálat Győr-Moson-Sopron megyében és Heves megye keleti részén.

Ahogy a bevezetőben írtuk, a leghátrányosabb helyzetű térségekben, mint Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Baranya megye egyes térségei a reformátusok is nagy arányban vannak jelen. Az itt élők helyzetét alacsony iskolázottságuk, alacsony foglalkoztatási mutatóik jellemzik. Az oktatásszociológiai kutatások rámutattak, hogy a települési hátrányok a tanulói teljesítményekben is megmutatkoznak (Híves 2006). Tetten érhető ez a magas bukási arányokban, évismétlésben és lemorzsolódásban. Körükben jóval alacsonyabb a továbbtanulási hajlandóság, nemcsak amiatt, hogy a tankötelezettséget nem egy esetben még általános iskolai tanulmányaik alatt elérik, hanem mert nem vállalják a távolabbi településen való tanulást, a bejárást vagy a kollégiumot. Esélyegyenlőtlenségük csökkentése érdekében az iskolákat a közelükbe kell vinni, ebben aktívan kezdeményezők lehetnének az egyházi fenntartók, jelen esetben a reformátusok. Ha a 2. és 3. ábrát összevetjük egymással, akkor látható, hogy a leghátrányosabb helyzetű térségekben, ahol a reformátusság is nagy arányban jelen van, sajnálatos módon alig van szakiskola. E nélkül pedig minimális az esélyük a munka világába való bekapcsolódásra.



3. ábra. A leghátrányosabb helyzetű kistérségek és a református közösségek által lakott területek összefüggései 2011-ben

*Forrás: A KSH Népszámlálás 2011 alapján készítette Németh Ádám.*

### Kérdőíves felmérés a magyarországi református egyház köznevelési intézményeiről

A Magyarország református közoktatási intézményeiről készített felmérésünk gerincét egy kérdőív jelentette, amellyel az volt a célunk, hogy átfogó képet kapjunk a református oktatás működéséről, lehetőségeiről, az ott tanuló diákokról. A vizsgálat során kvantitatív adatgyűjtési módszert alkalmaztunk.

Egy strukturált kérdőívet dolgoztunk ki, melyet interneten keresztül juttattunk el az érintett felekezet összes iskolájába. A református egyház fenntartásában, a felmérés idején működő, 166 oktatási intézménynek a 78,3%-a küldte vissza a kérdőívet,<sup>1</sup> így igen nagy minta állt rendelkezésre.

A kérdőívekben feltett kérdések segítségével Magyarország pedagógiai fordulópontjainak tükrében elemeztük az intézmények alapításának és felekezeti működésük kezdetének éveit mögött rejlő tartalmakat. A rendelkezésre álló adatok segítségével felmértük a felekezet intézményeinek típusait, képzési formáit, ezekből és néhány további kérdésre adott válaszokból új összefüggéseket tárhattunk fel. Vizsgáltuk a református egyház kollégiumi lefedettségét és az ingázó diákok arányát. Összevetettük az

<sup>1</sup> Minden valószínűség szerint az intézmények igazgatói válaszolták meg a kérdőívet.

intézmények tanulóinak és családjaiknak vallásosságáról, valamint a szülők végzettségéről szóló adatokat. Továbbá kiemelt figyelmet fordítottunk a hátrányos helyzetű tanulóakra, felmérve családi és lakóhelyi állapotukat.

Jelen tanulmányunkban csak azon kérdéskörök elemzésére térünk ki részletesen, amelyek az intézmények térbeliségével kapcsolatosak, és összefügghetnek a hátrányos helyzettel.

A vizsgálat során többek között kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezett intézmények *rendelkeznek-e saját kollégiummal*, hiszen ez az iskolaválasztáskor releváns kérdésként merülhet fel mind a diákok, mind a szülők szempontjából. Kérdésünkre a kérdőívet kitöltők 28%-a adott választ, miszerint a felekezeti iskolák 16%-a rendelkezik saját kollégiummal és tanulóiknak közel 10%-a kollégista. Módszertanilag felmerül a kérdés a kutatókban, hogy a nem válaszolók megegyeznek-e a kollégiummal nem rendelkezőkkel, és csupán figyelmen kívül hagyták-e a kérdést. Áttekintve a választ nem adó intézményeket, látható, hogy többségben voltak azok, akik a képzési forma miatt (óvoda, általános iskola) nem rendelkeztek kollégiummal, és viszonylag kevesen, akik középfokú intézményként nem válaszoltak, ennek tükrében tehát reálisnak tekinthetjük az eredményeket.

A lakhely és az iskola közötti távolságra a kollégiummal rendelkező intézmények közel 59%-a 30 km-en belüli, illetve a 30–70 km közötti, míg 17%-a a 100–200 km közötti és 23%-a pedig a 200 km feletti távolságot jelölte meg. A tanulók 82%-a a települést magában foglaló, 47%-a a szomszédos, míg 41%-a távolabbi megyéből esetleg szomszédos országokból (Szlovákiából, Ukrajnából és Romániából) érkezik a kollégiumba. A lakóhelyek típusát tekintve pedig 91%-a falusi, 79%-a kisvárosi, 54%-a középvárosi és 26-26%-a megyei jogú és fővárosi környezetből várja tanulóit. A kollégisták többségükben az intézmények 70 km-es körzetéből, falusi és kisvárosi térségből érkeznek. Köztudott, hogy a bentlakásos intézmények révén könnyebbé válhat a társadalmi beilleszkedés, enyhíthetők a társadalmi egyenlőtlenségek, és mindez hatással lehet a társadalmi mobilitás egyéni lehetőségeire is.

A kollégiumi lefedettséggel párhuzamosan *a lakhelyük és az iskola között ingázó tanulók helyzetét* is megvizsgáltuk. Nyilván itt már nemcsak a középfokú, hanem az alapfokú intézményekben és az óvodákban is jelen vannak a bejárók. A válaszoló intézmények tanulóinak megközelítőleg 29%-a másik településen élő fiatal, ez átlagosan létesítményenként 80 főt jelent. Ez az intézményenkénti 274 fős átlagos tanulói/gyereklétszámhoz viszonyítva elég magasnak tekinthető. Településtípusok szerint vizsgálva megállapítható, hogy az intézmények 89%-a falusi, 51%-a kisvárosi, 19%-a középvárosi, 12%-a megyei jogú és 6%-a fővárosi környezetből érkezőket fogad. A kollégistákhoz hasonlóan itt is megfigyelhető a falusi és a kisvárosi térségek túlsúlya mint jelentősebb kibocsátóké. Az ingázó tanulók által megtett napi távolság átlagosan 20–40 kilométer.

Az aprófalvas településszerkezettel rendelkező térségekben, ahol a távolsági autóbusszal több települést (nem egy esetben zsákfalvakat) érintenek az oda-vissza utazás alatt a tanulók, jelentősen megnő az utazási idő, és ez negatív hatással lehet tanulmányi

teljesítményükre. A magas ingázási arányból azonban levonhatjuk azt a következtetést, hogy a felekezeti iskola mint potenciálisan választható lehetőség jelenik meg a szülők számára, még ha az ingázás idővesztéssel jár. A középiskolás bejárók esetében a kollégiumi lefedettség javításával a bejáró tanulók létszámának csökkenését lehetne elérni, amely a felvetett nehézségek elkerülését eredményezné.

A felmérés során arra is rákérdeztünk, hogy *milyen településtípuson található a tanulók intézménye*. A válaszadó intézmények megközelítőleg 22%-a falusi településen, 38%-a pedig kisvárosban található. Összevetve az intézmények sűrűsödési pontjaival (2. ábra) és a hátrányos helyzetű kistérségek fekvésével (3. ábra), felvetődik a kérdés, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyei aprófalvak népességmegtartó ereje vajon elegendő gyermeket biztosít-e a zavartalan működéshez a nagyobb lélekszámú városokhoz képest. Nyilván itt fontos vizsgálati szempont a település lakossága, illetve ezen belül még a potenciális beiskolázó, a magukat reformátusnak vallók korösszetételének elemzése is (ez utóbbit már feldolgoztuk) (M. Császár 2015). Abból a szempontból is fontos kérdés ez, hogy a kisebb települések a csökkenő lélekszám, a bezáró intézmények problémájával küszködnek. Érdemes megvizsgálni azt is, hogy mindez milyen hatással lesz a kisebb települések felekezeti iskoláira. Fennmarad-e vajon az a tendencia, hogy akár az ingázást felvállalva is, de a szülők a felekezeti iskolákba íratják a gyermekeiket.

Az oktatásszociológiával és pedagógiával foglalkozók körében alaptézis, miszerint a család gazdasági, társadalmi és kulturális háttere befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét, eredményeit, továbbtanulási irányát stb. Kérdésünk: *Van-e információjuk arról, hogy a gyerekek/tanulók szüleinek milyen az iskolai végzettsége? Ha igen, kérem, becsléssel adja meg az arányokat (%) az egyes kategóriákhoz, vagy más formában adjon róla információt* (a kategóriákat lásd a 2. táblázatban).

A válaszok alapján a szakmunkás szülők aránya (2. táblázat) kifejezetten magas értéket mutat – az anyáknál 27,93%, az apák esetében pedig 32,98% –, amelyre valamelyest magyarázatot ad az, hogy az intézmények több mint fele falvakban és kisvárosokban található (2. ábra), ahol a lakosság jelentős többségének ez a legmagasabb iskolai végzettsége. A szakmunkás végzettségűek kiemelkedő értékétől eltekintve megállapítható, hogy a szülők iskolai végzettségüket tekintve széles palettán mozognak, kiegyenlítettnek tekinthetjük az arányokat (2. táblázat).

2. táblázat. A szülők iskolai végzettsége (átlagértékek)

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége (%)	
Általános iskola	18,65
Szakmunkás	27,93
Érettségi	18,98
Érettségi + szakma	15,66
Főiskola/egyetem	18,77

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége (%)	
Általános iskola	17,13
Szaktanús	32,98
Érettségi	16,15
Érettségi + szakma	16,94
Főiskola/egyetem	16,79

A 2011-es népszámlálás szerint a református népességben belül az érettségivel rendelkezők aránya 16%-kal emelkedett, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkezőké 14%-kal csökkent a 2001-es adatokhoz képest. Megközelítőleg a református népesség és a református intézményekben tanuló diákok szülei végzettségét tekintve (természetesen lehet átfedés a két csoport között) egyezést figyelhetünk meg, amely utalhat az életmódbeli hasonlóságokra és az elmúlt időszakokban követett társadalmi normákra.

Tanulmányunk bevezetőjében megállapítottuk, hogy a református felekezethez tartozók igen nagy része az ország legelmaradottabb kistérségeiben él. Ezen kistérségek közös jellemzője, hogy többnyire rurális, aprófalvas, illetve alföldies típusúak. Emellett úgy véltük, hogy ezekben a térségekben és más kistelepüléseken működő oktatási intézményekben is számos hátrányos helyzettel rendelkező gyermek tanul. Ezért az utolsó négy kérdésben az ezzel kapcsolatos témákról érdeklődtünk:

*Az intézmény tanulóinak/gyerekeinek megközelítőleg hány százaléka rendelkezik hátrányos helyzetű, illetve jómódú családi háttérrel? A település, ahol az intézmény működik, hátrányos helyzetűnek tekintetű-e?*

A válaszok alapján megállapítható, hogy az intézmények együttesében tanulók több mint fele anyagi problémákkal küszködő családból érkezik.

A jómódú családok gyermekeinek aránya csupán az iskolák 6,4%-ában emelkedik 50% fölé. Mindez nem meglepő, hiszen a válaszok alapján elmondható, hogy maguk az intézmények több mint 35%-a található hátrányos helyzetű településen, amely önmagában véve magas arány. Térbeli megoszlást tekintve Észak-Magyarországon a legmagasabb (50,1–61,8%) a református oktatási intézményekben tanuló hátrányos helyzetű diákok aránya, de a dél-dunántúli, az észak-alföldi és a dél-alföldi megyék iskoláinak mutatói is 40–50% feletti arányt jeleznek. Ezek a földrajzi terek egybeesnek a fentebb jellemzett református közösségek által lakott hátrányos helyzetű térségekkel (3. ábra). A válaszadók szerint a roma tanulók aránya a hátrányos helyzetű óvodák, iskolák nagy részében 10–30% közötti, de néhány intézményben 50% feletti.<sup>2</sup> Különösen azon településeken, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, illetve Hajdú-Bihar megye egyes térségeiben, ahol a reformátusok új iskolafenntartók, a már említett gazdasági-társadalmi okok miatt magasabb a romák aránya, így az oktatási intézményekben is.

<sup>2</sup> Vélhetően az igazgatók által becsült adatok alapján.

Az iskoláknak csak közel fele rendelkezik hátrányos helyzetűeket segítő programmal, ezt az arányt a fentiek tükrében pedig szükséges lenne növelni. A probléma megoldása feltehetően egyrészt lokális szinten kezelendő. Mindenképpen szükséges a felzárkóztatásra való odafigyelés, ennek biztosítása a diákok számára az iskola keretein belül akár korrepetálással, különórákkal. Másrészt pedig az esélyegyenlőség lehetőségének megteremtése is sarkalatos pont, gondolunk itt a szükséges eszközök, tankönyvek hozzájutási feltételeire vagy speciális tudással rendelkező pedagógusok jelenlétére.

A társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségekből kialakult életmódbeli, illetve életminőségbeli különbségek a hátrányos helyzetű diákok leszakadását eredményezhetik. Ebből kifolyólag a leszakadók a munkaerőpiacon folytatott küzdelemben kisebb eséllyel tudnak helytállni, a bevételi források csökkenésével gyermekeik számára nem tudnak megfelelő iskoláztatást biztosítani, amely az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez vezet. A hátrányos helyzetű diákok neveltetésére komoly figyelmet kell fordítani, azonban az egyenlőtlenség nem küzdhető le kizárólag az oktatási feltételek javításával (Mayer 2002).

## Összegzés

A Magyar Református Egyház közoktatási hálózata országosan kiépített. Az intézmények térbeli mintázata követi a felekezeti jelenléteket. A reformátusok lakta megyék közül Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Baranya megyék egyes kistérségei több szempontból hazánk legelmaradottabb vidékei közé tartoznak. De más, hátrányos helyzetű kistérségekben is jelen vannak református többségű települések (pl. Somogy megye). A református felekezeti oktatási intézmények több mint 35%-a a fenti megyékben, kistérségekben lévő hátrányos helyzetű településen található, ahol magas a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók száma és aránya is. A diákok átlagosan 18%-a olyan családban él, ahol szülei legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola, egy másik harmaduknak pedig a szakmunkás végzettség. A középfokú iskolák kollégiumi hálózata nem eléggé kiépített, ebből is következik a bejárók magas aránya, s közülük a hátrányos helyzetűek könnyebben lemorzsolódnak. Fontos feladat lehet az egyházi fenntartók számára a szakiskolai hálózat kiépítése, a kollégiumi fejlesztés, valamint kiemelt figyelmet fordítani a különböző hátrányos helyzetűeket segítő programok bevezetésére, megvalósítására.

## Hivatkozott irodalom

- Híves T. (2006). A hátrányos helyzet az oktatásterületi kutatásokban. *Educatio*, (1), 169–174.
- Imre A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, (3), 475–491.
- Mayer J. (2002). A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, a felzárkóztatás lehetőségei. 8. Önkormányzat és közoktatás című konferencia kötet. URL: <http://ofi.hu/hatranys-helyzetu-tarsadalmi-csoportok-kialakulasa-felzar-koztatas-lehetosegei>. Utolsó letöltés: 2015. 10. 18.
- M. Császár Zs. (2015). A magyarországi református közoktatásnak és társadalmi környezetének területi szempontú vizsgálata. Budapest, Református Tehetség-gon-dozó Alapítvány, 79.
- Pap N. (2010). A helyi kultúra szerepe az LHH kistérségek fejlesztésében – a reformátusság jelentősége. In M. Császár Zs. & Szalai G. (2010): Kálvin–Magyarság–Európa. Nemzetközi multidiszciplináris konferencia, 2009. november 6–7., Pécs, Publikon, 83–97.
- Pusztai G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, (1), 50–66.

## Statisztikák

- Központi Statisztikai Hivatal – Népszámlálás 2011. [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/reszletes\\_tablak](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/reszletes_tablak). Utolsó letöltés: 2014. 02. 08.
- Magyarország társadalmi atlasza 2012. Budapest, KSH, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/tarsatlasz.pdf>. Utolsó letöltés: 2014. 05. 23.
- Magyar Református Egyház Oktatási Statisztika 2014 – MRE Zsinat adatközlése a szerző felé.

HIDEG GABRIELLA, JANKÓ KRISZTINA,  
KOZMA TAMÁS, OLÁH ILDIKÓ

# Ökumenikus iskolák – Egy elfeledett civil kezdeményezés

*A rendszerváltozás első szakaszában (kb. 1988–1994) néhány iskola „ökumenikus” iskolává alakult át Magyarországon. Az ökumenikus ebben az összefüggésben olyan iskolát jelentett, aminek vallásos, de nem felekezeti jellegű helyi nevelési terve és pedagógiai programja volt, amelyet a szülők és a pedagógusok állítottak össze. Ugyanakkor – az 1985-ös oktatási törvény értelmében – ezeknek az iskoláknak a fenntartói a tanácsok/önkormányzatok maradtak. A szerzők az „ökumenikus iskolai” mozgalmat úgy tekintik, mint történeti példáját az iskola társadalmasításának abban a folyamatban, amelyben a helyi lakosság az előző rendszer alól megszabadult. Három esettanulmányt készítettünk egykori ökumenikus iskolákkal, hogy megállapíthassuk, tulajdonképpen kik kezdeményezték ezt a társadalmasítást. Megállapítottuk, hogy a fiatal, közép- vagy felsőfokon iskolázott, jó anyagi körülmények közt élő középosztályi szülők voltak a legsikeresebbek, ha őket vagy az iskola, vagy a helyi felekezetek támogatták. A helyhatóságok és a magasabb egyházi vezetők inkább ellenezték, mintsem támogatták volna ezeket a kezdeményezéseket. A pedagógusok részben elzárkóztak, részben azonban nagyon támogatóknak bizonyultak. A „társadalmasítás” „helyi hőse” pedig egy-egy iskolaigazgató volt, összefogva a szülők valamelyik kiemelkedő vezetőjével.*

**Kulcsfogalmak:** ökumenikus iskola, felekezeti oktatás, rendszerváltás, iskola-szülő kapcsolat, iskolafenntartó

## A történelmi háttér

Tanulmányunk az ún. ökumenikus iskolák keletkezésével foglalkozik. Úgy véljük, ez egy tanulságos történet a hazai civil nevelési kezdeményezések meg nem írt históriájából – ideértve a felekezeti iskolák fejlődésének alakulását is a rendszerváltozás éveiben.

Az ökumenikus iskolák a rendszerváltozás szülöttei. A rendszerváltozásnak abban az első, euforikus szakaszában szerveződtek meg, amikor az oktatásügy korábbi kontrolljai – hasonlóan sok más, a Kádár-korszakból örökölt állami szabályozáshoz (a tulajdonviszonyok, a vállalkozások, a foglalkoztatás, a biztonság, az áruforgalom stb. fölött) – meglazultak, csaknem eltűntek. Az előbb említett időszakról manapság kevés szó esik; a rendszerváltozás irodalmában inkább csak külföldi nyomai vannak (vö. erről részletesebben Kozma 2016: 24–36).

Holott kellene, hogy essék. Ebben az első, rendszerváltó szakaszban – nagyjából az első kormányzati periódus végéig, 1994-ig – az állampolgár egy elbizonytalanodott állami és politikai rendszerrel találta szemben magát, akinek ebből következően ugrásszerűen megnőtt az öntudata, cselekvési szabadsága és aktivitása. A közigazgatás a korábbi pártellenőrzés miatt még mindig inkább látszott hatalmi szervezetnek, mint szolgáltatásnak – és ez a hatalmi szervezet (különösen alsóbb, a polgárokhoz közelebb eső szervei) súlyos legitimitáshiányban szenvedett. Esetenként a napi működtetése is nehézségekbe és ellenállásokba ütközött. Amellett ne feledjük el, a gyorsan változó jogi és politikai környezet miatt az igazgatás személyzete sem volt kellőképp fölkészülve a folyamatos problémamegoldásra. A szabálynélküliség és a fölkészületlenség együttesen az anómia tipikus jelenségét eredményezte.

Mindezt a társadalom tagjai egyfelől súlyos biztonsághiányként, másfelől azonban egyéni szabadságuk ugrásszerű megnövekedéseként élték meg. A kettő együtt – az állami gondoskodás rohamos elmúlása (pl. a munkahelyek bizonytalanra válása, az igazgatás megingása, rendíthetetlennek vélt intézmények összeomlása) és a polgári mozgásszabadság megnövekedése – az öngondoskodás, a vállalkozások és a civil szerveződés gyors kibontakozásával járt.

Az anómiának köszönhetően ebben az időszakban olyan politikai követelések valósulhattak meg, amelyek már a Kádár-rendszer utolsó évtizedében, a nyolcvanas években megfogalmazódtak, sőt kísérletképpen – noha felemás módon – meg is valósultak. Az ingatlanok tulajdonviszonyainak és nyilvántartásainak rendezése a tulajdonviszonyok tisztázását és helyreállítását indította el (egészen a reprivatizálás követeléséig). A helyi társadalom öngazgatásának követelése az önkormányzati törvényben (1990/LXV.) fogalmazódott meg, visszaállítva a helyi törvényhatóságok önállóságát – egyben legyöngítve a megyei közigazgatást mint korábbi hatalmi központokat. Az oktatás állami monopóliumát (egyedül az állam volt jogosult iskolát alapítani) fölváltotta az oktatás (vélt vagy valós, vagy törvényben még nem szabályozott) szabadsága.

Bár erről kevesebbet írnak a vonatkozó irodalomban (lásd pl. Tomka 2005; Molnár 2012; Mirák 2014), a rendszerváltozással járó egyfajta anómia az egyházakat is elérte. A Kádár-rendszerben kialakult külső és belső kényszerstabilitásuk megingott, miközben mozgásterük és szerepvállalási lehetőségeik ugrásszerűen megnöttek. A lelkiismereti és vallásszabadságról szóló törvény (1990/IV.) kiszabadította őket a korábbi állami felügyelet alól; visszaadta jogaikat a különféle társadalmi szerepvállalásokra (szociális munka, iskolafenntartás, hitoktatás), ugyanakkor felvetődött egykori ingatlanjaik és vagyonuk visszaszolgáltatása, azok fenntartása és a hitélet állami támogatásának új formája is. Az egyházak és különböző szerveződések társadalmi szervezetekként történő nyilvántartása csak az egyik lehetőség volt a többi között, amely a felekezetek szerveződésében is belső változásokat idézett elő.

A mozgás, amelyet az imént vázoltunk, nemcsak az egyházi szervezetekben indult meg, hanem a hívek között, az egyházi tagságban is (Hanesová 2013). A rendszerváltozás korai szakaszában gyakran megteltek a templomok (különösen nagy ünnepeken), mert a szabad vallásgyakorlás is részévé vált az újradefiniált civil szabadság-

nak. Az újradefiniált civil szabadságok persze kihívást jelentettek a Kádár-korszakba zárkózott és abban kényszerű kompromisszumokat kötő egyházi szervezeteknek is. A közvélemény és annak szószólói megpróbálták több-kevesebb határozottsággal beleszólni a jövődő egyházpolitikába, különösen az egyházak társadalmi szerepvállalásába. Ebből végeérhetetlennek látszó viták keletkeztek például az iskolaügyben (lásd pl. Tomka 2005; Papp 2005; Polónyi 2005).

Az iskolai autonómiát követelő pedagógusok és a „maguk módján vallásos” helyi társadalom egy sajátos találkozási hívta életre azt az oktatási formációt, amelyet ökumenikus iskolának neveztek el. Az ökumenikus iskola ugyan vallási, de nem felekezeti intézmény; a benne folyó vallásos nevelést nem az egyház határozza meg, hanem a laikusok, a szülők (és a pedagógusok). Emellett az ökumenikus iskola fenntartója ugyanaz maradt (rendszerint a helyi önkormányzat), amely maga teszi lehetővé, hogy a szülők iskolaszéket szervezzenek (később az 1993-as közoktatási törvénybe<sup>1</sup> is bekerül), és azon keresztül maguk határozzák meg, vagy legalábbis befolyásolják az iskolában folyó oktatást és nevelést.

Ezek az ökumenikus iskolák tehát a rendszerváltozás első, euforikus korszakának tipikus szülöttei. Nincs akkora jelentőségük, mint számos más politikai döntésnek vagy jogintézménynek, amely abban az időben keletkezett, de ugyanannak a gondolatvilágnak és civil „ébredésnek” az eredménye. Kezdeti formájuk már a múlté, mint ahogy a múlté a pillanat is, amelyben keletkeztek. Az ökumenikus iskolák – ezek a civil vagy pedagógusi kezdeményezések – mára elmúltak vagy belesimultak a rendszerváltozás későbbi szakaszában konszolidálódó és megerősödő állami-kormányzati rendbe. Történetük épp ezért nagyon is emlékezteti a kutatót azokra az „újszülött egyetemekre” (kisebbségi oktatási intézményekre, közösségi főiskolákra és helyi-regionális szervezkedésekre), amelyekkel a rendszerváltozás első szakaszában nemcsak Magyarország, hanem az egész Kárpát-medence, sőt Európa kisebbségek lakta térségei tele voltak (Kozma 2005; Kozma & Pataki 2011). Keletkezésük, életútjuk, stabilizálódásuk vagy elmúlásuk nemcsak a rendszerváltozás történeti színfoltja, hanem egyben az iskola és a (helyi) társadalom kapcsolatának tanulságos példája is.

## Születéstörténetek

### „Életem legjobb döntése volt” *(Pedagógusinterjúból)*

Az első történet egy általános iskoláé X-ben, valahol a főváros peremén, amely a rendszerváltozást megelőző évtizedben radikálisan átalakult. X-et kellemes fekvése, falusias utcaképe vonzóvá tette azok számára, akik új otthont kerestek és nem akartak, vagy már nem tudtak a fővárosban letelepedni. A településre társadalmi szempontból zömmel fiatal, középosztálybeli szülők jöttek, akik magas iskolázottsággal, konszolidált anyagiakkal rendelkeztek és kiskorú gyerekeik voltak. A rendszerváltozás kezdete

<sup>1</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 14. § (1) bekezdése.

nagyjából saját pályájuk felívelésével esett egybe, mint ahogy a kiköltözésük és házépítésük is (jobbára családi házakat építettek).

A beköltözők a gyerekeiknek iskolát kerestek, de visszariadtak a meglévők állapotától. Igyekeztek kezükbe venni a gyerekek sorsát. Mint jövények, keresték egymással a kapcsolatot, amire munkahelyeik nem adtak alkalmat – hiszen a munkahelyek túlnyomórészt a fővárosban voltak. Maradt a szabad idő, és ezt egy csoportjuk, az akkori korszellemnek megfelelően, templomba járással is töltötte. Ez ugyanis alkalmat teremtett arra is, hogy szervezkedni kezdjenek; a közös gond pedig, amelyet meg akartak oldani, gyerekeik iskoláztatása volt. Iskoláztatás – de már egy új világ szelétől hajtva, lehetőleg aszerint, amit a szülők (nem a pedagógusok, nem az akkor még helyi tanács) fontosnak tartottak.

A helyi iskola vezetője és tanárai persze elzárkóztak az ötlettől. Egyrészt példa sem volt még arra, hogy a szülők beleszóljanak az iskola tartalmi munkájába, másrészt a jövények társadalmilag és kulturálisan is messze voltak tőlük. A rendszerváltás körüli szabadságban ezek az újonnan jött, jól szituált, magabiztos és kapcsolatokkal rendelkező fiatalok elhatározták, hogy iskolát alapítanak. A tanács (nem az egykori falu, hisz a falu jogilag immár a fővároshoz tartozott), akárcsak a pedagógusok, szintén nem volt partner ebben. A kapcsolatok azonban segítettek. A hangadó csoport, amely felfigyelt az új, egyesületi törvényben rejlő lehetőségekre, ekkor a közvéleményhez fordult. Bevonták a Magyar Televíziót, sőt még az oktatási miniszter is megjelent a településen. A csata eldőlt: a szülők iskolát alapíthattak, és annak szellemiségébe konkrétan bele is szólhattak.

Az épület, amelyet az iskolaalapításhoz „átvettek”, kicsi volt ugyan – alig néhány tanulócsoporthoz fért csak bele (alsó tagozatosok) –, és pedagógus is kevés volt. Az új igazgató, akinek a kiválasztásába már beleszólhattak (az igazgatóválasztás új gyakorlata legitim volt, bár nem foglalták még törvénybe), egyházi kötődése közismert volt (korábban nem illett volna dicsekedni vele), és egyébként is rögvest beleszeretett ebbe a családias kis iskolába és ezekbe az elszánt, elkötelezett szülőkbé.

Pedagógiai programjukat, bár a szülők többsége a legnagyobb hazai felekezethez tartozott, szándékosan úgy fogalmazták meg, hogy lehetőleg minden keresztény vallásfelekezetre kiterjedjen (bölcse: hisz az iskolaszervezés racionális szempontjai szintén ezt diktálták). A legnagyobb hazai egyház pedig nem vétőzta meg a kezdeményezést, sőt annak helyi papja az élete végéig elkötelezetten pártfogolta az iskolát. Ezáltal minden akadály elhárult az elől, hogy a szülők mintegy átvegyék az iskolát, amelyet továbbra is az X-i tanács – pontosabban akkor már önkormányzat – támogatott, politikai összetételénél fogva előbb ugyan nem föltétlenül jó szívvel, utóbb azonban már teljes mellszélességgel. Így aztán valóságos mozgalom indult meg – az X-i iskola példája nyomán – az ökumenikus vagy rokon szemléletű iskolák alapítására,<sup>2</sup> amely azonban

<sup>2</sup> Főti Ökumenikus Általános Iskola; Reménység Ökumenikus Keresztény Iskola; Szent Lőrinc Katolikus Általános Iskola; Mustármag Keresztény Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium; Pannonia Sacra Katolikus Általános Iskola; Szt. Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium; Máriaremete-Hidegkút Ökumenikus Általános Iskola; Don Bosco Katolikus Általános

nem országos jelenséggént volt megfigyelhető, hanem leginkább olyan megmozdulás-ként, amely a fővárosban és környékén zajlott.

„Akkor ez egy fantasztikus lehetőség volt, ma sincs hasonló” (*Katolikus pap*)

Második iskolánk több egységből álló általános és középiskola, ugyancsak a főváros közelében, Y-ban található. Olyan településen, amely közvetlen összeköttetésben van vele, de már nem része a nagyvárosi közigazgatásnak. Az eredeti település gazdái protestánsok voltak (a legnagyobb hazai protestáns egyházból), akik közé a katolikus gróf katolikus uradalmi munkásokat telepített a 19. században. A köztük kialakuló ellentét nemzedékről nemzedékre öröklődött, és a rendszerváltásig, sőt azon túl is tartott (bár kisebb protestáns felekezetek is jelen voltak, illetve megszerveződtek a településen). A sikeres együttműködés dacára, mondhatjuk, hogy az iskolát a felekezeti ellentétek alakították ki és tartósították.

Az ellentétek alapja elsősorban az épületvagyon volt. Az iskolaépületek egy része eredetileg a protestánsokhoz, másik része pedig a katolikusokhoz tartozott. Az államosítások során mind a protestánsok, mind a katolikusok elvesztették iskoláikat, a rendszerváltás előzményeképpen azonban már megfogalmazódott az egyházi iskola igénye (főként a katolikus pap szándékaiban). Ehhez azonban *modus vivendi* kellett találni a protestánsokkal, és ez nem ment volna a szülők aktív részvétele nélkül. Y ökümenikus iskoláját is a szülők hozták létre („teljesen ők csinálták”) és tartották életben – bár nem az X-ivel azonos politikai pozícióból. Y-ban a szülők elszántágát és iskolaalapítási vágyát elsősorban azok az egyházi elöljárók szervezték (a katolikus pap és a kisebb protestáns egyházak lelkészei), akik belátták és képviselték a felekezeti összefogás szükségét. Ugyanakkor az önkormányzat segítsége is elengedhetetlen volt (azok a gyerekek, akiket a szüleik nem akarnak vallásos nevelésben részesíteni, az egyházi ingatlanvagyon rendezése révén az önkormányzat által építettett új iskolába járnak).

Társadalmi szempontból a szülők inkább a középosztályt képviselték, semmint a felső, vezetőrétegekbe tartoztak volna. Volt azonban egy előnyük, amely lényegesen megkönnyítette helyzetüket mind a kezdetben vonakodó önkormányzattal (az Y-i iskola 1991-ben indult, amikor már megtörténtek az első önkormányzati választások), mind pedig az esetleg fenyegető más helyi vezetőkkel szemben. Ez pedig a főváros közelsége volt. Bár felekezeti viszályokat örökölték, de többségük a településen kívül – főként a fővárosban – dolgozott. Ez jelentett némi függetlenséget.

A felekezeti köziséget egy jogilag is létrehozott civilszervezet (közművelődési egyesület) reprezentálta, amely mint önálló – azaz mind a felekezetektől, mind pedig az önkormányzattól független, nekik nem alárendelt – jogi személy léphetett föl az iskolát alapítani kívánók nevében. A civilszervezet vezetője és a kisebbik protestáns egyház

---

Iskola; Pál Apostol Katolikus Általános Iskola; Karácsony Sándor Református Általános Iskola és Óvoda; Julianna Általános Iskola; Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola; Monori Ökümenikus Általános Iskola; Néri Szent Fülöp Általános Iskola; Tamás Apostol Katolikus Általános Iskola.

lelkésze összefogva két „kulcsemberral”, a katolikus pappal, valamint az iskola későbbi, első igazgatójával, együttesen jelentették azt a húzóerőt, amelyhez részben a felekezetek további vezetői, részben (és főleg) az elkötelezett szülők csoportjai csatlakozhattak.

A helyi önkormányzat, főként a képviselőtestület akkori ellenzéki tagjai, kezdetben hallani sem akartak felekezeti oktatásról a településen (ahogy másutt sem), főként a korábbi felekezeti viszálykodások kiújulásától tartva, és részben féltve az iskola ún. világnézeti semlegességét. Az Y-i ökumenikus iskola szervezése körül sürgölődő kulcsembereknek azonban sikerült akarataikat érvényesíteni velük szemben. Végül mind az önkormányzat, mind a település egy kiemelkedő nevelőintézménye (amely ingatlanokat birtokolt, illetve tulajdonolt) támogatónak bizonyult. Különösen azután, hogy a kulcsszereplőknek sikerült jogilag is „bekeretezni” a szülők mozgalmát.

Történetünkben a szülők némileg arctalannak látszanak, holott támogatásuk két szempontból is nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy Y-ban az ökumenikus iskola megalakulhasson. Az egyik hozzájárulásuk az volt, hogy világnézeti nevelést követeltek – de nem (föltétlenül) felekezeti (a hittant például a felekezetek saját templomaikban tanították/tanítták). Abban az új demokráciában, amely a településen is formálódóban volt a választások után, ezt az igényt aligha lehetett figyelmen kívül hagyni. A szülők másik hozzájárulása pedig áldozatos, gyakran kétkezi munkájuk volt (a szó szoros értelmében maguk építették be és bútorozták, szerelték fel az iskolát). Fölismerve ezt, Y ökumenikus iskolájának szervezői ügyesen ki is használták a szülői összefogást, és igyekeztek rendezvényeiken még közelebb hozni őket egymáshoz (különösen a lapangó felekezeti ellentétek miatt, hiszen minden felekezetnek megvoltak a maguk mélyre, még a Kádár-rendszerbe nyúló sérelmei).

Y ökumenikus iskolájának születése is a civil összefogás példája. Csakhogy itt a civilek legalább annyira akarták átvenni az iskolát az önkormányzattól, mint az egyházaktól. Példa a kívülről jövő egyházi összefogásra, amely az ökumenikus együttműködésben tudott megállapodni. Egyúttal példa a felekezetek civilszervezetként való fellépésére és viselkedésére is – elszakadva egyházi felsőségeiktől (akik az előző rendszerben be is sározódhattak), alkalmanként akár még szembe is fordulva velük.

### „Egészen groteszk, igazi magyar történet” *(Egy szülői interjúból)*

Harmadik példánk Z központi általános iskolája. A múlt század elejétől polgári iskola volt, már akkor, amikor a település lakóinak létszáma nem érte el a tízezret (ma, 2016-ban ennek csaknem a kétszerese). A település a főváros környékén fekszik, története során folyamatosan közigazgatási funkciói voltak (kistérségi, ill. járási székhely). Akkora, mint egy alföldi középváros, a jellege azonban alapvetően más. Arculatát a főváros közelsége határozza meg, de nem alvóváros. Ide inkább kitelepi az ipar és a szolgáltatótevékenység a fővárosból. Az iskola a település „belvárosi” iskolája, kiemelt jelentőségű, sőt egyenesen elit jellegű (bár nem versenyezhetne a főváros ilyen jellegű, központi iskoláival, jöllehet figyelemre méltó továbbtanulási statisztikákkal rendelkezik). Meghökentően sok a hátrányos helyzetűnek minősített tanulója.

Az intézmény Z-ben nem a szülők szándéka szerint lett ökumenikus iskola (ha ugyan annak volt nevezhető egyáltalán), és nem is a településen található négy felekezet lelkészeinek kezdeményezésére. Sokkal inkább egyéni indíttatásból, valamint vállalkozó pedagógusai révén. A változás persze itt is összefüggött az intézmények átrendeződésével és a helyek, épületek újraelosztásával. Csakhogy ennek oka az említett, városhoz kapcsolódó, de a közlekedési útvonalak által leválasztott telepek; kezdeményezője pedig az önkormányzat. Az intézmények átrendeződése nyomán az épület fölszabadult, és az önkormányzat új iskola megalapítását indította el. Az ökumenikus jelleg („szellemiség”, ahogy interjúalanyaink mondani szeretik) ide, egy igazgatói pályázatra vezethető vissza.

Miért nem adták vissza valamelyik egyháznak – katolikusnak vagy protestánsnak – az iskolát? A válasz ugyanaz, mint amit Y esetében is megismertünk: mert egyik felekezet sem volt annyira erős, hogy iskolát tudott és akart volna a településen fenntartani. Az egykori katolikus és protestáns iskola mint intézmény ma is megvan, de önkormányzati kézben. Úgyhogy az ökumenikus intézmény kezdeményezője, aki megpályázta és el is nyerte az igazgatói állást, kezdetől felekezetközi iskolában gondolkodott.

Z „ökumenikus iskolája” 1991-ben indult azzal, hogy az önkormányzat támogatólag elfogadta az igazgatójelölt pályázatát, noha világosan tudta – a pályázó nem is titkolta –, hogy mire készül. Mivel az iskolát kezdetől az önkormányzat tartotta fenn, szemet hunyva annak kimondva-kimondatlanul vallásos jellege fölött, sokáig nem kerülve olyan dilemmába, mint más ökumenikus iskolák: nem kellett egyik vagy másik felekezethez csatlakoznia. Szellemisége először csak rejtve, később egyre nyilvánvalóbban mutatkozott meg a dokumentumokban – ami egyben az erejét is, a sérülékenységét is jelentette. Úgy vált ökumenikussá, hogy erre nem kért vagy kapott engedélyt, és ezt mintegy tudomásul vette, jóváhagyta a környezete. Az iskola igazgatója, és akik egyetértettek vele, arra számítottak, hogy ezt a szellemiséget sikerül megőrizniük csupán azzal, hogy az iskola helyi nevelési rendszerének és pedagógiai programjának önállóságára hivatkoznak (valamint az önkormányzat latens, de érzékelhető támogatására, amely végül is jóváhagyta az iskola „ökumenikus” nevét).

Ez addig ment így, ameddig egy szülő, aki a körzeti iskolába akarta járatni a gyereket, de nem kívánta vallásos szellemben nevelni, föl nem jelentette az iskolát az önkormányzatnál, illetve a közigazgatási hivatalnál. Vitatta, hogy egy körzeti iskolának jogában állna világnézetileg elkötelezettnek lennie, és hogy az önkormányzatnak lehetősége volna körzeti iskolaként fenntartani egy világnézetileg elkötelezett iskolát. Az ügy bíróságra került, a tárgyalás éveken át húzódott. Az eredmény: az iskolának ki kellett iktatnia dokumentumaiból és programjaiból a vallásos elkötelezettségre utaló megfogalmazásokat, helyreállítva azt a helyzetet, amelyet a közoktatási törvény így fogalmaz meg: „Az állami és helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem.”<sup>3</sup>

<sup>3</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 4. §-a.

A végzést az önkormányzat tudomásul vette, ahogy az érintettek fogalmaztak, mintegy „kihúzódt” az iskola mögül, sorsára hagyva az aktuális igazgatót (már nem az alapító volt az) és a vele szolidáris pedagógusokat. Az oktatási bürokrácia viszont megindult, és visszatérően ellenőrizte az iskolát, vajon végrehajtják-e a határozatot. Az igazgató és a vele szolidáris pedagógusok trükközni kezdtek (levették a keresztet a falról, de helyette keresztet is ábrázoló festményt tettek föl). Valamint igyekeztek – támogató alapítványukon keresztül – az egyházakra támaszkodni, hogy folytathassák vallásos szellemiségű tevékenységüket akkor is, amikor már ezt nekik formálisan nem volt szabad.

Szülői körökben az iskola megítélése ellentmondásossá vált. A felekezethez tartozó szülők és maguk a felekezetek lelkeszei továbbra is folytatták a megszokott tevékenységeiket – iskolai ünnepeket rendeztek a templomban és előfordult, hogy vallásos ünnepeket vittek az iskola falai közé. Mások, és nem csak kívülállóak, az iskolát zordnak, elzárkózónak, ridegnek érzékelték.

## Főszereplők, „helyi hősök”

### Lakosság, szülők, civilszervezetek

A háromból két történet kezdeményezői részben (Y-i iskola) vagy egészben (iskola X-ben) a szülők és szerveződések. Ez egyértelmű az X-i történetből, és márkánsan kiemelkedik az Y-i történetben is. Mondhatjuk ezért, hogy a szülői csoportok az ökumenikus iskolák megszületésének főszereplői – legalábbis az egyik fő szereplő. A szülők kezdeményezik az ökumenikus iskolát egyértelműen X-ben, míg Y-ban is csak rájuk hivatkozva és az ő elkötelezettségükre tekintettel lehetett végrehajtani az alapítást és szervezést. Az ellenpróba szintén beszédes. Z-ben, ahol nem szülői kezdeményezésre született meg az ökumenikus iskola – sőt részben az ő akaratak ellenére –, a szülői vétó volt az, amely megindította az ökumenikus iskola fől számolódását.

Az, hogy a szülők (az érintett lakossági csoportok) kulcsszereplői az ökumenikus iskolák megszületésének, jellegzetes következménye a rendszerváltozás korai szakaszának. Ennek a szakasznak a politikai és oktatáspolitikai eseményei mintegy ellenhatásai voltak annak, ami a Kádár-rendszer végnapjaiban történt: egyrészt a központosított oktatásirányítás fől számolódásának, másrészt az ideológiai hegemoniának, amelyet nemcsak az egyeduralgó párt, hanem a közigazgatás is sugárzott, támogatott és elfogadott. Úgyhogy az ökumenikus iskolák nem is annyira a kor szülöttei voltak – a kezdeményező szülők fejében –, mint inkább válasz mindarra, ami velük, két-három évtizeddel korábban az iskolában történt.

Persze nemcsak erről volt szó, hanem arról is, hogy a kezdeményezők élni akartak és tudtak is azokkal a meglazult (oktatás)politikai normákkal, amelyek az 1980-as, 1990-es évtizedek fordulóját jellemezték, valamint azzal az egyre kiszélesedő szabadsággal, amelyet az első szabad választás és a kiépülő új rendszer biztosított (vagy épp csak vélték, hogy biztosítani fog, biztosítania kell) számukra. Tegyük hozzá, hogy a

főváros közelsége, a vidéki bezártság oldódása, egyfajta civil függetlenség a helyi hatalomgyakorlástól szintén közrejátszott abban a vállalkozásban, hogy magukénak tudják, mintegy birtokba vegyék az iskolát. A jellegzetes érvelés, amelyet sokan idéztek (Deme 1999): a szülőknek joga van a gyerek neveléséhez, az intézmény fenntartójának (a tanácsnak, később önkormányzatnak) pedig, mivel szülői adóforintokból is gazdálkodik, kötelessége biztosítani az intézményt hozzá.

Mindhárom esetben olyan polgári szerveződések (civil egyesület vagy alapítvány) jöttek létre, amelyek igyekeznek jogi alapokra helyezni a szülői kezdeményezéseket. Az ökumenikus iskolák történetének későbbi szakaszaiból kiderül, hogy ezek a szervezetek valóban túl is éltek az egykori iskolaalapításokat. E civil szerveződések nagyon fontos szerepet játszottak már a születéstörténetekben is; annyira, hogy X-ben is, Y-ban is azok, akik megszervezték őket és/vagy átvették az elnökségüket, maguk váltak a mozgalmak irányítóivá. Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a civil-szervezet és az iskola vezetője – ők ketten, egymást váltva, támogatva vagy egyik a másikat kiegészítve – váltak az ökumenikus iskolaalapítás (és fenntartás, túlélés) motorjaivá.

### Pedagógusok és igazgatók

Bár a rendszerváltozás előtti években – nagyjából az 1985-ös oktatási törvény (1985/I.) hatására és arra hivatkozva – az iskolai autonómiamozgalmak egyre szélesebb körben terjedtek, a meglátogatott iskolákban erről nem volt szó (főként azért nem, mert újonnan alapították őket, esetleg újraalapították). Úgy tűnik, a helybeli vagy más, környező iskolákban sem tudtak róla vagy gyakorolták. De az igazgatóválasztások, ahogy 1990-ben, 1991-ben kialakultak és folytak, hatással voltak az ökumenikus iskolák alakulására. Feltéve, hogy az új igazgatók (X esetében az alapító igazgató) olyan helyzetbe kerültek, hogy új pedagógiai programot kezdeményezhettek és fogadtathattak el az intézmény fenntartóival és tanáraival. Ez az újdonsült szabadulás az oktatásügyi igazgatás karjaiból – a pillanat, a töréspont – tette objektívan lehetővé a szülői csoportoknak és szervezeteiknek, hogy megkíséreljék elfoglalni, átvenni és saját képükre formálni az iskolát.

Nem is kétséges, hogy az újonnan pozícióba kerülő iskolaigazgatók – az említett civilszervezetek hangadóival, vezetőivel együtt – váltak azokká a „helyi hőssé”, akiket korábbi tanulmányainkból már ismerünk. (Vö. ezzel a rendszerváltozáskor létrejött, már említett kisebbségi intézmények, közösségi főiskolák stb. történetét [Kozma 2005; Kozma & Pataki 2011].) Amit korábbi, idézett tanulmányainkból az „újszülött egyetemek” mozgatóiról elmondtunk, az nagyjában-egészében illik az ökumenikus iskolák kialakulásának „helyi hőseire” is. Ők is szinte az ismeretlenségből bukkantak föl, állásukat, presztízsüket, néha az egzisztenciájukat is kockáztatták. Ha sikerül nekik intézményt alapítani és menedzselni, akkor úgy léphettek föl, mint az aktuális csoportosulás vezetői, képviselői (és mögöttük álltak a szülői csoportok, valamint az említett civil szerveződések is). Ennyi erővel már jelentős nyomást lehetett gyakorolni

az ökumenikus iskolával szemben állókra – különösen a rendszerváltozás idején. Az igazgatók, a „helyi hősök” nem mindig demokratikus eszközökkel éltek (és mint utólag a történetekből kiderült, nem is mindig szabályos eszközökkel). Utólag azonban, akár akarták, akár nem, demokratikussá és „népképviselőivé” kellett válniuk, hiszen alulról, támogatóikat képviselve, rájuk hivatkozva kezdeményeztek.

Az „ökumenikus iskola” ezeknek a helyi hősöknek az „ideológiája” volt. Már a kezdetektől, a későbbiekben pedig még inkább e körül folyt a vita, többen is ezt magyarázták, értelmezték és helyezték el egyházi, vallási és teológiai-filozófiai palettán (lásd pl.: Papp 2005; Tomka 2005; Pusztai 2013 stb.). Mint mozgalmi és szervezési jelszót azonban csak kevesen ismerték föl. Az ökumenikus iskola jelszava egyfelől elkülönülést jelentett a helyi társadalmak más szülői csoportjaitól és iskoláitól, másfelől vallásos szellemű nevelést a korábban hivatalosan ateista, gyakorlatilag már semleges világnézetű iskolai pedagógiától, valamint szembefordulást (vagy azt is) jelentett a hivatalos oktatásirányítástól, amely az új választásoktól részben elbizonytalanodva, részben új szerepben föllépve kereste valódi fönn tartói szerepét. Az ökumenikus iskola kihívást jelentett azoknak az önkormányzati képviselőknek, akik semleges iskolát akartak – de hivatkozást jelentett azoknak, akikről nem álltak távol az új vallásos ideológiák.

### Felekezetek és gyülekezetek

A felekezetek és gyülekezeteik, akárcsak az iskolák és pedagógusaik, az ökumenikus iskolák születésének történetében (Oláh 2013) kettős szerepet játszottak: befogadó-támogatót és elzárkózó-rivalizálót. Az első szerepet (befogadás-támogatás) közvetlenül is figyelemmel követhettük, leginkább Y iskolájának történetében; az elzárkózó-rivalizáló jobbára az ökumenikus iskolák későbbi életszakaszában figyelhető meg (és X iskolájának történetében határozottan nyomon követhető).

Y-ban nem lett volna ökumenikus iskola, ha a helyi felekezetek vezetői össze nem fogtak volna, és ennek az összefogásnak a motorja kétségtelenül a katolikus pap volt. (Katolikus pap támogatta, ha nem kezdeményezte is X ökumenikus iskoláját.) Y történetéből az összefogás és támogatás szép példája kerekedik ki. Egyben azonban példája annak is, hogy ökumenikus iskolát „jobb híján” szerveztek; mivel az egykori felekezeti iskolák épületei széttagoltak voltak, a rendszerváltozás idején az egykori egyházi iskolákat nem lehetett volna visszaállítani. (Hasonló felismerés vezette a felekezeti vezetőket akkor is, amikor Z ökumenikus iskolájának születésénél bábáskodtak.)

Ez a körülmény, hogy a felekezeti oktatásnak sem megfelelő törvényi alapja, sem az iskolaátvételeknek országos gyakorlata, sem pedig a helyi társadalomban egy-egy felekezetnek túlsúlya nem volt, vezetett egyértelműen az ökumenikus iskolák jelszavának elfogadásához (sőt kezdeményezéséhez – mint az Y-i pap mesélte). Mindez persze meghatározta az ökumenikus iskolák nevelési terveit és pedagógiai programjait. Ameddig az iskola „arculatát” kellett meghatározni, mi több, magát az épületet létrehozni, nagy volt az egyetértés (vagy a tolerancia). Mihelyt pedagógiai programot

kellett adni, az „arculatot” tantárgyakká formálni, az eredeti felekezeti alapítók egyre távolodtak egymástól. (Y iskolájának története csak részben története az eufóriának és a közösség élményének. Részben a kiábrándító huzavonának és a felekezeti érdekvényesítésnek is a példája.)

Az ökumenikus iskola jelszava ugyanis hosszabb távon felekezeti érdekeket sértett, még ha a helyi társadalomban dolgozó, abba beilleszkedő vezetők ezt kezdetől nem vagy csak alig érzékelték. (Hozzájárult ehhez a felekezetek eltérő szervezete és irányítása, amely a protestánsoknak elvileg nagyobb helyi mozgásszabadságot engedélyezett, mint a katolikusoknak. A nagyobb helyi mozgásszabadság persze erőteljesebb elzárkózást is eredményezhetett, ezt ugyancsak Y esetében érhetjük tetten.) Egy megjegyzés szerint, amelyet Deme Tamás tett (Deme 1999: 4), az ökumenikus iskola felekezeti szempontból tolerálható – de nem kívánatos. Egyértelműen tolerálható volt mindaddig, amíg a felekezeti iskolák visszaállítása meg nem kezdődött, meg nem történt. Egyértelműen nem kívánatosnak minősült – felekezeti szempontból –, mihelyt a helyi társadalomban megjelentek az újra megszerveződő felekezeti iskolák (Korzenszky 1997).

### Országos és helyi hatóságok

A helyi hatóságokat a rendszerváltozás forrágában váratlanul érthette a civil kezdeményezés. Az iskolakísérleteket a Kádár-rendszerben minisztériumi szinten volt szokás engedélyezni. Ez a gyakorlat ugyan az 1985-ös oktatásról szóló törvény után enyhülőben volt, az új önkormányzati törvény (1990/LXV.)<sup>4</sup> azonban ténylegesen is a helyi hatóságok feladatává tette az intézményfenntartást (pontosabban a tankötelezettség teljesítéséről történő gondoskodást). Még nem alakultak ki azok a szabályok, amelyekhez a helyhatóságok tarthatták volna magukat – amellet a demokratikus kezdeményezések és civil szerveződések a kor levegőjében voltak. Biztosabbnak látszott elzárkózni, semmint engedékenynek lenni (lásd különösen X esetét). Ez a magatartás teret engedett a körvonalazatlan kijárásoknak, nyomásgyakorlásoknak és kiskapuknak. Ebből a szempontból mondhatjuk, hogy az ökumenikus iskolák születésüktől kezdve törvénytelenek voltak, és az oktatásigazgatás szempontjából csupán a kilencvenes évek végére váltak törvényessé. (Lásd a már idézett bekezdést az 1993-as közoktatási törvényből!)

X és Y esete megmutatta, hogy az oktatásirányítás kezdeti ellenállását meg lehetett fordítani. X-ben egyedülálló nyomásgyakorlással (miniszter, országos televízió), Y-ban

<sup>4</sup> A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény 8 §. (4) bekezdése szerint: „A települési önkormányzat köteles gondoskodni az egészséges ivóvízellátásról, az óvodai nevelésről, az általános iskolai oktatásról és nevelésről, az egészségügyi és a szociális alapellátásról, a közvilágításról, a helyi közutak és a köztemető fenntartásáról; köteles biztosítani a nemzeti és az etnikai kisebbségek jogainak érvényesülését.”

valamivel demokratikusabban: a választókra hivatkozva. A példák egy demokratikus-sá alakuló légkört valószínűsítene; hiszen X esete még az első szabad helyhatósági választások előtt kezdődött, Y esetében az új helyhatóság már megtapasztalhatta a választás súlyát (egyben pragmatikusabb, az országos politikától kevésbé vezérelt vezetés került hivatalba a korábbi tanácselnök személyében). Ha nem a lakossági (szülői) csoportok nyomására alakult az ökumenikus iskola, hanem a folyamatot a helyhatóság kezdeményezte, de legalábbis tarthatta kézben, akkor a folyamat zökkenőmentesebb volt. (Ez Z esete, amihez tegyük hozzá, hogy valamivel később indult, a jelek szerint több helyhatósági tapasztalattal.)

Azért a helyi hatóságok mindaddig bizonytalanok maradtak, amíg az eredendően törvénytelen állapot az ökumenikus iskolák körül törvényessé nem vált, ki nem tisztult. A kísérlet, hogy civilek vegyék át az iskola irányítását – tartalmi és szervezési szempontból egyaránt –, csupán X-ben sikerült, és ott is csak átmeneti időre. Y-ban a civilek eleve nem akarták átvenni az oktatást, hanem alapítványi oktatást szerveztek, Z-ben pedig nem is működtek közre az ökumenikus iskola kialakításában (ott maga az önkormányzat fogadta el az igazgatói pályázattal együtt az ökumenikus iskola programját). Egy ilyen civil „átvétel” nem is illett volna bele az oktatásirányítás hazai (és európai) hagyományába, amely szerint az oktatásügyet nem alulról kezdeményezik, hanem felülről irányítják. Ez még akkor is igaz, ha az ökumenikus iskola kezdeményezői fejében – a kor szellemében – a civil kezdeményezés értéke igen felértékelődött, és bár nem látszott törvényesnek, de igazságosnak és méltányosnak annál inkább.

## A történet vége és tanulságai

Mindez megmutatta az „ökumenikus iskola” nevű civil kezdeményezés kimenetelét – a történet végét.

Az egyik megoldásnak a *felekezeti oktatásba való betagozás* bizonyult (Jankó & Andl 2015). Történetünk szereplői közül egyik sem járta ezt az utat, de más ökumenikus – vagy magukat annak tartó, így definiáló – intézmények sorsából mindez kirajzolódik. Annál is inkább, mert az 1993-as közoktatási törvény alapján született államtitkári javaslat (idézi Deme 1999: 10) kifejezetten ajánlotta ezt az utat az önmagukat ökumenikusként meghatározó intézmények számára.

A másik megoldásnak az *alapítványi forma* mutatkozott. Ezt az utat járta X és Y. Az ökumenikus iskolák így egy platformra kerültek más alapítványi iskolákkal, noha az alapítványi (alternatív) iskoláktól markánsan eltérő szellemiséget (és szülői kört, tanítványi gárdát és tanári kart) képviselnek.

A harmadik megoldást Z iskolája reprezentálta. Amennyiben önkormányzatiak maradtak, és az önkormányzatok *fenntartásában működnek tovább*, akkor természetesen igazodniuk kell az állami iskoláktól megkövetelt világnézeti semlegességhez. Még akkor is, ha eredeti alapítóik, kijáróik és helyi hőseik máig hangoztatják, hogy „semleges iskola” nincs.

Történetünkben X, Y és Z iskola esetében három tanulság vonható le. Az *első tanulság* a szülői (lakossági) csoportok érdekérvényesítő szerepére vonatkozik a hazai oktatásügyben. Láthattuk, hogy a szülőknek meghatározó szerepük van a helyi oktatáspolitikai alakításában, azaz a szülői (lakossági) csoportok az oktatáspolitikai alakításának megkerülhetetlen tényezői. Ez még akkor is igaz, ha az oktatáspolitikai más tényezői – esetünkben például a helyi hatóságok, az iskolák és pedagógusai vagy éppen a felekezeti oktatás képviselői – igyekeznek kisajátítani a politikaformálás jogát és lehetőségét. Az oktatáspolitikai, mint ezt másutt megfogalmaztuk (Kozma 2006: 137 skk.), többszereplős játszma, amelyben minden résztvevő törekszik érdekeit a saját eszközeivel érvényesíteni.

A *második tanulság* a politikai kölcsönzések (*policy borrowing*) esélye és veszélye. Az ökumenikus iskolák keletkezésének történetét végigkísérte az a lakossági próbálkozás, hogy az iskola működtetését átvegyék a fenntartótól – miközben a fenntartónak kötelessége (volna) fenntartani az intézményt. Ehhez a törekvéshez jól hangzó jelszavakat és valós (vagy csak annak vélt) külföldi példákat lehetett felhozni. A megvizsgált történetek vége azonban rámutat arra, hogy ezek a próbálkozások nem kompatibilisek azzal az irányítási, finanszírozási és ellenőrzési rendszerrel, amely térségünk oktatásügyében (valamint egyéb közszolgáltatásokban) történetileg kialakult. Sikerral csupán azokat a politikákat lehet átvenni és alkalmazni, amelyek beilleszthetők a hagyományos struktúrákba. A kialakult struktúrákon belül az ilyen újítások jól alkalmazhatók, azonban a struktúrákon kívül rövidebb-hosszabb távon sajnos életképtelenek.

A *harmadik tanulság* a „pillanat” szerepe. A sikeres újításokra, politikakölcsönzésekre és kreatív problémamegoldásokra csak az adott történelmi pillanatban kerülhet sor – máskor és másutt más megoldásokat lehet (kell) keresni. A „pillanat” a mi esetünkben a rendszerváltozás, annak is az első, lelkesült, anómiás szakasza volt. Amelyik ökumenikus iskola akkor fogant, az így vagy úgy, több vagy kevesebb konfliktussal, elszigetelten vagy beágyazottan, máig él. Később, és ez lehet egy-két év, de akár csak néhány hónap is, ugyanazt a társadalmi-politikai újítást már nem lehet megismételni. Igaz, hogy ekkorra megy híre, és van már tapasztalat is hozzá. Mégis: a „pillanat”-ban született megoldások megismételhetetlenek, ezért egy új helyzetben az odaillő megoldásokat kell megkeresni és megtalálni.

Kutatásunkat sem átfogónak, sem lezártnak (véglegesnek) nem tekintjük. Inkább úgy fogjuk föl, mint a legtöbb hasonló munkát: földérítő jellegűnek. Az ökumenikus iskolákkal kapcsolatos részletek, beleértve nemcsak születésük, hanem további életpályájuk történetét is, további vizsgálatokat igényelnének, amelyek fényt deríthetnek centralizáció és decentralizáció, ezen belül a hatóság és a civilek együttműködésének esélyeire és korlátaira is. Úgy gondoljuk azonban, hogy eredményeink már jelen formájukban is hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatási intézmények kétirányú – horizontális és vertikális – kötődésével kapcsolatban érvényes megállapításokat tehessünk.

## Megjegyzés

Ez a cikk egy nagyobb tanulmány része. A teljes szöveg olvasható a ResearchGate-en (<https://www.researchgate.net/publication/303229536>) és az Academia.edu-n. Az irodalomjegyzék a teljes tanulmány hivatkozásait tartalmazza.

## Hivatkozott irodalom

- Deme T. (1999). *Az ökumenikus iskolák léte, helyzete: igény a törvénymódosításra*. Kézirat a Monor – Ady Úti Általános Iskola irattárában (47/1999).
- Hanesová, D. (2013). Religiosity and its current educational context in Slovakia and in the Czech Republic. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 3 (4).
- Jankó K. & Andl H. (2015). Mennyit ér egy csupor méz Göncruszánk? In Györgyi Z., Simon M. & Vadász V. (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 232–243.
- Korzenszky R. (1997). Egyházi iskolák a törvénymódosítás után. *Új Pedagógiai Szemle*, 47 (2), 65–71.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. (2016). *A pillanat – Esszé az oktatáskutatásról*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. & Pataki Gy. (eds.) (2011). *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen, CHERD.
- Mirák K. (ed.) (2014). *Háló 2 – Egyházvezetők 1. Dokumentumok és tanulmányok a Magyarországi Evangélikus Egyház és az állambiztonság kapcsolatáról (1945–1990)*. Budapest, Luther Kiadó.
- Molnár J. (2012). *Szigorúan ellenőrzött evangélium*. Bukarest, Kriterion Kiadó.
- Oláh I. (2013). A muszlim egyetemek mint az európaiak előképei. In Benedek D. & Vadász V. (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 58–71.
- Papp K. (2005). Az egyházi közoktatás finanszírozása. *Educatio*, 14 (3), 590–603.
- Polónyi I. (2005). Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, 14 (3), 604–614.
- Pusztai G. (ed.) (2013). Religiosity and Education. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 3 (4).
- Tomka F. (2005). *Halálra szántak, mégis élünk!* Budapest, Szent István Társulat.
- Tomka M. (2005). A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, 14 (3), 492–501.

*Törvények*

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény.

A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

A lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról szóló 1990. évi IV. törvény.

DUPRESS

# Az egyház és az állam közötti protokollszerződés a felekezeti oktatás rendezésére Romániában

*A jelen tanulmány a 2015-ben Romániában kötött háromoldali protokollszerződést mutatja be, amelyet a katolikus Püspöki Konferencia kötött a Nevelési és Kutatási Minisztérium és a Vallásügyi Államtitkársággal, azzal a céllal, hogy rendezze a felekezeti oktatás nyitva hagyott kérdéseit a 2011-es tanügyi törvény után. A tanulmány célja, hogy a dokumentumon keresztül életképet mutasson a román felekezeti oktatás jogi helyzetéről, működési sajátosságairól. A bemutatott dokumentum pontosan kijelöli a felekezeti oktatás helyét a román oktatási rendszerben, mint teológiai elhivatottsági liceum (liceul vocational teologic), rendezi az itt tanító tanárok alkalmazásának kérdését és az egyházi tulajdon felhasználását ezekben az intézményekben.*

*Kulcsfogalmak: törvénykezés, egyház és állam viszonya, felekezeti oktatás, Románia, kisebbség*

## Bevezetés

Egy ország oktatási rendszerének jellemzése mindig nehézkes, hiszen olyan fogalmakat használunk, amelyek jelentése országunként változhat. Lukács Péter (Lukács 1992) nagyszerűen összefoglalja a dilemmát, amikor arról ír, hogy míg egyes országokban azt tekintik állami iskolának, amelyet az állam finanszíroz, magániskolának pedig azt, amelyet nem támogat anyagilag, addig máshol a magániskola is ugyanannyi támogatást kap, mint egy állami; egyik helyen, például a magániskolában mást és más-hogyan tanítanak, máshol megegyezik a módszer és a tananyag, csak a világnézetben különböznek, „... a magán és állami, vagy még tágabban a magán és a közösségi oktatás megkülönböztetése világszerte, és nyugati világszerte is igencsak különböző elveken alapul. Az viszont tény, [...] a felekezeti iskolákat a közösségi iskoláktól valamilyen módon megkülönböztetik...” (Lukács 1992: 26). Pusztai Gabriella (2003) az Európai Unió országainak oktatási rendszerét vizsgálva arra keresi a választ, hogy a felekezeti oktatásnak hol, milyen státusa van. Közös mintázatot keresve megállapítja, hogy az állami támogatás szempontjából nem az számít, hogy ki és milyen világnézet mentén indít iskolát, hanem hogy milyen mértékben tér el a központi tantervtől. Másrésztől a nem állami iskolák támogatásának a mértéke attól függ, hogy hány gyereket látnak

el (fejkvóta), tehát feladatorientált. A tanulmány végén kiemeli, hogy jól érezhető az a tendencia, mely szerint az államok újraértelmezik az oktatással szembeni felelősségvállalásukat, és a felekezeti iskolákat, az azokat választó szülőket és az ott tanuló diákokat asszimilálják a nyilvános szektorba. Bár az említett írás nem tér ki tételen Romániára (a tanulmány megjelenésekor Románia még nem tagja az EU-nak), de számos megállapítása érvényes rá is.

### A romániai oktatási rendszer néhány jellemzője

Románia területe a második világháború után nyerte el jelenlegi formáját Erdély hozzácsatolásával. A történelmi „rég” Románia etnikumban (román) és vallásban (ortodoxia) viszonylag homogén közeg, míg Erdély multikulturális terület, ahol magyarok, svábok, szászok stb. éltek, akik katolikus (görög- és római), protestáns, unitárius, lutheránus, evangélikus vallást gyakoroltak. Az első világháború után a közigazgatást francia mintára akarták újjászervezni, amelynek lényege a szekularizáció, a központosítás és az erős állami kontroll (Szolár 2010). Ez meghatározta a felekezeti oktatáshoz való viszonyt is.

Romániában a kommunizmus egy sajátos formája volt jelen, amely, ellentétben a Szovjetunió vallásellenes törekvéseivel, az ortodox vallást államvallásként privilegizálva, a nagy nemzeti állam ideálját követve akár erőszakkal is igyekezett megvalósítani, hogy aki román nemzetiségű, az legyen ortodox. Ez az ortodoxia nemzeti érdekeket követett, együttműködött a kommunista államapparátussal, és kifejezetten nagy befolyással volt a politikára. Ezért nem is volt szükség arra, hogy külön intézményrendszert működtessen az oktatásban és a szociális ellátásban. Az oktatási törvényeket vizsgálva meglepő lehet, hogy az állam semmilyen formában nem támogatja a nem állami intézményeket, és a klasszikus értelemben vett felekezeti oktatási alrendszer is hiányzik, és még meglepőbb ez, ha figyelembe vesszük, hogy Románia kiemelten vallásos ország európai viszonylatban.

Az ortodoxia és a kommunizmus évtizedei sajátos történeti háttérrel adtak a forradalom<sup>1</sup> után az egyházak által kezdeményezett iskoláknak, ezek olyan iskolák, amelyek létrehozatalát az egyházak kezdeményezik, de a tényleges alapítást az állam végzi. Bár az alkotmánymódosítás és az új oktatási törvény lehetőséget adott a felekezeti iskolák nem állami formában történő újraindítására, ám az ortodoxiában nem volt hagyománya a laikus (nem papi pályára készülők) egyházi oktatásának, és a többi felekezeten túl gyenge és szegény volt, hogy ilyen irányú érdekeiket érvényesíteni tudják. Ha voltak is olyan új kezdeményezések, amelyeket egyházi támogatással hoztak létre, ezek inkább beépültek az állami apparátusba korlátozott autonómiával (Szolár 2010).

<sup>1</sup> 1989 decemberében az egykori kommunista diktatúra megbukott, de ellentétben a vasfüggöny többi országaival, itt az átmenet nem volt erőszakmentes.

Dronkers és Avram (2014) tanulmányában a nem állami iskolákat az EU-ban több szempontból kategorizálta. Kiemeli, hogy az ortodox államokban, Bulgáriában, Cipruson, Görögországban és Romániában semmilyen állami támogatást nem kapnak a nem állami iskolák, ugyanakkor a centralizáció és az ellenőrzés olyan mértékű ezekben az országokban, hogy a törvények és a finanszírozási rendszer nem is ösztönzi ezek indítását.<sup>2</sup> A diákok elenyészően kis százaléka tanul nem állami intézményekben. Az ország jelenlegi oktatási rendszere saját történelmének terméke, és ennek ismeretében lehet igazán megérteni, de ez messze túlmutat ennek a tanulmánynak a keretein.

A romániai középfokú oktatás néhány ponton eltér a magyarországitól. A 2011-es tanügyi törvény a középfokú oktatás felső szintjén háromtípusú tagozatot határoz meg: elméleti (teoretic), vokacionális (vocational) és technológiai (tehnologic). A vokacionális tagozatot elhivatottsági vagy képességi tagozatnak lehet fordítani, illetve a Romániában élő magyarok egyszerűen csak magyarítják vokacionálisnak. A törvény szerint a vokacionális tagozatok a következő területeken indíthatók: katonai (militar), teológiai (teologic), sport (sportiv), művészeti (artistic) vagy pedagógiai (pedagogic). A vokacionális tagozatokban 9. osztályban kötelező valamilyen képességfelmérőt tartani, amely méri az illető területen szükséges képességeket. A teológiai osztályok esetében ez egy írásbeli vizsga, az előző évek hittantantárgyon belüli ismeretekből csak az juthat be, aki a legkisebb, 7-es osztályzatot éri el a Romániában szokásos 10-es skálán.

1. táblázat. A diáklétszám megoszlása oktatási ciklusonként (2013/2014-es tanév)

	Diáklétszám	Megoszlás	Megjegyzés
Iskola előtti	568 659		
Alapfokú oktatás	1 743 254		A statisztikai hivatal egybevonja a két szintet.
A középfokú oktatás alsó szintje			
A középfokú oktatás felső szintje	776 616	44% elméleti líceum 49,4% technológiai (szakiskola + szaklíceum)	2,1%-a a diákoknak magán-középfiskolában tanul
		6,4% vokacionális (elhivatottsági)	A vokacionálison belül: 32,3% sport 29% művészet 20,2% teológiai 15,7% pedagógia

Figyelembe véve a diáklétszámot, teológiai tagozaton országos szinten 10 011 diák tanul 72 intézményben, a beiskolázott diákok 5%-a tanul magyar nyelven. Az országos statisztika ebben a kérdésben hiányos, nem ismeri külön kategóriaként a felekezeti oktatást, a fenti táblázat szűk kategóriája nem ad teljes képet arról, hogy hányan tanulnak felekezeti intézményekben. Lévén, hogy az elhivatottsági tagozat csak a 9–12.

<sup>2</sup> Minden iskolára központilag kidolgozott tanterv érvényes, a tanfelügyelőség ellenőrzése alá tartoznak, központosított országos vizsgákon vesznek részt a diákok.

osztályokban értelmezhető, 9. osztályig mindenki csak „állami oktatásban” részesülhet. A 72 intézmény, amelyekben teológiai tagozat működik, rendelkezik lelki vezetővel, igazgatóját a helyi püspök jóváhagyásával nevezik ki, akárcsak a tanárokat, munkájuk nem korlátozódik kizárólag a teológiai osztályra, felvetődik tehát a kérdés, hogy vajon nem sorolható-e be az intézmény összes diákja a felekezeti oktatásban részesülők közé. A felekezeti oktatás azon kisebbségek számára, amelyek nemcsak etnikai, hanem vallási kisebbségben is élnek, kiemelt eszköz az identitás megőrzésében. Ezt támasztja alá Morvai (2008) tanulmánya, amely a felekezeti iskolák diáklétszámát összeveti az ország etnikai arányaival, és arra a következtetésre jut, hogy a magyar diákok jóval magasabb számban választják a felekezeti iskolákat, mint a román nemzetiségűek. Mind a vokacionális iskolák számában, mind a teológiai szakon végzett diákok számában felülprezentáltak a magyarul tanuló diákok. Romániában a diákok 1,5%-a végez teológiai képzést nyújtó osztályban, míg a magyar diákok körében ez az arány 10,5%. Ezt Morvai az eltérő történelmi tapasztalattal, valamint az iskola vallási és etnikai identitásmegőrző szerepével magyarázza.

### Egyházi oktatás Romániában a kommunizmus után

Számos vitára vagy félreértésre adhat tehát okot, ha adatot kérünk/közlünk azzal kapcsolatban, hogy Romániában a diákok hány százaléka jár felekezeti iskolába, mert ez értelmezés kérdése, különösen az állami statisztikák olvasatában. Romániában a kommunizmus évtizedei után a demokratizálódás új reményeket adott a nem ortodox egyházaknak, hogy a rég múlt időkhöz visszatérve ott és úgy folytassák a munkát, ahol és ahogy az államosításkor abbamaradt. A számos terület közül a felekezeti oktatás beindítása is terítéken volt, bár ennek helye és módja alig körvonalazódott. Akik a gyors átmenetben bíztak, csalódottan nézték az elhúzódo ingatlan-visszaszolgáltatást, és a kommunizmus szándékos elnyomását a bürokrácia tehetetlensége váltotta fel (Fóris-Ferenczi & Péntek 2011). Az iskoláknak épületre volt szüksége, tanárookra és egy olyan jogi keretre, amely szabályozza a működésüket.

Az 1991/1992-es tanévben több megyében is megindultak az első teológia szakos középiskolai osztályok, ezek elsősorban ortodox mintára, teológiai osztályokként, amelyek a papi szemináriumra készítették fel a fiatalokat. Az ortodox hagyományban a középiskolai szintnek megfelelő képzéssel már fontos egyházi munkákat láttak el (diakónusok, felolvasók, de paphiány esetén fel is szentelték őket). Az alapképzésben osztályokat csak későn indítottak, ismeretlen volt az óvodai vagy alsó tagozatos képzés, az ortodoxiában nem tevékenykedtek tanító szerzetesrendek. A történelmi magyar egyházak oktatási tevékenysége messze túlmutatott ezen mind jellegében, mind terjedelmében. Egyrészt általános jellege volt, nem korlátozódott a középiskolai oktatásra, másrészt a papi hivatásra való felkészítésre, ez inkább egy kívánatos hozadéka volt (Fóris-Ferenczi 2005).

A felekezeti iskolák (jogilag helyesebb a „teológiai líceum”) elhivatottsági intézményként működnek állami finanszírozással, állami felügyelet alatt. Ahogy fent említettük, ebbe a formába tartoznak még a katonai, pedagógiai, sport- és művészeti iskolák. Ezek sajátossága, hogy csak középiskolai szinten működnek, egy sajátos hivatásgondozó intézményként. Ebből a képzési kategóriából kiindulva szervezi meg a román állam a felekezeti oktatást, hogy akik „elhívást” éreznek a papi hivatásra, azok számára megteremtse a képzési lehetőséget. Ez a struktúra egy történeti hagyomány tovább élése a jelenben.

A 2011-es román tanügyi törvény a fent leírt hagyományt viszi tovább, bár lehetőséget teremt arra, hogy alapítványi vagy magániskolákat is működtessenek intézmények, alapítványok vagy magánszemélyek jelentős önköltségen. A törvény értelmében, ha a diák elhivatottságot érez valamely szakma iránt, akkor az államnak biztosítania kell a képzést, ha viszont egy felülről jövő nevelési elvet akarnak átadni a diákoknak, akkor az már nem tartozik az állami képzés hatáskörébe. Ebben a megközelítésben az egyház is egy felülről megvalósítani kívánt nevelési elvet közvetít, így az említett teológiai osztályokon kívül nem támogat más típusú felekezeti képzést. Az egyházak nem vállalták, hogy a felekezeti oktatást „nem állami” formában szervezzék meg, mivel ez komoly megterhelést jelentene minden egyházmegyére, minden egyházra. A román oktatási rendszer szándékosan nem kedvez a nem állami intézmények indításának, melynek oka abban ragadható meg, hogy az oktatással kapcsolatban megjelenik a decentralizációtól való félelem, amely szinte minden állami területre érvényes. Az intézmények finanszírozása, működése, felügyelete, a tanárok versenyvizsgálója és a tananyag is központosított.

Az említett 2011-es törvény, bár sok szempontból előrelépést jelent, hiszen tételelesen foglalkozik a teológiai líceumokkal, mégis több kérdést nyitva hagy:

- Mikor és milyen körülmények között indíthat nem vokacionális osztályt vagy épp nem középiskolai osztályt (óvoda, elemi osztályok)?
- Van-e beleszólása az intézménynek abba, hogy kik legyenek az ott tanító tanárok?
- Milyen kompetenciája van az egyháznak, amely ugyan nem fenntartó, de az intézmény mégis felekezeti jellegű?

Érthető, hogy nagy várakozás és számos politikai tanácskozás előzte meg a dokumentumot. Az is világos volt, hogy amit az ortodox egyház (a lakosság 87%-a ilyen vallású) „kiharcolt magának”, azt kell követnie a többi kisegyháznak is.

Jelen tanulmányban a római katolikus egyházzal aláírt dokumentumot vizsgáltuk meg, de ez formailag és elviekben teljesen megegyezik más felekezetek szerződésével. Bár a katolikus egyház egyetemes jellegű és a pápa irányítása alatt központosított vezetésű, amelyben a görögkatolikusok mint keleti rítusgyakorlók (úgy, mint az örmények vagy a kopt keresztények) jelennek meg, mégis a fejezetcímekben kiemelik a görögkatolikus hitoktatást és felekezetet. Ebben nem fölösleges ismétlést kell látnunk, hanem olyan pozitív megerősítést és elismerő politikát, amely újra kiemeli a görögkatolicizmus létjogosultságát a kommunizmus évtizedei után. A rendszerváltás előtt

a görögkatolikus vallást teljesen betiltották, a híveket kényszerítették, hogy ortodox vallásgyakorlásra térjenek át, templomaikat elvették stb. Ezek visszaszolgáltatása és a felekezet konszolidációja összetett jelenség. A protokollban tehát a szóhasználat szimbolikus jelentőséggel is bír.

## A dokumentumról

A szerződést 2015. május 11-én iktatta mindhárom aláíró fél. A dokumentum terjedelme 6 oldal cikkelyekbe rendezve. Két nagyobb egységet foglal magában, a közoktatást és a felsőoktatást külön tárgyalva. A dokumentum elérhető eredeti formában az államtitkárság honlapján, román nyelven (Protocol Cu privire la predarea disciplinei religie [cultul romano-catolic de limba română, romano catolic de limbă maghiară și greco catolic], în învățământul preuniversitar de stat, și cu privire la organizarea învățământului teologic catolic, 2015).

A dokumentum címében a római és görögkatolikus hittanoktatás rendezését, valamint a teológiai jellegű oktatási intézmények működését hivatott szabályozni. A protokollszerződés három intézmény: a Nevelési és Kutatási Minisztérium, a Püspöki Konferencia, valamint a Vallásügyi Államtitkárság együttműködéseként jött létre.

A **preambulumban** elismerően nyilatkoznak az egyház több évszázados nevelői és oktatói munkásságáról, amelyben iskolafenntartói tevékenységéért és a román felsőoktatás beindításában vállalt szerepéért méltatják (Románia területén az első egyetemi szintű képzés a Bolyai Egyetem elődjéhez, a katolikus jezsuita rendhez köthető). A második pontban az alkotmány egyházi autonómiára vonatkozó előírásaira hivatkoznak, kiegészítve egy 2006-os törvénnyel, amely az egyházak vezetésének autonómiáját biztosítja, valamint a 2011-es tanügyi törvény egyetemi autonómiára vonatkozó előírásaival.

A harmadik bekezdés igazán érdekes, mert kiemeli, hogy a vallásos nevelés explicit módon hozzájárul a lelki fejlődéshez, felelősségteljes felnőtt életre készít fel a keresztény értékeknek köszönhetően. Megjegyzi továbbá, hogy a felekezeti iskolák végzett diákjainak „*egy része*” egyházi pályára lép. Figyelemre méltó a szóhasználat, mert egyrészt legitimálja, hogy az iskola az egyház számára képez munkaerőt, másrésztől elimeri, hogy nem korlátozható egyetlen munkaerőpiaci szegmensre a felekezeti iskolát végzett diákok elhelyezkedése. Kiemeli, hogy a megyés püspök felelős az egyházmegyében élő katolikus közösség neveléséért, méltányolva, hogy számos oktatási intézményt alapítottak magyar és román nyelven. A preambulumban azzal zárul, hogy megjelöli a protokollszerződés célját. Az 1993-ban kötött szerződés óta (amelyet az oktatási minisztérium kötött az egyházakkal) megváltozott a társadalmi helyzet, új igények jelentek meg, megváltozott a törvényi keret is, és remélhetőleg a jelenlegi dokumentum hatékonyabb keretet biztosít úgy az egyháznak, mint a közösségnek.

## Törvényi keret

Ez a fejezet megjelöli azokat a törvényeket, határozatokat, amelyek mentén a protokollszerződést megkötötték. Nyolc dokumentumra hivatkozik tételesen, ezek között van Románia Alkotmánya (Constituția Romăniei), a 2011-es oktatási törvény, a 2003-as munkatörvénykönyv, kisebb rendelkezések az iskolák szervezésére és működésére vonatkozóan, de ott vannak a 2008-ban elismert vatikáni dokumentumok, az 1983-ban megjelent Codex Iuris Canonici (jogi rendelkezések) és az 1990-ben megjelent, a keleti egyház jogállására vonatkozó dokumentum, a Codex Canonum Ecclesiarum Orientalium.

### *Első fejezet: A magyar és román nyelvű római katolikus és görögkatolikus hitoktatás a közoktatásban<sup>3</sup>*

Az első cikkelyek (Art.1–Art.3) biztosítják mindenkinek, hogy vallásos meggyőződésének megfelelően részesüljön hitoktatásban. Ám az iskolai hitoktatás programját, tanmenetét és a tankönyveket a Nevelési és Kutatási Minisztérium hagyja jóvá, együttműködve a Püspöki Konferenciával és a Vallásügyi Államtitkársággal. A 4. cikkely arról rendelkezik, hogy ki taníthat az iskolában hittant. Csak az oktathat, akinek írásos ajánlása/jóváhagyása van a megyés püspöktől. A jóváhagyás visszautasítását írásban közli a püspök megfelelő indoklással. A jóváhagyás visszavonását csak súlyos dogmatikai vagy erkölcsi kihágások esetén kezdeményezheti a püspök. Ezt írásban mind az alkalmazó iskola, mind a tanár felé közölni kell, majd a munkáltató a megfelelő jogi lépések betartása mellett felbontja munkaszerződését a tanárral. A 6. és 7. cikkely arról rendelkezik, hogy a püspök kijelölhet egy felelős személyt, aki a vallás-tanfelügyelővel (Romániában tantárgyanként van egy felelős tanfelügyelő, minisztériumi kinevezéssel) együttműködik minden probléma megoldásában és a szakfelügyeleteken is részt vehet.

### *A katolikus (görög és római, román és magyar nyelvű) teológiai oktatás szervezése egyetem előtti és egyetemi szinteken*

A második fejezet 8. cikkelye megerősíti, hogy a teológiai oktatás a líceumi, középiskolai oktatás része vokacionális elhivatottsági jelleggel. Ezzel a kijelentéssel továbbra is szűkös törvényi keretben tartja a felekezeti iskolákat, hiszen nem tér ki a felekezeti iskolák elemi osztályaira vagy épp óvodás csoportjaira. A vokacionális teológiaosztályt úgy látja az állam, hogy az egyházak számára készít fel fiatalokat a lelkeszi munka segítésére (például sekrestyésnek, hittanórákban segíteni). Ebben az értelmezési keretben nincs is létjogosultsága az óvodai vagy elemi oktatásnak, hiszen ezek a szintek nem bocsátanak ki munkába állítható fiatalokat. Ez az egyik nagy problémája a 2011-es oktatási törvénynek, mely továbbra is megoldatlan.

<sup>3</sup> Az eredeti román szövegben egyetem előtti oktatás, „preuniversitar” szerepel szó szerint, amibe akár az óvoda is beleérthető.

A 9. és 10. cikkely arról rendelkezik, hogy egy katolikus intézmény alapítását az egyház kezdeményezheti; különálló jogi személyként vagy egy másik intézmény részeként. Hasonló megoldást választottak Marosvásárhelyen, ahol a katolikus osztályok a Bolyai Farkas Elméleti Líceumban kaptak helyet. A 11. cikkely a beiskolázási tervek kapcsán kiemeli, hogy ezeket az iskola megtervezi, de jóváhagyása a mindenkori törvényeknek megfelelően történik, jelenleg ez a tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozik (Romániában minden iskola beiskolázási tervét a megyei tanfelügyelőségek hagyják jóvá, az iskolák egyedül nem dönthetnek arról, hogy hány osztályt vagy óvodai csoportot indítanak).

A protokollszerződés előtti időszakban számos partikuláris értelmezése volt a tanügyi törvény azon részének, amely a tanárok felekezeti iskolában történő alkalmazásáról szól. A törvény megemlíti, hogy a pedagógusok felvétele csak az egyházak írásos jóváhagyásával történhet, ám ezt sokan csak a hittant tanító tanárok esetében tartották alkalmazhatónak. A 14. cikkely megerősíti, hogy bár a törvényi előírásoknak megfelelően (központosított versenyvizsgával<sup>4</sup>) történik az alkalmazás, ehhez valamelyik egyházi intézmény írásbeli ajánlására van szükség. Ebben az esetben már általános alkalmazásról beszélhetünk, minden tanár esetében kéri az ajánlást. Ennek a cikkelynek van két alpontja, az első az igazgató kinevezése kapcsán ugyancsak kötelezővé teszi az egyházi ajánlást, a másik (c) pont pedig lehetőséget ad, hogy olyan személyt alkalmazzon az iskola, aki lehetőleg pap, és akinek a feladata a spirituális élet irányítása.

A magyar felekezeti iskolák többsége már egyházi tulajdonú épületben működik, de a felekezeti iskola mint intézmény állami fenntartású. A 16. pont kiemeli, hogy azok az ingó és ingatlan javak, amelyeket az egyház a tanítási folyamatba bevon, illetve az intézmény felhasznál, egyházi javak maradnak. Ezen a ponton érezhető az a felemás helyzet, amely évek óta jellemzi a felekezeti oktatást. Az elhivatottsági katolikus teológiai iskola mint állami intézmény egy katolikus egyházi tulajdonú épületben működik, így az állam kénytelen bérleti díjat fizetni érte.

A protokollszerződésnek van egy B fejezete, amely a katolikus egyetemi oktatás helyzetét rendezi. Jelen tanulmánynak nem célja erre kitérni, hiszen ehhez bővebben kellene ismertetni a román egyetemi rendszer sajátosságait és törvényi keretét, amelybe beágyazódik a jelenlegi egyezmény. Összefoglalva elmondható, hogy ugyanazokat a jogokat biztosítja a karok számára is, vagyis azt, hogy vezetői és tanárai egyházi jóváhagyással kerüljenek alkalmazásba.

<sup>4</sup> Romániában minden pedagógusállás elfoglalásához egy országos versenyvizsgán kell részt venni, amely minden megyében egy napon, egy időpontban, egységes tétel alapján történik. A dolgozatokat más megyékben javítják, majd az eredmények függvényében választhatnak a szabad katedrák közül; elsőként a legmagasabb osztályzatot elért pedagógus választ, majd az utána következő, és így tovább. Az intézménynek magának nincs beleszólása, hogy ki kerüljön hozzájuk pedagógusnak. Ezért kulcsfontosságú, hogy a vokacionális intézményekben történő alkalmazáshoz szükséges-e, hogy püspöki ajánlással rendelkezzen a pedagógus.

Az utolsó részben kiemeli, hogy az esetleges értelmezési különbségeket és módosításokat csak kétoldalúan, közös megegyezéssel lehet rendezni. A dokumentum a felek aláírásával és a képviselt intézmények pecsétjével zárul.

## Következtetések

A 2011-es tanügyi törvénynek legnagyobb kihívása, hogy állami felekezeti oktatásban gondolkodik, amelybe több-kevesebb mértékben enged beleszólást az egyházaknak. Egy elhivatottsági oktatási szektorba űzi ahelyett, hogy teret adna a konfesszionális intézményeknek. Ebben a rendszerben továbbra is értelmezhetetlen az elemi és óvodai oktatás felekezeti intézményben, ez egy létező, de deklaráltnak nem rendezett kérdés maradt.

Mind a törvényre, mind a protokollszerződésre jellemző, hogy retroaktívan (visszahatóan) akarja rendezni a meglévő intézményeket, amelyek megyénként, településenként egyéni jelleggel rendelkeznek. Az elmúlt 25 évben már integrálódtak egy adott módon a lokális oktatási piacokba, és az új tanügyi törvény nem hozott rendszerszintű változást (kivéve az előkészítő osztály bevezetését). A hatályos törvények csak szűk mozgásteret engedtek a feleknek, így a meglévő keretek optimalizálása volt a célja a protokollnak, nem annak újragondolása.

Pozitívum ugyanakkor, hogy rendezi a felekezeti iskolában tanító tanárok helyzetét, aláhúzza, hogy csak egyházi ajánlással taníthat pedagógus. Az oktatási folyamatba bevont egyházi javak kapcsán is állást foglal. Ez fontos hivatkozási alap lehet az egyházaknak fizetett bérleti díjak esetében, amit az állam kénytelen fizetni azért, hogy egy állami intézmény működhessen „idegen” ingatlanban.

Vitathatatlan, hogy a jelenlegi rendszer anyagi szempontból kiemelten előnyös az egyházaknak, még akkor is, ha ez lemondásokkal és kompromisszumokkal jár együtt. Az egyház bármikor választhatná, hogy alapítványi rendszerben működteti ezeket az iskolákat, nagyobb autonómiával, de ezzel nemcsak a működési költségek terhe hárulna rá, hanem elesne a bérleti díjaktól is, hiszen akkor már nem állami iskola működne az épületben. Ezt az anyagi terhet főleg a történelmi magyar egyházak nem tudják felvállalni. Ebből a tárgyalási pozícióból kiindulva született ez a dokumentum.

Romániában nagyon erős az ortodox egyház, hatékonyan tudják az érdekeiket érvényesíteni, az ő történelmi tapasztalatuk és elgondolásuk szab irányt a felekezeti oktatás törvénykezésének is. Ettől eltérni, másért harcolni kevés eséllyel lehet politikai akarat hiányában. A jelen dokumentum is az ortodox egyházzal kötött szerződés átirata, felekezetre szabása. Ameddig ez a rendszer nekik megfelel, addig változás nem várható. Fontos ugyanakkor megemlíteni, hogy ők is elengedhetetlennek látják az alulról való építkezést, és már számos ortodox óvoda és általános iskola működik, és ez reményt ad a törvényi keret jövőbeni átrendezésére is.

A dokumentum bemutatása reményeink szerint hatékonyan érzékeltette az olvasó számára, hogy milyen elgondolások mentén működik a felekezeti oktatás Romániában.

## Hivatkozott irodalom

- Codex Iuris Canonici (1983). [http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic\\_index\\_lt.html](http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_lt.html). Megtekintés: 2016. 03. 23.
- Codex Canonum Ecclesiarum Orientalium (1990). [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/la/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_19901018\\_codex-can-ecccl-orient-1.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/la/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_19901018_codex-can-ecccl-orient-1.html). Megtekintés: 2016. 03. 23.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2014). What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2014.935583.
- Fóris-Ferenczi R. & Péntek J. (2011). Romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In Bartha Cs., Nádor Cs. & Péntek J. (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben – Kárpát-medencei körkép*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 73–131.
- Fóris-Ferenczi R. (2005). Középfokú egyházi iskolák a romániai magyar kisebbségi oktatásban. In *Educatio*, 14 (3), 656–663.
- Lukács P. (1992). Egyházi iskolák nyugaton és nálunk. *Educatio*, 1 (1), 26–33.
- Murvai L. (2008). The Place of Denominational Schools in The Hungarian Education of Romania. In Pusztai G. (szerk.): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. Debrecen, CHERD, 105–114.
- Protocol Cu privire la predarea disciplinei religie (cultul romano-catolic de limba română, romano catolic de limbă maghiară și greco catolic), în învățământul preuniversitar de stat, și cu privire la organizarea învățământului teologic catolic (2015), [http://www.culte.gov.ro/library/files/protocol\\_cult\\_catolic](http://www.culte.gov.ro/library/files/protocol_cult_catolic). Megtekintés: 2016. 03. 23.
- Pusztai G. (2003). Változatok többszektörű oktatási rendszerekre. *Magiszter*, 1 (4), 6–26.
- Romanian Statistical Yearbook 2015. Elérhető: [http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/anuarul\\_statistic\\_al\\_romaniei\\_1.pdf](http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/anuarul_statistic_al_romaniei_1.pdf). Megtekintés: 2016. 03. 23.
- Szolár É. (2010). Romanian Church-related Higher Education in Comparative Perspective. In Pusztai G. (szerk.): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, CHERD, 39–54.

## Törvények

1. 1/2011-es számú Nemzeti oktatási törvény, <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>. Megtekintés: 2016. 03. 23.
2. 489/2006-os számú Egyház- és vallástörvény, <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/78355>. Megtekintés: 2016. 03. 23.
3. 53/2003-as számú Munka törvénye, [http://www.avocat-dreptul-muncii.eu/codul\\_muncii\\_2016.php](http://www.avocat-dreptul-muncii.eu/codul_muncii_2016.php). Megtekintés: 2016. 03. 23.
4. Constituția României, <http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339>. Megtekintés: 2016. 03. 23.

FEKETE JÓZSEF

# A Gülen-iskolák Délkelet-Európában

*Jelen tanulmány célja a Gülen-mozgalom és a hozzá köthető oktatási intézmények bemutatása, kiemelten fókuszálva a Balkán országaira. A doktori kutatás során Törökország társadalmi-gazdasági befolyását vizsgálom az érintett területen, amelynek nagyon érdekes szegmense az oktatásban betöltött szerep. A tanulmányban bemutatásra kerül a mozgalom alapjának tekinthető iszlám vallás törökországi „irányzata” és a Gülen-mozgalom főbb elméleti koncepciói és magának a mozgalomnak a megítélése, amelyek meghatározzák az iskolák szellemi működését. Ezt követően részletes ismertetésre kerülnek Fethullah Gülen oktatáshoz és neveléshez köthető főbb gondolatai, illetve az iskolák főbb tulajdonságai és délkelet-európai területi elhelyezkedésük. Elmondható, hogy a Gülen-iskolák működéséhez köthető viták alapvetően nem oktatás- és valláspolitikai indíttatásúak, hanem a török belpolitikában gyökereznek. Számuk alapvetően a jelentős muzulmán lakossággal rendelkező országokban szignifikáns, kivételt egyedül Románia jelent.*

*Kulcsfogalmak: Törökország, Délkelet-Európa, Gülen-mozgalom, oktatás*

## Bevezetés

„Egy iskola úgy is felfogható, mint egy laboratórium, amely felkínálja az elixírt, amely megelőzheti vagy helyrehozhatja az élet csapásait. A tanárok azok, akik rendelkeznek a megfelelő tudással és bölcsességgel, hogy berendezzék és igazgassák az iskolát.” (Gülen 2006: 84)

Az idézet Fethullah Gülentől, a muszlim vallástudóstól származik, akinek a tevékenysége nyomán napjainkban a világ több mint száz országában működnek olyan oktatási intézmények, melyek a hizmet (szolgálat) alapelvei köré szervezik oktatási tevékenységüket. Fethullah Gülen és a köré szerveződő mozgalom legfőbb elvei közé tartoznak a modern, elfogadó iszlám vallás tanításai, az oktatás fontossága, illetve a vallások közötti párbeszéd elősegítése.

A Gülen-iskolákban közös, hogy gyakorlatilag az összes képzési szinten folytatnak oktatási tevékenységet, illetve hogy az iskolák vezetését azok az üzletemberek választják ki, akik az intézmények működését részben finanszírozzák. A tantervek nem kötöttek, azonban kiemelt figyelmet szentelnek a természettudományok és az idegen nyelvek, köztük a török nyelv oktatására. Fontos megemlíteni, hogy az iskolák nagyon magas színvonalú képzést nyújtanak, emiatt, illetve önfenntartó jellegükből adódóan javarészt tandíjkötelesek.

Délkelet-Európában több tízezer török él, akik mellett több millió albán, bosnyák, koszovói albán, macedón, roma stb. muzulmánt is találhatunk, akik Gülen-iskolákat is választhatnak. Tanulmányunk célja a Gülen-iskolák bemutatása, kiemelten fókuszálva a Balkán országaira.

## A török iszlám

Mielőtt a Fethullah Gülenhez köthető oktatási intézményeket ismertetnénk, véleményünk szerint érdemes ezeket elhelyezni az iszlám civilizáció térképén. El kell döntenünk, hogy „régiospecifikus iszlám vallásgyakorlásról” beszéljünk-e, vagy az iszlám kultúrkörét tekintjük egységnek. Véleményünk szerint M. Hakan Yavuz álláspontja (Yavuz 2004) alapján érdemes megközelíteni a kérdéskört, amely szofisztikáltabb képet alkot a valóságról, Samuel P. Huntington elméletével (Huntington 1996) szemben: a muzulmán vallást gyakorló országok lakói nem alkotnak homogén vallási és kulturális egységet, hanem ez a Délkelet-Ázsiától egészen Délkelet-Európáig tartó öv legalább hét zónára osztható. A diverzifikáltság alapját az iszlámra való áttérés területi mintázata, a kolonizációs örökség, a nacionalizmus fajtája és a nemzetgazdaság jellege adja. A Yavuz által definiált zónák a következők (Yavuz 2004): arab, perzsa, török, dél-ázsiai, maláj–indonéz, afrikai és az úgynevezett „kisebbségi” vagy „diaszpóra”-zóna. Úgy véljük, el kell fogadnunk az idézett szakirodalom azon állítását, hogy a muszlim létet és vallásgyakorlást más módon élik meg a Közép-Ázsia és Balkán területe között élő népcsoportok, mint például a tőle keletre és délre fekvő perzsa, illetve arab területek lakói. A török iszlám<sup>1</sup> egyedisége, a többi övezettől eltérő normarendszere és gondolkodásmódja az Oszmán Birodalom szabályrendszerén alapul. A török iszlám a szakirodalom szerint abban is eltér a többi zónától, hogy itt az összetartozás nemcsak a vallás „mindenekfelettségén” alapul, hanem legalább ilyen nagy szerepe van annak, hogy az itteni etnikumok nagy része testvérként tekint a másikra. A kemalista nacionalizmus folyamata az 1920-as évektől kezdve pedig meg is erősítette ezt a török testvériségtudatot.

## A „güleni” nevelés gyökerei

Az iskolákat létrehozó mozgalom alapítója egy Muhammed Fethullah Gülen nevű muszlim vallástudós, imám és író, aki 1941-ben született a törökországi Erzurum városra mellett egy kis faluban. Édesapja imám, édesanyja pedig tanítónő volt. Fiatalkorában nagy hatással voltak rá Said Nursi és Maulana Jalaluddeen Rumi tanításai

<sup>1</sup> A török iszlám a szunnita iszlám vallás hanafita jogtudományi iskolájához tartozik, amely a hagyományokkal szemben az egyéni értelmezést (idzstihád) és az analógiás ítélkezést (kijász) részesíti előnyben. Az iskola döntően az egykori Oszmán Birodalom és Közép-Ázsia területeit fedi le, így kiterjedése gyakorlatilag megegyezik a Yavuz által kialakított zónákkal.

(Yılmaz et al. 2007). A vallásos tanok mellett nyitott volt a modern természettudományokra és a társadalomelméletekre is. 1958-ban kapott hitszónoki képesítést, majd 1966-tól Izmirben imámként tevékenykedett. A tudomány és a vallás kapcsolatát a nyugat-európai felfogástól eltérő módon látja, mivel nézete szerint a vallás

„...eligazítja a tudományokat, meghatározza valódi céljukat, valamint erkölcsi és egyetemes emberi értékeket ad nekik útmutatásul. Ha ezt az igazságot megértették volna nyugaton, és felfedezték volna ezt a szoros kapcsolatot vallás és tudás között, másképp alakultak volna a dolgok. A tudomány nem hozott volna több pusztítást, mint hasznot, és nem nyitotta volna meg az utat bombák és más halálos fegyverek előállítására.” (Gülen 2006: 91)

A koncepció másik fontos alapgondolata, hogy tökéletlensége ellenére a demokrácia az egyetlen életképes politikai rendszer, amelyben kiemelt szerepet kell adni az egyéni, illetve a szabadságjogok védelmének és az esélyegyenlőségnek. A vallások közötti párbeszéd fontossága, az interkulturális kommunikáció és a vallások közötti békés együttélés elősegítése is a nevelésfelfogásuk alapját képezi. Gülen az elmúlt huszonöt évben több fontos vallási vezetővel is találkozott személyesen: például II. János Pál pápával, I. Bertalan konstantinápolyi (isztambuli) ortodox pátriárkával és Eliyahu Bakshi-Doron izraeli szefárd főbabbival. Az interkulturális párbeszéd lényege az, hogy miközben az egyén és a közösség *„részt vesz a vallási sokféleség dialógusaiban, egyszerre kell tudatosítani egyediségét, vallásának sajátos, másokétól eltérő elemeit és jegyeit”* (Máté-Tóth 2012: 16).

A Gülen-mozgalom olyan nemzetközi társadalmi, vallási és gazdasági mozgalommá vált, amely napjainkban a világ több mint 140 országában van jelen. A Gülen-mozgalomnak nincs hivatalos neve, így követői által rendszerint hizmetként (szolgálat) vagy a török közvéleményben használt cemaatként (közösség) utalnak rá. Világszerte ezernél többre tehető azon oktatási intézmények száma, amelyeket e mozgalomhoz köthető alapítványok, magánszemélyek stb. működtetnek<sup>2</sup> (Ebaugh 2010; Esposito & Yılmaz 2010). Törökországban körülbelül 300, az USA-ban körülbelül 150 iskola működik 27 tagállamban, az iskolák száma azonban Afrikában növekszik a legnagyobb ütemben. Európában a jelentős muszlim kisebbséggel rendelkező nyugat-európai országokban, illetve Délkelet-Európában vannak jelen nagyobb számban tanintézmények, ott, ahol jelentősebb a török kisebbség, illetve nagyobb a muszlim vallásúak száma (Demir 2007; Öktem 2010). A mozgalomhoz köthető emberek decentralizált struktúrában kapcsolódnak be a mozgalomba (Solberg 2007; Öktem 2010; 2012). Nem is minden esetben dönthető el egyértelműen, hogy a tanintézményt fenntartó szervezet kötődik-e a Gülen-mozgalomhoz. Az oktatási intézmények mellett alapítványok, a média szereplői, szakszervezetek és vállalati szövetségek is köthetők a hizmethez. A legjelentősebb vállalati szövetség, amely összeköthető a Gülen-mozgalommal, a

<sup>2</sup> Az Egyesült Államokban 'public charter school'-ként, azaz állami fenntartású intézményként működik az iskolák döntő hányada.

TUSKON<sup>3</sup>, amelynek több mint 40 000 tagja van (többségük kis- és középvállalkozás) (Kuru 2005; Yılmaz 2010; Turam 2011; Hendrick 2013; Kaya 2013; Tittensor 2014). Az oktatási intézmények fenntartása és üzemeltetése mellett a mozgalom tagjai számos más tevékenységet is folytatnak. A vallások közötti, interkulturális dialógust elősegítő intézmények közül a legjelentősebb az isztambuli Újságírók és Írók Alapítványa, a washingtoni Rumi Fórum és az Újdelhiben működő Indialogue Alapítvány. A médiában a napilapok (pl.: Today's Zaman, Zaman), a magazinok (pl.: The Fountain Magazine, Hira, Aksiyon) és számos televízióállomás (pl.: Samanyolu TV) révén vannak jelen. A mozgalomhoz segítségnyújtó szervezetek is kötődnek, ilyen például a Kimse Yok Mu Association, s az Egyesült Államokban az Embrance Relief szervezet.

A mozgalom megítélése körül viták folynak. Egyrészt méltatják szerteágazó iskoláinak tevékenységét, amely magas színvonalú természettudományos és idegen nyelvi képzést nyújt. Általában elismerést kelt, hogy az iskolák az egyetemes értékek kommunikációjával a pacifizmusra és az elfogadásra történő nevelést deklarálják. Másrészt kiemelik, hogy az innen kikerülő diákok nagyobb arányban jutnak be az egyetemekre (Yılmaz et al. 2007; Ashton & Balci 2008; Ebaugh 2010). A legélesebb kritikák a mozgalom politikai és gazdasági összefonódásait illetik, mely szerint a mozgalom egy párhuzamos államot kíván felépíteni annak érdekében, hogy a vele összefüggésbe hozható érdekcsoportok teret nyerjenek a gazdasági életben és a médiában, illetve hogy növeljék politikai befolyásukat (Ashton & Balci 2008). Más vádak szerint a hizmet aktívan részt vesz a kormányellenes események szervezésében, például a 2013-as Taksim Gezi parki tüntetések szervezésében (Hürriyet Daily News 2014a; Washington Post 2013). Egy további éles, de nem teljes mértékben megalapozott kritika a szekularizációellenessége miatt van napirenden (Kuru 2005; Esposito & Yılmaz 2010). A további Gülen-mozgalmat ellenzők szerint a deklarált tolerancia felszíne alatt az iskolák, alapítványok fenyegetést jelentenek az adott ország számára, mert megbontják a társadalmi rendet (Çelik 2008). Recep Tayyip Erdoğan államfő a 2016. július 15-i török katonai puccskísérletért is ezt a párhuzamos államot tette felelőssé, amelynek kapcsán több ezer hivatalnokot váltottak le, illetve tartóztattak le a puccskísérletet követő napokban. Emellett Törökország elindította Fethullah Gülen Egyesült Államokból való kiadatásának kérelmét is, aki viszont tagadta, hogy ő vagy a mozgalmához köthető személyek bármilyen részt is vállaltak volna ebben. Bizonyítékok híján az Egyesült Államok is elzárkózott egyelőre a kiadatástól (2016. augusztus 17.), annak ellenére, hogy Törökország a legmagasabb szinteken igyekszik nyomást gyakorolni szövetségére.

<sup>3</sup> Türkiye İşadamları ve Sanayiciler Konfederasyonu, Confederation of Businessmen and Industrialists of Turkey, Török Vállalkozók és Iparosok Szövetsége.

## A nevelésről és az oktatásról alkotott felfogás

A nevelésről és az oktatásról című munka összegzi a mozgalom oktatási intézményeinek alapelveit, s az iskolákat egyes esetekben az élet csapásait megelőző vagy helyrehozó elixír létrehozásának „laboratóriumaként”, máshol „istentiszteleti helyként” értelmezi (Gülen 2006: 85). Az intézmények funkcióinak hierarchiájában a nevelés képezi az alapot, ahogyan a szerző megfogalmazza:

„Ahhoz, hogy egy iskola a nevelés igaz és jó intézménye legyen, a diákokat először is fel kell ruházni egy eszményképpel, erős szeretettel a nyelvük iránt, hogy hatékonyan tudják azt használni, valamint jó erkölcsökkel és örök emberi értékekkel. Társadalmi identitásuknak ezekre az alapokra kell épülnie.” (Gülen 2006: 85)

Összességében elmondható, hogy a gondolatvilág középpontjában az oktatás, még inkább a nevelés fontossága áll, amely, ha megfelelő infrastruktúrában, hozzáértő tanári kar közreműködésével üzemel, a legtöbb társadalmi problémára megoldást jelenthet. Az ilyen iskolában tanult gyerekek a felnőttkorba lépve, családot alapítva olyan értékeket adhatnak át az új nemzedéknek, amely a populáció egésze számára hasznos. Az iskolák oktatási profiljának megfogalmazásakor mégis hangsúlyt kap, hogy ezek az iskolák nem vallásos oktatást folytatnak, oktatási tevékenységeiket nem is öltöztetik vallásos köntösbe, mint ahogyan azt sokan feltételezik. Az Anadolu középiskolák modellje alapján hozták őket létre,<sup>4</sup> kiváló technikai felszereléssel és laboratóriumokkal, az állami iskoláknak megfelelő tanterv szerint, mivel az iskolák működése minden egyes ország saját érvényben lévő jogszabályi keretei és oktatási elvei szerint folyik, miközben önkéntes szervezetek és adományozók finanszírozzák a munkát.

Az egyes iskolák profiljának (amennyiben elérhető volt), tantárgyhálójának áttekintése után számos olyan elemet találhatunk, amely országtól függetlenül minden Gülen-iskolára jellemző. Kiemelt figyelmet fordítanak a matematika és a természettudományos tantárgyak oktatására. A matematikának differenciáló szerepe is lehet az egyes iskolákban, mivel az osztályokat egy általános felmérőt követően a tanulók matematikai tudása alapján alakítják ki. Bizonyos oktatási intézmények lehetővé teszik a tanulóik számára, hogy a tanárokkal az iskolán kívül, akár annak saját otthonában is konzultálhassanak abban az esetben, ha nehézségeik támadnak a tananyag elsajátítása során. Támogatják, egyes iskolákban pedig kötelezővé teszik a diákok tanulmányi versenyeken való szereplését, ezáltal sarkallva őket a jobb eredmények elérésére és új kompetenciák elsajátítására. A műszaki tudományokra is nagy hangsúlyt fektetnek, melyeket projektrendszerben oktatnak.

A nyelvoktatásnak kiemelt helye van a tanintézetekben. Az angol, német, francia, olasz stb. nyelvek mellett megjelenik a török nyelv tanulásának lehetősége is, jellem-

<sup>4</sup> Anadolu középiskolának hívjuk azokat az állami iskolákat, ahol a tudományos tantárgyakat angolul oktatják.

zően török nyelvi lektor segítségével. A török nyelv oktatása mellett a török kultúrát is népszerűsítik az iskolák.

Egyes szerzők szerint az iskolák tanulói az országos átlaghoz képest jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, illetve nagyobb arányban jutnak be a felsőoktatásba is, de ezt nem ellenőrizték szofisztikált statisztikai módszerekkel (Mehmeti 2012). Az viszont egyértelműnek látszik, hogy olyan kulturális környezet jött létre, amelyben az iskolai élet szereplői konszenzussal rendelkeznek legalább az életben való érvényesülés és a tanulással kapcsolatos legalapvetőbb célok és játékszabályok, értékek és normák tekintetében (Pusztai 2009).

### Gülen-iskolák Délkelet-Európában

Mielőtt számba vennénk a Délkelet-Európában található Gülen-iskolákat (2. táblázat), érdemes megtekinteni az 1. táblázatot, amely a muszlim vallásúak és a török kisebbség becsült számát, illetve arányát szemlélteti a Balkán országaiban. Az ábráról világosan leolvasható, hogy a muszlim vallásúak száma a hivatalos statisztikáknál nagyobb számot adó becslések szerint akár 9 millió fő is lehet. A török kisebbség száma legfeljebb 1 millió főre tehető, és nem lehet teljesen összemosni őket a muszlim vallásúakkal. Az adott ország török etnikumú, illetve muzulmán vallású lakosságának jelenlegi helyzetét nagymértékben meghatározza annak az országnak a történelme, amelyben élnek. Különösen érvényes ez a huszadik századra, amikor is új országok és politikai rendszerek születtek meg, majd bomlottak fel.

1. táblázat. A muszlim vallásúak és a török kisebbség becsült száma és aránya a Balkán országaiban

Ország	Muszlim vallásúak becsült száma (fő)	Becsült arányuk	Török kisebbség becsült száma (fő)	Becsült arányuk
Albánia	2 300 000	70%	1 500	0,05%
Bosznia és Hercegovina	2 200 000	48%	60 000	1%
Bulgária	1 100 000	14%	680 000	8,9%
Görögország (Nyugat-Trákia)	130 000	1,5%	130 000	1,2%
Horvátország	50 000	1,3%	500	1%
Koszovó	1 800 000	90%	19 000	0,9%
Macedónia	700 000	33%	100 000	5%
Montenegró	110 000	18%	100	0,02%

Ország	Muszlim vallásúak becsült száma (fő)	Becsült arányuk	Török kisebbség becsült száma (fő)	Becsült arányuk
Románia	65 000	0,34%	55 000	0,29%
Szerbia (Preševo, Szandzsák, Vajdaság)	500 000	5%	3 000	0,04%

*Forrás: Bougarel & Clayer 2001 nyomán Öktem 2010: 8; PEW Research Center 2012; Török Statisztikai Hivatal; Eurostat; a török külügyminisztérium adatai alapján saját szerkesztés.*

A század során az Oszmán Birodalom felbomlását és az első világháborút követő népességcserék, valamint a második világháború, majd a szocializmus időszaka és végül a délszláv háborúk miatt nagymértékű homogenizáció zajlott le Délkelet-Európában (Juhász 1997; 1999; Juhász et al. 2000; Pap 2001; Mesić 2003; Reményi 2009). Egy másik fontos megállapítás, hogy a török kisebbséghez tartozók nem feltétlenül vallják magukat muszlimnak, illetve nem biztos, hogy gyakorolják az iszlám vallást. Például egy bulgáriai tanulmány szerint a megkérdezett 850 bulgáriai muzulmán körében csak 48,6 százalék tartja magát vallásosnak, 41 százalék még sohasem járt mecsetben és 59,3 százalékuk otthon sem imádkozik, mindeközben a válaszadó férfiak 88 százaléka körülmetélt, és a megkérdezettek 96 százaléka muzulmán szertartás szerinti temetkezést választ. A bulgáriai muszlimok körében a tanulmány szerint egyre elfogadottabb a házasság nélküli együttélés, és közel 40 százalékuk beismerte a sertéshús és az alkohol fogyasztását (M. Császár et al. 2014; Hüriyet Daily News 2011).

Ha az 1. táblázat adatait összevetjük a 2. táblázat adataival, világosan látszik az összefüggés a Gülen-iskolák száma és a délkelet-európai országok etnikai-vallási összetétele között. A legtöbb oktatási intézmény Albániában és Bosznia-Hercegovinában található. Románia adatai meglepőnek tűnhetnek, azonban a 20 milliós népességhez viszonyítva a 11 iskola nem is tekinthető kimondottan magas számnak. Ha a muszlim vallásúak és a török kisebbség számához viszonyítjuk az iskolák számát, úgy már soknak mondható. A Gülen-iskolák közös jellemzője, hogy Délkelet-Európában kizárólag a nagyobb népességű városokban és ezek agglomerációiban jelentek meg.

2. táblázat. A Gülen-iskolák becsült száma Délkelet-Európa államaiban

Ország	Iskolák száma (darab)
Albánia	21
Bosznia-Hercegovina	16
Bulgária	5
Görögország	1
Horvátország	1
Koszovó	5

Ország	Iskolák száma (darab)
Macedónia	8
Montenegró	1
Románia	11
Szerbia	2

*Forrás: Öktem 2010: 38, valamint az egyes szervezetek hivatalos oldalán (Bedër University 2014; Bejza Edukativni Centar 2014; Bosna Sema obrazovne institucije 2014; Drujba Schools 2014; Elit Dil Eğitim Merkezi 2014; Epoka University 2014; International Burch University 2014; International School of Pristina 2014; Lumina Institutii de Invatamant 2014; Mehmet Akif College 2014; Qerdhja e Femijeve Yllka, Prizren 2014; Sema Foundation 2014; Sjajna Zvijezda Edukativni Centar 2014; University Mediterranean Podgorica 2014; Yahya Kemal College 2014) található adatok alapján saját szerkesztés.*

A Gülen-iskolák Koszovóban, Albániában, Bulgáriában és Romániában is ernyő-szervezetként működnek (Öktem 2010: 36–38). Albániában az arizonai székhelyen üzemelő Sema Alapítvány felel az intézmények üzemeltetéséért, ahol öt óvoda, négy általános iskola, hat középiskola, négy főiskola (három Tiranában és egy Shkodrában), az Epoka és a Bedër Egyetemek tartoznak a Gülen-iskolák közé. Az Epoka Egyetem számos nemzetközi ranglistán a legjobb albán egyetemnek számít, bár kevesebb mint kétezer hallgatója van. Az oktatás angol nyelven zajlik.

Bosznia-Hercegovinában a Bosna Sema Alapítvány koordinálja az intézmények működését. Az országban négy óvoda, öt általános iskola, hat középiskola és az International Burch Egyetem köthető a mozgalomhoz. Minden intézmény a Bosznia-hercegovinai Föderációban működik (Szarajevó, Bihać, Zencia, Tuzla, Mostar, Ilidža, Vraca).

Bulgáriában a Drujba Schools szervezet gondozásában egy óvoda (Szófia), illetve két-két középiskola és oktatási központ működik Szófiában és Plovdivban, illetve a médiában a Zaman Bulgaristan híroldalt is ők felügyelik (Öktem 2010).

Görögország 2011-ben záratott be a nyugat-trákiai török iskolák közül ötvenhétből harmincötöt, melyek nagy része a Gülen-mozgalomhoz volt köthető. Egyedül a Xanthiban lévő Elit Dil Eğitim Merkezi óvoda és nyelvi képzési központ maradt meg.

Koszovóban a Mehmet Akif College három különböző városban (Lipjan, Prizren és Gjakova) is működtet tanintézményt, illetve egy középiskola (International School of Pristina) és óvoda (Kopshti Femijeve Yllka Prizren) is a Gülen-mozgalomhoz köthető.

Macedóniában a Yahya Kemal College működtet két általános és hat középiskolát. A Gülen-mozgalom finanszírozza a török Zaman napilap testvérlapját, a Zaman Makedonyát is (Öktem 2010). Montenegróban mindössze egy intézmény, a University Mediterranean Podgorica növeli a Balkán-félsziget Gülen-iskoláinak számát. Szerbiában két Gülen oktatási intézmény található, a Bejza Oktatási Központ (profilja a nyelvoktatás és IT-képzések) és a Bejza Általános Iskola, mindkettő Belgrádban működik. Horvátországban egy középiskolát találhatunk, a Sjajna Zvijezda Edukativni Centart.

Romániában a Lumina Educational Institutions működtet hat általános iskolát, három középiskolát és egy oktatási-továbbképzési központot hat városban (Bukarest, Constanța, Jászvásár, Kolozsvár, Temesvár és Ploiești), valamint Bukarestben székel a University of Southeast Europe – Lumina University. Továbbá megtalálható a Zaman romániai kiadása, a Zaman Romanya is.

## Összegzés

A Gülen-mozgalom egy lokális, majd regionális kiterjedésű mozgalomból napjainkra globális méretű hálózattá vált. A mozgalom befolyásának növekedését azonban számos politikai és gazdasági konfliktus is kísérte. Azerbajdzsánban 2014 júniusában a magas működési költségekre hivatkozva bezárták a hizmethez köthető iskolákat, köztük egy egyetemet is, melynek háttérében nem a szunnita-szíta ellentét (a török és az azeriek testvérnépnek tekintik egymást és nyelvük is nagyon hasonló), hanem politikai feszültség állt (Hürriyet Daily News 2014b). A geopolitikai változások is hatással voltak a Gülen-mozgalomhoz köthető oktatási intézményekre. A rendszerváltást követően, Jugoszlávia felbomlásával, majd Koszovó függetlenné válásával egyre több iskola jelent meg Délkelet-Európában is. Megállapítható, hogy a délkelet-európai iskolák száma általában korrelál a muszlim vallásúak arányával, kivételt csak Románia jelent. Az intézmények kifejezett célja az, hogy olyan kulturális, szellemi és közösségi értéket közvetítsenek, amelyek a több dimenzióban is fragmentálttá vált Délkelet-Európában hozzájárulnak a különböző etnikumú emberek összetartozásának erősítéséhez. A tudás átadásával és a tőkeakkumulációval, amely lehet akár tudásbeli, akár humán, akár szervezeti tőke is, lehetőséget kívánnak adni a szegényebbek felemelkedésére. Délkelet-Európában a beiskolázott diákok összetételével és az iskolák eredményességével kapcsolatban egyelőre nem történtek vizsgálatok, pedig véleményem szerint e témakörben fontos eredményeket tartogató kutatási potenciál van.

## Hivatkozott irodalom

- Ashton, L. & Balci, T. (2008). A Contextual Analysis of the Supporters and Critics of the Gülen/Hizmet Movement. In Esposito, J. (szerk.): *Islam in the Age of Global Challenges: Alternative Perspectives of the Gülen Movement*, Conference Proceedings, Washington D.C., Rumi Forum, 2008. Georgetown University, Rumi Forum and Alwaleed bin Talal Center for Muslim-Christian Understanding Conference at Georgetown University, Washington D.C. November 14–15., 73–113.
- Çelik, G. (2008). *The Gülen movement: Building social cohesion through dialogue and education*. Ridderkerk, Ridderprint Offsetdrukkerij bv.
- Demir, E. (2007). The Emergence a Neo-Communitarian Movement in the Turkish Diaspora in Europe: the Strategies of Settlement and Competition of Gülen

- Movement in France and Germany. In Yılmaz, İ., Barker, E., Barkey, H. J., Haleem, M. A., Harris, G. S., Michel, T., Robinson, S., Saritoprak, Z., Thomas, D., Weller, P., Williams, I. G., Godlas, A., Hussain, A., McMaster, J., Turner, C. & Winter, T. (szerk.): *Muslim World in Transition: Contributions of the Gülen Movement*. London, Leeds Metropolitan University Press, 214–229.
- Ebaugh, H. R. (2010). *The Gülen Movement: A Sociological Analysis of a Civic Movement Rooted in Moderate Islam*. Dordrecht, Springer Netherlands.
  - Esposito, J. L. & Yılmaz, I. (2010). *Islam and Peacebuilding: Gülen Movement Initiatives*. New York, Blue Dome Press.
  - Gülen, M. F. (2006). *Tanulmányok, nézőpontok és vélemények*. Budapest, Dialógus Platform Egyesület.
  - Hendrick, J. D. (2013). *Gülen: The Ambiguous Politics of Market Islam in Turkey and the World*. New York, New York University Press.
  - Henry, C. M. & Wilson, R. (2004). *The Politics of Islamic Finance*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
  - Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon & Schuster.
  - Juhász J. (1997). *A délszláv háborúk*. Budapest, Napvilág Kiadó.
  - Juhász J. (1999). *Volt egyszer egy Jugoszlávia*. Budapest, Aula Kiadó.
  - Juhász J., Magyar I., Tálás P. & Valki L. (2000). *Koszovó. Egy válság anatómiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
  - Kaya, A. (2013). *Europeanization and Tolerance in Turkey: The Myth of Toleration*. London, Palgrave Macmillan.
  - Kuru, A. T. (2005). *Globalization and Diversification of Islamic Movements: Three Turkish Cases*. *Political Science Quarterly*, 120 (2), 253–274.
  - Máté-Tóth A. (2012). A keresztény társadalom diskurzusa. In Földvári M. & Nagy G. D. (szerk.): *Vallás a keresztény társadalom után – Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged, Belvedere Meridionale, 15–38.
  - M. Császár Zs., Farkas M., Hány Sz. & Bacsa B. (2014). *Török kisebbség a jelenkori Balkánon*. *Szakmai Szemle*, 1 (10), 45–64.
  - Mehmeti, J. (2009). The Role of Education in Kosovo – The Contribution of the Gülen Movement. In Pandya, S. & Gallagher, N. (szerk.): *The Gülen Hizmet Movement and Its Transnational Activities: Case Studies of Altruistic Activism in Contemporary Islam*. Boca Raton, Brown Walker Press, 213–222.
  - Mesić, S. (2003). *Jugoszlávia nincs többé*. Budapest, Helikon Kiadó.
  - Öktem, K. (2010). *New Islamic actors after the Wahhabi intermezzo: Turkey's return to the Muslim Balkans*. Paper first presented at the international workshop „After the Wahabi Mirage: Islam, politics and international networks in the Balkans” at the European Studies Centre. Oxford, University of Oxford in June, 2010.
  - Öktem, K. (2012). *Global Diyanet and Multiple Networks Turkey's New Presence in the Balkans*. *Journal of Muslims in Europe*, 1 (1), 27–58.

- Pap N. (2001). *Törésvonalak Dél-Európában*. Pécs, PTK TTK FI Kelet-Mediterrán és Balkán Tanulmányok Központja, 80–83.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Reményi P. (2009). *Etnikai homogenizáció a volt Jugoszláviában*. Balkán Füzetek, Különszám I., (7), 122–129.
- Solberg, A. R. (2007). *The Role of Turkish Islamic Networks in the Western Balkans*. *Südosteuropa*, 4 (55), 429–462.
- Tittensor, D. (2014). *The House of Service: The Gulen Movement and Islam's Third Way*. Oxford, Oxford University Press.
- Turam, B. (2011). *Secular State and Religious Society: Two Forces in Play in Turkey*. London, Palgrave Macmillan.
- Yavuz, M. H. (2004). *Is There a Turkish Islam? The Emergence of Convergence and Consensus*. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 24 (2), 213–232.
- Yılmaz, İ., Barker, E., Barkey, H. J., Haleem, M. A., Harris, G. S., Michel, T., Robinson, S., Saritoprak, Z., Thomas, D., Weller, P., Williams, I. G., Godlas, A., Hussain, A., McMaster, J., Turner, C. & Winter, T. (szerk.) (2007). *Muslim World in Transition: Contributions of the Gülen Movement*. London, Leeds Metropolitan University Press.
- Yılmaz, İ. (2010). *Civil Society and Islamic NGOs in Secular Turkey and Their Nationwide and Global Initiatives*. *Journal of Regional Development Studies*, 1 (1), 115–130.

#### *Egyéb internetes források*

- BBC News (2014). *Turkey issues Fetullah Gulen arrest warrant*. 2014. december 19., <http://www.bbc.com/news/world-europe-30552148>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 29.
- Bedër University hivatalos oldala (2014). <http://www.beder.edu.al/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Bejza Edukativni Centar hivatalos oldala (2014). <http://bejza.edu.rs/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Bosna Sema obrazovne institucije hivatalos oldala (2014). <https://www.bosnasema.ba/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Drujba Schools hivatalos oldala (2014). <http://www.drujba.org/index.php>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Elit Dil Eğitim Merkezi hivatalos oldala (2014). <http://elit.edu.gr/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Epoka University hivatalos oldala (2014). <http://www.epoka.edu.al/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.

- Eurostat (2015). *Population and social conditions 2001–2015*. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population\\_and\\_social\\_conditions](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_and_social_conditions). Utolsó hozzáférés: 2016. 06. 21.
- Gülen, M. F. hivatalos honlapja magyar nyelven, <http://hu.fgulen.com/>. Utolsó hozzáférés: 2015. 02. 01.
- Hürriyet Daily News (2011). *Bulgaria's Muslims not deeply religious: study*. 2011. december 9. <http://www.hurriyetaidailynews.com/bulgarias-muslims-not-deeply-religious-study.aspx?pageID=238&nID=8817&NewsCatID=393>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Hürriyet Daily News (2014a). *Police have 'absolute orders' not to permit Gezi protests: Erdoğan*. 2014. május 31. <http://www.hurriyetaidailynews.com/police-have-absolute-orders-not-to-permit-gezi-protests-erdogan.aspx?pageID=238&nID=67228&NewsCatID=338>. Utolsó hozzáférés: 2014. 11. 21.
- Hürriyet Daily News (2014b). *Azerbaijan shuts down 'Gülen-linked' schools*. 2014. 06. 19. <http://www.hurriyetaidailynews.com/azerbaijan-shuts-down-gulen-linked-schools-----.aspx?pageID=238&nID=67988&NewsCatID=355>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- International Burch University hivatalos oldal (2014). <http://www.ibu.edu.ba/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- International School of Pristina hivatalos oldala (2014). <http://www.ispkosova.com/home-2/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Lumina Institutii de Invatamant hivatalos oldala (2014). <http://lumina.ro/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Mehmet Akif College hivatalos oldala (2014). <http://www.mackosova.com/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- PEW Research Center (2012). *The Global Religious Landscape: A Report on the Size and Distribution of the World's Major Religious Groups as of 2010*. PEW Research Center. <http://www.pewforum.org/files/2014/01/global-religion-full.pdf>, <http://www.pewforum.org/2011/01/27/table-muslim-population-by-country/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Qerdhja e Femijeve Yllka, Prizren hivatalos oldala (2014). <http://www.yllka.net/home/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Republic of Turkey Ministry of Foreign Affairs (2016). *Press Releases & Statements (2001–2016)*. <http://www.mfa.gov.tr/sub.en.mfa?248a41bb-6744-4d91-91f7-500bd7a2cac1>. Utolsó hozzáférés: 2016. 06. 21.
- Sema Foundation hivatalos oldala (2014). <http://www.semafoundation.org/> Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Sjajna Zvijezda Edukativni Centar hivatalos oldala (2014). <http://www.sjajnazvijezda.hr/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.

- Turkstat (2015). *Population and Demography 2001–2015*. Turkish Statistical Institute. <http://www.turkstat.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>. Utolsó hozzáférés: 2016. 06. 21.
- University Mediterranean Podgorica hivatalos oldala (2014). <http://unimediterranean.net/index.php/en/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.
- Washington Post (2013). *In Turkey protests, splits in Erdogan's base*. 2013. június 14. [http://www.washingtonpost.com/world/erdogan-offers-concessions-to-turkeys-protesters/2013/06/14/9a87fff6-d4bf-11e2-a73e-826d299ff459\\_story.html](http://www.washingtonpost.com/world/erdogan-offers-concessions-to-turkeys-protesters/2013/06/14/9a87fff6-d4bf-11e2-a73e-826d299ff459_story.html). Utolsó hozzáférés: 2014. 11. 21.
- Yahya Kemal College hivatalos oldala (2014). <http://ykc.edu.mk/>. Utolsó hozzáférés: 2014. 12. 05.

DUPress

Iskolaválasztás, eredményesség,  
pedagógusok

DUPress

DUPress

# Mit mutatnak a nemzetközi összehasonlítások az iskolaválasztás és a nem állami iskolák terén Európában?\*, \*\*

*Minden európai államnak elsődleges kötelezettsége, hogy állami iskolákat alapítson és tartson fenn mindenhol, a politikai csatározások és alkotmányos garanciák eredményeként azonban speciális pedagógiai, felekezeti vagy filozófiai ideológiák mentén engedélyezhetnek, és gyakran finanszíroznak is nem állami iskolákat. Ezen nem állami iskoláknak juttatott állami támogatások szintjétől függően az államoknak többé-kevésbé jogában áll felügyelni ezeket a nem állami iskolákat, és törekszenek annak garantálására, hogy a szervezet és a tanárok által képviselt színvonal ne legyen alacsonyabb, mint az állami iskolákban. Az Európai Unió valamennyi tagállamára vonatkozó összehasonlítható nemzetközi adatok segítségével először is jellemezzük az állami és nem állami iskolák meglévő négy alapvető berendezkedését: az állami és nem állami iskolákat integráló oktatási rendszerek; a felekezeteket támogató oktatási rendszerek; a korlátozottan támogatott nem állami iskolák; valamint a szegregált állami és nem állami iskolákkal rendelkező oktatási rendszerek. Az Európai Unió összes tagállamára vonatkozó ugyanezen nemzetközi adatok segítségével ezt követően három további témát vizsgálunk: a szülői báltér és a nem állami iskolák választása közötti összefüggés; a nem állami iskolák és azok kognitív eredményei; valamint a nem állami iskolák és azoknak az egyéb, nem kognitív készségek terén elért eredményei. Jelentős különbségek vannak a nem állami-független (melyeknek nem jár állami támogatás) és a nem állami-függő iskolák (melyeknek jár állami támogatás) között. A nem állami-függő iskolák választása szorosabban kapcsolódik a társadalmilag mobilisabb szülőkhöz, míg a nem állami-független iskolák választása inkább kapcsolódik a meglévő társadalmi osztályok újratermeléséhez (reprodukcijához). Az európai országok többségében a nem állami-függő iskolák jobb eredményeket érnek el a kognitív készségek terén, mint az állami iskolák, a nem állami-független iskolák csak néhány országban érnek el jobb kognitív eredményeket, és az országok nagyobb részében kevésbé hatékonyak. Továbbá a nem állami-függő iskolák nem érnek el jobb eredményeket, mint az állami iskolák az egyéb, nem kognitív készségek terén.*

**Kulcsfogalmak:** nem állami iskolák, állami oktatás, iskolaválasztás

\* A szöveg eredetileg angol nyelven jelent meg: Dronkers, J. & Avram, S. (2014): What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? Comparative Education, DOI: 10.1080/03050068.2014.935583.

\*\* A szöveget fordította Inántsý-Pap Ágnes; a fordítást a szerző és a kiadó engedélyével közöljük.

## Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy összefoglalja egy Európában végzett összehasonlító vizsgálat néhány eredményét. Vizsgáljuk a nem állami felekezeti iskolák intézményi hátterét (elsősorban a finanszírozásra és a társadalmi szelekcióra fókuszálva), valamint a működésükre és az iskolaválasztásra koncentrálunk a mára egyre szekularizáltabb Európában (Smyth, Lyons & Darmody 2013). Maussen és Bader (2014) műve áttekintést nyújt az állam által nem támogatott felekezeti iskolák helyzetéről Európában (lásd még Glenn & de Groof 2002; Wolf & Macedo 2004). Az állam által nem támogatott felekezeti iskolákkal kapcsolatos legtöbb vita és kutatás szigorúan a nemzetállamokhoz kapcsolódik, és így hajlamos meglehetősen túlhangsúlyozni a nemzeti felekezeti iskolák páratlanságát, és alulértékelné az állam által nem támogatott felekezeti iskolák működése és az iskolaválasztás terén a világi Európában tapasztalható általánosabb tendenciákat. Ugyanakkor az állami iskolákkal összehasonlítva a nem állami iskolák működésében fennálló nemzetek közötti hasonlóságokra és különbségekre vonatkozó empirikus bizonyítékokból még Európán belül is kevesebb áll rendelkezésre.

E hiány elsődleges oka, hogy az olyan szervezetek által gyűjtött nagyobb nemzetközi adatbázisokban, mint az OECD<sup>1</sup> PISA<sup>2</sup>-vizsgálat 15 éves tanulóira vonatkozó adatai, amelyeket e cikkben is használni fogunk, vagy az IEA<sup>3</sup> olyan adatbázisai, mint a PIRLS<sup>4</sup>, a TIMSS<sup>5</sup> vagy az ICCS<sup>6</sup>, gyakorta nem tüntetik fel az iskolák felekezeti hátterét. Európában a vallás magánügygé és lényegtelen kérdéssé vált – az adatokat gyűjtő hatóságok szemében legalábbis mindenképpen.<sup>7</sup> A hiány második indoka az iskolák felekezeti hátterének, illetve az állami és nem állami iskolák eredményei közötti lehetséges eltérések politikai érzékenysége. A nem állami iskolák és az állam közötti, azok finanszírozásának és felügyeletének mértékével kapcsolatos csatározások az állami és nem állami iskolák oktatási eredményeinek bármilyen összehasonlítását rendkívül érzékeny kérdéssé teszik. Különösen igaz ez azokban az országokban, amelyek az iskolákkal kapcsolatos heves csatározásoknak voltak tanúi, és/vagy ahol az állam és az

<sup>1</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development, Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet.

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment, Nemzetközi Tanulói Tudásszintmérő Program.

<sup>3</sup> International Association for the Evaluation of Education Achievement, Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága.

<sup>4</sup> Progress in International Reading Literacy Study, nemzetközi szövegértés-vizsgálat.

<sup>5</sup> Trends in International Mathematics and Science Study, nemzetközi matematikai és természettudományi trendek vizsgálata.

<sup>6</sup> International Civic and Citizenship Education Study, nemzetközi állampolgári műveltség vizsgálata.

<sup>7</sup> A felekezeti háttér elhagyása nem egyedülálló az oktatásban. Egy, a '90-es évek végéről származó, termékenységgel kapcsolatos nemzetközi adatbázisban (az Egyesült Nemzetek Európai Gazdasági Bizottsága által elvégzett Termékenységi és családvizsgálat [Family and Fertility Survey]) nem szerepelt a megkérdezett nők felekezeti hátterére vonatkozó kérdés, habár általánosan elfogadott tény, hogy a vallás összefügg a termékenységgel.

egyház viszonyára általában a mélyreható ideológiai és politikai versengés jellemző, és/vagy ahol az állam felekezeti és etnikai különbségek iránti „színvaksága” a norma, és még a felekezeti iskolák helyzetének egy összehasonlító jellegű jelentése is érzékeny kérdésnek számít. Például Franciaország már a vizsgálatok első hullámában törölte az iskolákra vonatkozó valamennyi információt a nyilvánosan hozzáférhető PISA-adatállományokból, Kanada pedig eltávolította a nyilvánosan hozzáférhető PISA-adatállományokból azon változókat, amelyek lehetővé tennék annak beazonosítását, hogy az egyes intézmények állami iskolák-e vagy sem.

Ezen államtól nem függő magániskolák mellett számos európai országban léteznek olyan nem állami iskolák, melyek nem kapnak semmilyen támogatást a (helyi, regionális vagy országos) kormányzattól sem. Ezek anyagilag teljes mértékben a tandíjaktól, adományoktól, szponzorációtól, valamint a szülői adománygyűjtésektől függenek. A legismertebb példa erre az Egyesült Királyságban a „public school” intézménye. Azonban még ezen iskolák autonómiája is korlátozható kétféleképpen. A hatóságok esetlegesen meghatározhatnak bizonyos feltételeket (a tanárok képzése, az iskola-épületek minimális színvonala, az otthoni oktatásra vonatkozó szabályok stb.) a független, nem állami iskolák számára is annak biztosítása érdekében, hogy a következő generáció szocializációja elérjen egy bizonyos minőségi színvonalat. Bár ezen iskolákat hivatalosan nem ellenőrzik, a saját társadalmi kontextusukban kell működniük, és nem hagyhatják teljes mértékben figyelmen kívül az adott társadalom szabta korlátokat. Például az egyetemi felvételi kritériumok is korlátozzák a nem állami iskolák autonómiáját tantervük kialakítása során, illetve a tanulóknak további felvételi vizsgát kell letenniük és fel kell készülniük az adott vizsgára – akár a nem állami-független iskola berkein belül, akár egy másik iskolában. Azonban a nem állami iskolák rendelkeznek a legnagyobb fokú autonómiával a felvételi politika terén, főként, ha szem előtt tartjuk azt, hogy a tandíjak milyen fontos szerepet játszanak ezen intézmények finanszírozásában. A jelen cikkben összefoglaljuk egy európai projekt – felekezeti iskolák tekintetében tapasztalt – legfontosabb eredményeit (Smyth, Lyons & Darmody 2013).<sup>8</sup> Ezen európai projekt célja a néhány EU-országot érintő felekezeti iskolákra vonatkozó számos szisztematikus esettanulmány összehasonlítása volt.

Ezen különálló nemzeti esettanulmányok kiegészítéseképpen elemeztük a nem állami iskolák vonatkozásában rendelkezésre álló összes nemzetközi adatot valamennyi uniós országban. Ezek között a PISA-vizsgálatok adatai voltak a legjelentősebbek (Avram & Dronkers 2011; 2013; Dronkers & Avram 2010a; 2010b). E nemzetközi adatok megmutatják az állam által nem támogatott felekezeti iskolák működése és az iskolaválasztás terén a szekuláris Európában – és nem csak az esettanulmányok országaiban – tapasztalható általánosabb tendenciákat. Ez is célja ennek a tanulmánynak: nevezetesen, hogy az összehasonlítható nemzetközi adatok tükrében általános áttekintést nyújtson az állam által nem támogatott felekezeti iskolákról, azok intézményi

<sup>8</sup> Az Európai Bizottság finanszírozta a hetedik keretprogram (FP7-SSH-2007-1-REMC) keretében.

hátteréről, (elsősorban a finanszírozással és a társadalmi szelekcióval összefüggésben lévő) működésére és az iskolaválasztásra vonatkozólag egy többé-kevésbé szekuláris Európában.

### **Intézményi lehetőségek és az iskolák autonómiája<sup>9</sup>**

Ennek a nemzetközi adatokra épülő fejezetnek a célja, felvázolni egy képet a nem állami iskolák helyzetéről, nemcsak néhány kiválasztott, hanem valamennyi uniós országban. Ez azért fontos, mert nem állami iskolák (melyek többsége felekezeti iskola) nem csupán Dániában, Franciaországban, Németországban, Írországban, Hollandiában és Skóciában léteznek, számos más európai országban (például Belgiumban) már hosszabb ideje, néhol (Magyarországon) egy rendszerváltásnak köszönhetően megszakításokkal vannak jelen, illetve néhol (Svédországban) a közelmúltban alakultak ki. Az összes európai ország összehasonlításával azt láthatjuk, hogy a kiválasztott országok felekezeti iskolái nem képeznek egyedi esetet, és jól láthatóvá tesszük az állam által nem támogatott felekezeti iskolák működése és az iskolaválasztás terén a szekuláris Európában tapasztalható általánosabb tendenciákat.

### **A nem állami iskolák közötti eltérések az Európai Unión belül**

Az EU-országok nagyban eltérnek egymástól az oktatási rendszerük és gyakorlatuk tekintetében, ideértve a felekezeti oktatás biztosításához való hozzáállásukat is (lásd Glenn & de Groof 2002, 2. kötet). E kutatásban különösen fontos szerepet kap az a történelmi örökség, amely az egyház és az állam viszonylagos hatalmát jelenti az oktatás főbb szempontjainak befolyásolásában. Avram és Dronkers (2013) nemzetek szerint elemezte a különböző felekezeti testületek oktatásban betöltött szerepének eltéréseit. Az iskola és a vallás közötti kapcsolat három szempontját vizsgálták, nevezetesen a vallás szerepét az állam által biztosított oktatásban, a felekezeti iskolák meglétét és szervezetét, valamint az iskolák autonómiáját. Ezen dimenziókat vizsgáló 11 mutató alapján megállapították, hogy e jellemzők tekintetében jelentős eltérések mutatkoznak az országok között. A legtöbb országban alkotmányosan elkülönül egymástól az állam és az egyház, különösen a római katolikus országokban (mint például Franciaországban, Olaszországban és Ausztriában), ahol a két intézmény sok-sok éven át harcolt az elsőbbségért, és ahol léteznek felekezeti és antiklerikális politikai pártok és mozgalmak is. Ezzel ellentétben a túlnyomórészt ortodox és protestáns országokban, ahol nagy hagyománya van annak, hogy az állam az államapparátus egyik ágaként magába olvasztja a keresztény egyházat, kevésbé egyértelműen válik szét e kettő. Jó

<sup>9</sup> Ebben a fejezetben nagymértékben támaszkodtunk Avram és Dronkers (2013) művére.

példa a protestáns országokra az Egyesült Királyság, ahol a király az anglikán egyház feje, és az anglikán püspökök tagjai a parlament felsőházának.

Általában az állam által biztosított minden oktatási rendszerben elérhető a kizárólag egy-egy felekezet által fenntartott és meghatározott oktatás, kivéve Franciaországot, ahol régóta meghonosodott alapelv az állami oktatás szekuláris jellege. Az országok azonban különböznek abban, hogy mekkora hangsúlyt fektetnek, illetve mennyi jelentőséget tulajdonítanak a felekezeti oktatásnak: a bevett gyakorlatok között fellelhető a kötelező hitoktatás (Ausztria, Ciprus és Görögország); a kvázi kötelező hitoktatás (Angliában és Írországból speciális eljárás szükséges, amennyiben valaki nem kíván ebben részt venni); a szabadon választható, de rendszeres hitoktatás (a diákok önkéntesen kérelmezhetik, hogy ne kelljen részt venniük hitoktatásban Máltán, Belgiumban, Hollandiában, Bulgáriában, Lengyelországban, Portugáliában és Skóciában); illetve a kérésre biztosított hitoktatás (a diákok kérelmezhetik, hogy részt vehessenek hitoktatásban Észtországban, a Cseh Köztársaságban, Magyarországon, Lettországon és Litvániában). Az országok között azon a téren is vannak különbségek, hogy amennyiben a tantárgy nem kötelező, milyen mértékben kötelezik az iskolákat arra, hogy a saját felekezetükben hitoktatást biztosítsanak a tanulók számára.

Jelentős eltérések mutatkoznak a nem állami szektor méretében is – kevesebb, mint az általános iskolai tanulók 1%-a jár ilyen iskolába Bulgáriában és Litvániában, míg Írországból, ahol gyakorlatilag egyetlen általános iskolát sem a kormányzat működtet, a tanulók 100%-a. Nem meglepő módon a nem állami oktatási szektor általában fejlettebb az olyan országokban, ahol legalább egy kevés állami forrással a nem állami iskolák is rendelkeznek. Kivételt képeznek ez alól a közép- és kelet-európai országok, ahol a szektor állami oktatáshoz viszonyított csekély méretéből látszik, hogy a nem állami szektor csak a közelmúltban jelent meg újból.

A nemzeti kerettanterv, a minőség-ellenőrzés, valamint az országos szintű vizsgák mind arra szolgáló módszerek, hogy központilag szabályozni lehessen az oktatás tartalmát és az oktatási folyamatot a nem állami iskolákban. A nemzeti kerettanterv bevezetése jelenti az ellenőrzés legszigorúbb formáját. A tanítás időtartamára és eredményeire vonatkozó jogszabályi előírások iskolai szinten csak kisebb mértékű rugalmasságot tesznek lehetővé, pedig az elengedhetetlen lenne ahhoz, hogy kialakulhasson egy bizonyos szellemiségű tanári kar vagy egy stimuláló iskolai légkör. Az országos vizsgák bevezetése az ellenkező megközelítést testesíti meg. Ez biztosít bizonyos – noha közvetett – ellenőrzést az oktatási folyamat tartalma felett (például azáltal, hogy a vizsgakérdések egy adott tantervből származnak), de ez a kimeneti oldalra, azaz a tanulók tényleges eredményeire helyezi a hangsúlyt. A közvetlen minőség-ellenőrzés, mely leggyakrabban külső ellenőrzés formájában valósul meg, a középutat jelenti a kerettanterv megszabása és az országos vizsgák között. Az ellenőrzés felépítésétől, valamint a tanfelügyelők konkrét személyiségjegyeitől függően változhat az oktatás tényleges tartalmára és annak a kimenetére fektetett hangsúly. Minden országban jelen van az ellenőrzés valamilyen formában – akár egy nemzeti kerettanterv, akár országos vizsgák vagy egy felügyeleti rendszer útján. Valójában az országok többségében

legalább két ilyen ellenőrzési mechanizmus működik. Ezen vonalak mentén az iskolai autonómia ismertetésének összefüggésében részletesebben beszámolunk majd az országok közötti eltérésekről.

Az is behatárolt lehet, hogy az iskolák milyen mértékben hozhatnak önállóan személyi döntéseket. Szinte minden országban meghatároznak olyan speciális pedagógiai képesítést/végzettséget, amely a nem állami oktatási rendszerben történő foglalkoztatás szükséges előfeltétele (ez alól egyértelműen kivételt jelent Anglia és Wales). A munkaerő-felvétel és -elbocsátás általában az általános munkajog hatáskörébe tartozik, habár különleges kiegészítő feltételek is hatályban lehetnek akár az oktatásra vonatkozó jogszabályok (például Magyarországon és Litvániában), akár az ágazati kollektív szerződések eredményeként (például Finnországban), illetve azért, mert a kormány közvetlenül fizeti meg a tanárok javadalmazását, és ily módon ő a munkáltatójuk (például Franciaországban és Spanyolországban). Esetlegesen fizetések megállapítására vonatkozó korlátozásokat is alkalmazhatnak, különösen akkor, ha az iskolák személyi költségeik egészére vagy jelentős részére az állami költségvetésből kapnak támogatást (például Belgiumban, Írországon és Hollandiában).

Végezetül az országok abban is különböznek, hogy az iskolák igazgatásával kapcsolatos feladatokat központi vagy helyi szintre allokálják. Számos országban központosított rendszer működik, melyek keretében egy központi szerv (általában az oktatási minisztérium) felel az iskolák igazgatásáért. Valamivel kevesebb országban tapasztaljuk, hogy az állami iskolák igazgatása – és gyakran finanszírozása is – decentralizáltan, helyi szinten történik. Ezekben az országokban (például az Egyesült Királyságban vagy Németországban) a tartományi, körzeti vagy települési önkormányzatok felelősségi körébe tartozik az állami iskolák igazgatásával (például iskolák alapítása vagy bezárása, a személyzet kinevezése stb.) kapcsolatos adminisztratív döntések meghozatala. Vannak olyan országok (például Olaszország), ahol felosztják a különböző igazgatási feladatokat a központi és helyi szint között. Az érzékenyebb területeken az oktatási minisztérium általában fenntartja a döntési jogkörét, míg a helyi önkormányzatok feladata a mindennapos ügyek intézése.

A nem állami iskolák tandíjai országonként jelentősen különbözhetnek, sőt az iskola függvényében az egyes országokon belül is. Igen gyakran azon országok, melyek a közoktatási intézményekkel egyenrangúan részesítik állami finanszírozásban a nem állami iskolákat, illetve amelyek átvállalják a nem állami iskolák költségeinek túlnyomó részét, korlátozzák a tandíjak mértékét, melyet a nem állami, de közpénzekből támogatott iskolák elkerülhetnek a tanulóiktól. A leggyakoribb helyzet az, hogy a nem állami, de közpénzekből támogatott iskoláktól megkövetelik, hogy ingyenes oktatást biztosítsanak a tanulóknak (például Finnországban, Belgiumban, Spanyolországban, Magyarországon és Szlovákiában a magasabb támogatási összegért cserébe). Néhány esetben a kormányok lehetővé teszik bizonyos díjak kiszabását, ezek azonban csak jelképesek, illetve a család jövedelmével arányosak lehetnek (például Szlovéniában vagy Németországban).

## A nem állami iskolákra jellemző négy alapvető berendezkedés az Európai Unióban

Ha mind a tíz mutatót egymással összefüggésben vizsgáljuk, nem tapasztalunk egyértelmű mintákat. E tíz dimenzió között vannak kölcsönhatások, nehezen megfoghatóvá téve az országok bármilyen homogén klaszterekbe történő egyszerűbb besorolását. Ennek ellenére néhány általános mintát fel lehet fedezni. Ha megvizsgáljuk a nem állami szektor helyzetét, valamint a nem állami szektoron belül a felekezeti iskolák helyzetét, a finanszírozás szempontjából négy alapvető berendezkedés létezik:

1. Azok az országok, ahol a nem állami oktatás többé-kevésbé ugyanolyan alapon nyugszik, mint az állam által biztosított oktatás, az úgynevezett „integrált oktatási rendszerek”: Dánia, Finnország, Írország, Hollandia, Lengyelország, Szlovákia, Spanyolország és Svédország.
2. Azok az országok, ahol az egyházi iskolák (a felekezetek némelyike vagy mindegyike esetében) kedvezőbb elbírálásban részesülnek, mint a nem állami szektor egyéb iskolái, az úgynevezett „felekezeteket támogató oktatási rendszerek”. E vallásosság iránti elfogultság lehet szembetűnőbb, mint például Ausztriában, Máltán, Portugáliában vagy az Egyesült Királyságban, ahol szinte semmilyen forrást nem biztosítanak a nem felekezeti nem állami iskoláknak, vagy viszonylag enyhe, mint egyes közép-európai országokban (Magyarországon és Csehországban), ahol a felekezeti iskolák jogosultak költségeik nagyobb hányadát megtéríttetni az állammal.
3. Azok az országok, ahol eltérő mértékű a nem állami szektor anyagi támogatása, de ez (mindig) kevesebb, mint az államilag fenntartott iskolákra költött összeg. Idetartozik Belgium, Észtország, Franciaország, Németország, Olaszország, Lettország, Litvánia, Luxemburg és Szlovénia. Ez a kategória meglehetősen eklektikus, és nemcsak azokat az országokat tartalmazza, amelyek nagyvonalúan bocsátanak rendelkezésre állami finanszírozást, úgy, mint Belgium és Szlovénia, hanem olyan országokat is, ahol nem biztosítanak állami finanszírozást, bár egyes esetekben felajánlják azt, mint például Olaszországban.
4. Azok az országok, amelyek semmilyen közfinanszírozást nem bocsátanak közvetlenül a nem állami oktatási szektor rendelkezésére, az úgynevezett „szegregált oktatási rendszerek”, ilyen Bulgária, Ciprus, Görögország és Románia.

Az országok e négy kategóriájának rövid áttekintése során néhány érdekes megállapítást tehetünk. Először is, minden olyan ország, mely szegregált oktatási rendszerrel rendelkezik, keleti ortodox ország. Ellentétben a római katolikus egyházzal, az ortodox egyházak általában nemzeti egyházak, és mint ilyenek, különleges viszonyt alakítottak ki az állammal. Ahelyett, hogy egy párhuzamos oktatási hálózatot hozna létre, az ortodox egyház az állam által biztosított oktatásban magán az államon keresztül érezteti a hatását (az egyház befolyásának jele abban látszik, hogy mekkora jelentőséget

tulajdonítanak a hitoktatásnak az állami oktatásban). Ennek eredményeként ezekben az országokban nincs hagyománya a külön felekezeti iskoláknak. A nem állami szektor (szinte) kizárólag kereskedelmi cézzal alakult ki, és ekként is tekintenek rá, így módon az állam nem lát arra okot, hogy támogassa azt. Számottevő nem állami, de államilag támogatott szektor jött létre különösen a jelentős római katolikus lakossággal rendelkező országokban (például Hollandiában, Belgiumban, Franciaországban, Spanyolországban és Németországban). Gyakran előfordul, hogy a meglévő berendezkedés az állam és a katolikus egyház vagy a református egyházak közötti hosszas alkalmazkodási folyamatot és az oktatási rendszer irányításáért folyó elhúzóó konfliktust követően alakult ki. Ennek eredményeként a felekezeti iskolák egyenrangú státust szereztek az állami fenntartású iskolákkal, miközben megőrizték egyedi szellemiségüket. Mivel azonban az állam gyakran nem volt hajlandó elismerni egyetlen konkrét egyház kiváltságos helyzetét sem, a katolikus és a református iskolák által élvezett kedvező státust kiterjesztette az egész nem állami szektorra.

Sajátos helyzet alakult ki Nagy-Britanniában. Az egyház itt kezdetben saját iskolákat alapított, később azonban beleegyezett, hogy az állam átvegye az ezen intézményekkel kapcsolatos pénzügyi és oktatási feladatokat. Következésképpen az egyházi iskolák integrálódtak az állami iskolarendszerbe, vagyis majdnem ugyanúgy működik a finanszírozásuk, mint az állami fenntartású vagy önkormányzati iskoláké, de az egyház továbbra is számottevő befolyással bír ezeknek az iskoláknak az irányításában, és képviselteti magát az intézmények vezetőségében. A végeredmény az lett, hogy a felekezeti iskolák különleges pozícióhoz jutottak az oktatási rendszeren belül.

A decentralizáció szintén a nem állami iskolák kedvező finanszírozási feltételeinek megjelenését ösztönzi – ez a helyzet igen jellemző a skandináv országokban. Az oktatási rendszer decentralizációja azonban nem jelenti azt, hogy a központi kormányzat egységesebb megközelítést alkalmazhat a különböző iskolákkal szemben, így indirekt módon lényegtelenebbé téve az iskolák tulajdoni viszonyait, amikor központi források elosztásáról van szó.

A nem állami iskolák kormányzati támogatása persze csak az érme egyik oldala. Az általa nyújtott pénzügyi támogatás fejében az állam mindig is megszabott és meg fog szabni különböző feltételeket az iskolák számára, ennek folytán csökkentve az intézmények autonómiáját (például azáltal, hogy megszabja a felszámítható tandíjak felső határát). Azonban a legfontosabb mód, amelynek révén az állam igyekszik ellenőrzése alatt tartani az iskolákat, az maga az oktatási folyamat. Amint azt korábban már említettük, legalább három olyan módszer létezik, amelynek segítségével az állam megpróbálhat valamelyest befolyást szerezni: nevezetesen egy kötelező nemzeti kerettanterv megalkotása, országos szintű vizsgák bevezetése (előfordulhat, hogy ez a végzés előfeltétele), valamint az iskolák közvetlen ellenőrzése segítségével. E három szempont összevonása révén az országok oszthatóak az iskolai autonómia mértéke szerint. Mivel a befolyás gyakorlásának valószínűleg a legtolakodóbb módja az oktatás tartalmának egy nemzeti kerettanterven keresztül történő előírása, ezt a dimenziót a másik kettőtől eltérően kezeltük. Négy kategória került kialakításra, amelyek egy egyenes

mentén elhelyezkedő pontokat testesítenek meg, mely egyenes két szélső értékét a nagy fokú iskolai autonómia és az iskolák szigorú ellenőrzése jelenti:

1. azok az országok, ahol az iskolák szignifikánsan jelentősebb autonómiát élveznek (az országos vizsgák és a tanfelügyelet ellenőrzési módszerei közül csak az egyiket alkalmazzák): Belgium, Magyarország, Németország és Svédország;
2. azok az országok, ahol jelentős az iskolák autonómiája (az országos vizsgák és a tanfelügyelet ellenőrzési módszerét is alkalmazzák): Dánia, Lettország, Hollandia, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Anglia, Wales és Skócia;
3. azok az országok, ahol az iskolák rendelkeznek némi autonómiával (létezik nemzeti keretanterv, ezenfelül vagy az országos vizsgák, vagy a tanfelügyelet ellenőrzési módszerét is alkalmazzák): Ausztria, Cseh Köztársaság, Észtország, Finnország, Litvánia és Spanyolország;
4. azok az országok, ahol korlátozott az iskolák autonómiája (mind a három ellenőrzési módszer jelen van): Franciaország, Írország, Luxemburg és Málta.

Azonnal szembevetünk az iskolai autonómia (a fenti meghatározás szerint), illetve a rendszer központosítása közötti összefüggés. Minden országban, amelyik a legmagasabb fokú iskolai autonómiát képviselő csoportba tartozik, decentralizált az oktatási rendszer, míg a legalacsonyabb szintű iskolai autonómiát megtestesítő csoportba tartozó összes országban központosított az igazgatás. A decentralizáció és az iskolai autonómia közötti szoros összefüggés egységes mintázatot mutat a központi kormányzat oktatási rendszerben való részvétele tekintetében. Azok az országok, amelyekben az oktatásra elsősorban állami feladatként és beavatkozási területként tekintenek, tendenciózusan közvetlenül irányítják az állami oktatási szektort, és korlátozzák a nem állami szektor szabadságát. Az állam igyekszik közvetlenül magához ragadni a rendszert. Ezzel ellenkezőleg, azok az országok, melyek nagyobb teret engednek a nem állami, illetve helyi kezdeményezéseknek, nagyobb mozgásteret engedélyeznek mind a nem kormányzati szervezetek, mind a helyi önkormányzatok számára a döntések meghozatala terén. Ezekben az országokban az állam elsősorban támogató és szabályozó szerepet tölt be.

A decentralizáción felül az iskolai autonómia az állam és egyház közötti harc kimeneteléhez is kapcsolódik. Azon országokban, ahol az állam sikerrel igázta le az egyházat (mint például Franciaországban), olyan berendezkedést alakítottak ki, amely korlátozza az iskolák további autonómiáját a nemzeti oktatási keretrendszeren belül. Ezzel szemben azokban az országokban, ahol egyik félnek sem sikerült a másik fölé kerekednie, egy rugalmas nemzeti keretrendszert hoztak létre, amely e kereten belül magasabb fokú iskolai autonómiát tesz lehetővé (például Belgiumban és Hollandiában).

Az iskolai autonómia fentiekben leírt osztályozása kizárólag olyan országokat tartalmaz, amelyekben gondoskodnak a nem állami fenntartású iskolák bizonyos állami támogatásáról. A nem állami fenntartású iskolai szektornak juttatott támogatás szerinti osztályozás utolsó kategóriáját alkotó négy országot (vagyis azokat, ahol nem áll rendelkezésre semmilyen kormányzati finanszírozás a nem állami iskolák számára),

szándékosan kihagytuk az elemzésből. Mivel nem vállalják át a nem állami szektorban felmerült költségek semekkora hányadát, elméletileg ebben a négy országban kisebb kellene hogy legyen az ösztönzés arra, hogy korlátozzák a nem állami fenntartású iskolák autonómiáját. Egészen meglepő módon azonban ez a várakozás nem igazolódott be. Ezek közül két országban (Cipruson és Romániában) mind a három ellenőrzési módszer életben van, míg a másik kettőben létezik nemzeti kerettanterv, továbbá Bulgária esetében minőség-ellenőrzés és a nem állami szektorba való beavatkozásra szolgáló eszközök is jelen vannak. E négy ortodox nemzet történelmének alaposabb vizsgálata azonban megmutatja, hogy a felelős állami hivatal mindig is kiemelt szereppel rendelkezett. Az iskolai igazgatás erős centralizációja, amely mind a négy országban tapasztalható, ténylegesen igazolja az állam kivételes szerepét.

Összegezve, az Európában fellelhető jelenlegi oktatási rendszerek nagyrészt a nemzeti történelmi fejlődési utak termékei. A múltbeli események specifikus egyensúlyokat alakítottak ki, melyek hosszan tartó hatással vannak az oktatási rendszer szervezeti felépítésére és a képzés szerkezetére. Mind a nem állami oktatási szektornak juttatott közfinanszírozás, mind az iskolák autonómiájának különböző fokozatai az államok kialakulásában közrejátszó folyamatokra vezethetők vissza, mint például az állam és a (katolikus) egyház között az erőfölény megszerzéséért folytatott viszály megjelenése, ezen viszály kimenetele, és általában az állam által a társadalom formálásában vállalt szerep.

### **Iskolaválasztás és az iskolákra irányuló piaci orientáció**

A múlt század '70-es éveinek neoliberalizmusa és libertarianizmusa indította útjára az iskolaválasztás és az iskolákra irányuló piaci orientáció körüli, jelenleg is tartó vitát. Angliában és annak egykori gyarmatain a nem állami fenntartású iskolák helyzete mindig is jelentősen eltért a kontinentális Európában található társaikétól. Archer (1984) azzal magyarázta ezt az „angolszász devianciát”, hogy ezek a népek jobban a piacra bízják az iskolák megszervezését és finanszírozását, aminek eredményeképpen viszonylag jelentős az oktatásban a nem állami-független iskolai szektor szerepe. Ezért a szülői iskolaválasztás lehetőségét és a nem állami iskolákat gyakran tekintik úgy az angolszász országokban, mint a tanulókért folyó, iskolák közötti versengés kialakítására szolgáló eszközt, amely egyúttal csökkenti a bürokratikus terheket, ezáltal javítja a tanítás minőségét és lefaragja az oktatás költségeit (Chubb & Moe 1990). Az USA-ban az úgynevezett „charter” iskolák bevezetése (nem kormányzati, nem vallásos iskolák, melyeket azonban bizonyos feltételek teljesülése mellett támogatnak az államok), a neoliberalizmus és az iskolákra irányuló piaci orientáció terjedésének következményeként is értelmezhető.

A libertarianizmusban használt másik érv, amely politikai irányzatként sokkal erősebb az USA-ban, azt mondja, hogy az iskoláknak olyan oktatást kell nyújtaniuk a fiataloknak, amely összhangban van a szüleik életmódjával. Ez utóbbi érvelés közelebb áll az államtól függő felekezeti iskolák európai hagyományához (Godwin & Kemerer 2002).

Az USA-ban a neoliberálisnak és az iskolákra irányuló piaci orientációnak a 90-es évek óta tartó térnyerése befolyással volt Európában az állami és nem állami iskolák közötti kapcsolatról szóló vitákra és az ezzel összefüggő politikára. Ez a befolyás a legerősebben az Egyesült Királyságban és Skandináviában jelentkezett, ahol a teljes mértékben államilag támogatott, nem állami iskolák ritkán fordultak elő. Ezek a neoliberális és piaci érvek felerősödtek még olyan országokban is, mint Belgium, Németország, Franciaország és Hollandia, és részben felváltották az állam által nem támogatott felekezeti iskolák létrejöttéhez és támogatásához szükséges korábbi vallási érveket. Az utóbbira azért is volt szükség, mert a nagymértékű szekularizáció és az európai egyházak hívóinak alacsony száma (Bruce 2002; Davie 2002) az állam által nem támogatott felekezeti iskolákkal kapcsolatos vallási érveket részben elavulttá tette. Az is lehetséges ugyanakkor, hogy e szekularizáció következményeként a felekezeti iskolák már nem akarják, illetve nem képesek erőteljesen átalakítani az odajáró tanulók attitűdjét és hitét. Ha a felekezeti iskolák nem képesek vagy hajlandók (az állami iskolákkal összevetve) megváltoztatni tanulóik ezen attitűdjét és értékrendjét, az iskolák felekezeti jellege elveszíti jelentőségét a nem vallásos szülők számára. Ezek a nem vallásos szülők választhatnának egy felekezeti iskolát annak a tanulmányi teljesítmény terén nyújtott kiemelkedő hatékonysága alapján, anélkül hogy aggódniuk kellene gyermekük esetleges vallási, erkölcsi vagy értékrendi átnevelése miatt. Ez megmagyarázhatja a felekezeti iskolák folyamatos jelenlétét a szekularizált és nem vallásos Európában (lásd Merry 2014).

Azonban a 60-as évek óta tartó, az Európai Unió felé irányuló migráció ahhoz vezetett, hogy megnövekedett a nem keresztény vallások – nevezetesen az iszlám és a hinduizmus – aránya Európában. Ezen nem keresztény vallások hívei elkezdtek azonos jogokat követelni a nem állami iszlám vagy hindu iskolák támogatása érdekében, és néhány európai országban (például Hollandiában) sikerült is elérniük, hogy létrehozzák ezeket az iszlám vagy hindu iskolákat a nemzeti oktatás törvényes keretein belül.

Az egyik idekapcsolódó vita arról folyik, hogy ezen iszlám vagy hindu iskolák megléte akadályozza-e ezeknek a bevándorló szülőktől származó gyermekeknek a beilleszkedését vagy asszimilációját, és hogy ezek az iszlám vagy hindu iskolák nagyobb hozzáadott értékkel bírnak-e az állami iskolákhoz képest a tanítási teljesítmény terén (Driessen 2007; Driessen & Merry 2006).

A kormányzat által támogatott, állam által nem támogatott felekezeti iskolákra vonatkozó felekezeti és neoliberális érvek e kombinációja, valamint a migrációból fakadó további ellentmondások teszik ezeket az európai országokat érintő összehasonlításokat az Egyesült Államok számára is relevánssá. Nemcsak az ún. charter iskolák – a nem állami fenntartású, de a kormányzat által támogatott nem felekezeti iskolák – körüli viták kapcsán, hanem a nem állami fenntartású felekezeti iskolák finanszírozása körüli jogi csatározásoknak, valamint a nem állami fenntartású iskolák bevezetésének következményeit tekintve is az olyan „olvasztótégely”-társadalmakban, mint az USA.

## A nem állami és az állami iskolák választásának folyamatában tapasztalt minták<sup>10</sup>

Az állami szabályozás elősegítheti, vagy éppen ellenkezőleg, megakadályozhatja általában véve a nem állami szektor, és különösen a felekezeti iskolák fejlődését. Az azonban, hogy a felekezeti iskolák képesek-e szilárdan megvetni a lábukat, attól függ, hogy a szülők úgy döntenek-e, gyermekeiket az állami iskolák helyett nem államiakba küldik. Felmerül tehát a kérdés, hogy milyen alapon hozzák meg az állami, illetve a nem állami iskolák közötti választásról szóló döntést.<sup>11</sup> Konkrétabban: kik azok a szülők, akik nagyobb valószínűséggel küldik gyermekeiket nem állami iskolába, és milyen jellemzőkkel bírnak a tanulókat legsikeresebben vonzó iskolák? Sajnos, nem állnak rendelkezésre az iskolába járásra vonatkozó átfogó, nemzetközi adatok az állami fenntartású kontra felekezeti iskolák tekintetében az alapfokú oktatás szintjén. Ennek ellenére az OECD által kidolgozott PISA-vizsgálat értékes betekintést nyújt az iskolaválasztási folyamatokba. Nem pusztán összegyűjti a 15 éves diákok teljesítményére és készségeire vonatkozó nemzetközileg összehasonlítható információkat, hanem bőseges adatokat tartalmaz a diákok személyes és iskolai háttéréről is.

A PISA-vizsgálat nem tesz különbséget a felekezeti és a nem felekezeti iskolák között. Ugyanakkor információval szolgál mind az iskolák vezetőségéről, mind az intézmények finanszírozásáról. Míg a pontos részletek eltérőek lehetnek, a legtöbb országban lehetővé teszik a felekezeti iskolák számára az állami rendszertől független működést, ugyanakkor jelentős közpénzeket bocsátanak a rendelkezésükre – gyakran az állami fenntartású intézményekkel egyenlő mértékben. Következésképpen úgy döntöttünk, hogy az államtól függő kategóriát alkalmazzuk mutatóként a felekezeti iskolák tekintetében. Bár ez egy észszerű feltételezés, szem előtt kell tartani, hogy e két kategória között nem tökéletes az átfedés. Különösen, mivel egyes nem állami iskolák nem kötődnek semmilyen vallási szervezethez, ugyanis a Hollandiához hasonló országokban az iskolaalapítás szabadsága az alkotmányban rögzített jog, amely lehetővé teszi a szervezetek egy szélesebb köre számára, hogy saját iskolai hálózatokat hozzanak létre. Szemléltetésként a holland nem állami elemi oktatásban hat nem felekezeti iskolai szektor (például az antropozófia), nyolc keresztény felekezeti iskolai szektor (például a katolikus és a különböző protestáns ortodoxiak), valamint három nem keresztény iskolai szektor (például a hindu és az iszlám) létezik. Így a nem állami fenntartású iskolák nem egyenlők a felekezeti iskolákkal Hollandiában. Bár Hollandia egy szélsőséges eset, és a felekezeti iskolák, valamint a nem állami iskolák közötti átfedés mértéke valószínűleg sokkal nagyobb a többi európai országban, eltérések lehetnek az egyes országok között.

<sup>10</sup> Ebben a fejezetben nagymértékben támaszkodtunk Avram és Dronkers (2012), valamint Dronkers és Avram (2010a, 2010b) műveire.

<sup>11</sup> Magától értetődik, hogy az iskola állami vagy nem állami jellege nem az egyetlen vagy a legfontosabb iskolai jellemző, amelyet a szülők meg fognak vizsgálni, mikor elérkezik az iskolaválasztás ideje.

A nem állami és állami iskolákat összehasonlító szakirodalomnak, valamint a PISA-vizsgálat három hullámának köszönhetően rendelkezésre álló összehasonlítható adatok alapján belevettünk egy sor olyan családi és iskolai jellemzőt, amely valószínűleg befolyásolja a szülők iskolaválasztását.

A nem, a bevándorló státus, a kulturális javak (úgy mint könyvek, festmények, saját íróasztal), a jólét, az édesanya és édesapa végzettsége és foglalkozási státusa kerültek be, melyek segítségével figyelembe vehetjük a nem állami és állami iskolák tanulói-nak eltérő családi hátterét. Az iskola társadalmi összetételét (azon diákok százalékát, akiknek legalább az egyik szülője egyetemi végzettségű), méretét, felvételi politikáját (azt, hogy a felvétel során felvételi kritériumként figyelembe veszik-e, hogy a szülő támogatja-e az iskola oktatási filozófiáját, illetve a speciális programjaikon részt vesz-e), valamint az iskola erőforrásaihoz kapcsolódó változókat – nevezetesen a tanuló-tanár arányt, a számítógép-diák arányt és az oktatási erőforrások kompozit indexét – tekintettük olyan potenciális tényezőnek, melyek az iskolai oldalon befolyásolják az iskolaválasztást. Végül az iskolába járással kapcsolatban felmerülő pénzügyi költségek potenciális visszatartó hatásának mérése érdekében belevettünk egy változót, amely azt mutatja meg, hogy az iskola felszámít-e tandíjat.

Megállapítottuk, hogy az állami fenntartású iskola helyett a nem állami iskola választása tekintetében két, nagyjából egyforma csoportba sorolhatók a választási minták. Az első csoportba Belgium, Magyarország, Olaszország, Hollandia, Portugália, Spanyolország és Szlovákia tartoznak. A második csoportot Ausztria, a Cseh Köztársaság, Dánia, Finnország, Írország, Németország, Luxemburg és Svédország alkotják. Az első csoportban a nem állami iskolákat látszólag azok *specifikus iskolai filozófiája* okán választják, és kevésbé azok kedvező tanulói összetétele miatt. A tanulók szülői háttere vegyes, a középosztálybeli családok mellett képviseltetik magukat a munkás/kispolgári osztályból származó és a bevándorló családok is. A második csoportban a nem állami iskolákban tendenciózusan *a legtöbb anyagi forrással rendelkező családok* gyermekeit oktatják. Általában kisebb méretűek és alacsonyabb itt a tanuló-tanár arány. Ezekben az országokban a lányokat nagyobb valószínűséggel küldik nem állami iskolákba. Az anya és/vagy apa magas foglalkozási státusa mellett a kulturális tőke is növeli annak az esélyét, hogy a gyermeket nem állami iskolába fogják járatni állami iskola helyett. Az országok második csoportjában úgy tűnik, hogy a magasabb társadalmi osztály és a jelentős anyagi erőforrások együttesen alkotják a fő okát annak, hogy a szülők egy nem állami iskola mellett teszik le a voksukat. Ezekben az iskolákban általában főleg felső osztálybeli értelmiségi szülők gyermekeit tanítják.

Szintén megállapítást nyert, hogy a nem állami-független iskolának állami fenntartású iskola helyett történő választása tekintetében két, nagyjából egyforma csoportba sorolhatók a választási minták. Az első csoportba Ausztria, Svájc, Olaszország, Görögország és az Egyesült Királyság tartoznak. Ezekben az országokban a nem állami-független iskolákat a jobb módú családokból származó, anyanyelvi tanulók választják, akik azért döntenek a nem állami-független iskolák mellett, mert ezekben a tanulók többsége a felsőbb társadalmi-gazdasági osztályokból kerül ki, és ezen iskolák speciá-

lis programokat kínálnak. Talán úgy jellemezhetnénk a nem állami-független iskola választását ezekben az országokban, mint *a társadalmi osztály újratermelésére (reprodukcijára) irányuló választást*. A második csoportba Belgium, Portugália és Spanyolország tartoznak. Ezekben az országokban a nem állami-független iskolákat a kevésbé jómódú családokból származó, külföldi tanulók választják, ők a jelentős anyagi erőforrásokkal rendelkező iskolák mellett döntenek. Talán úgy jellemezhetnénk a nem állami-független iskola választását ezekben az országokban, hogy *a kívülálló jól felszerelt iskolákat választanak*.

Mint azt korábban láttuk, a társadalmi összetétel és a társadalmi reprodukció mellett az iskolai filozófia vagy a jól felszerelt iskola fontos szempontok az állami és nem állami iskolák (akár függő, akár független) közötti választás során. Ezért fontos annak vizsgálata, hogy a nem állami iskolákba járó tanulók kognitív és nem kognitív készségek terén mutatott teljesítménye különbözik-e, illetve ezek a kognitív és nem kognitív teljesítményben megmutatkozó különbségek milyen mértékben kötődnek ezen iskolák társadalmi összetételéhez.

### **A nem állami fenntartású iskolák teljesítménye: a kognitív készségek terén elért eredmények<sup>12</sup>**

Az ebben a részben bemutatott eredmények egy pontos és limitált összehasonlításra alapulnak, amelyet az úgynevezett „becsült részvételi valószínűség összehasonlítás”, más néven „hajlandósági együththató összehasonlítás” (*propensity score matching*, PSM) elemzési módszer segítségével végeztünk. Csak olyan tanulókat vetünk össze, akiknek összehasonlítható az esélye arra, hogy az államtól független, illetve állami iskolába járjanak. Kihagyjuk azokat az államtól független iskolába járó tanulókat, akiknek nincsen összehasonlítható párja az állami iskolákba járó tanulók között. Ennek eredményeként elég nagyszámú tanulót ki kell zárni a mintából, különösen azokban az országokban, ahol a nem állami szektor kicsiny, vagy nyilvánvalóan eltolódik a jobb módú családok irányába. E pontos és korlátozott összehasonlítás nagy előnye, hogy meglehetősen jobb bizonyítékkal szolgál a függő, független és állami iskolák esetlegesen eltérő eredményeinek tekintetében.

Ha nem vennénk figyelembe az államtól függő és az állami iskolák összehasonlíthatóságát, megállapíthatnánk, hogy az államtól független iskolákba járó tanulók magasabb átlagos pontszámot értek el az olvasás terén Ausztriában, Belgiumban, Németországban, Magyarországon, Írországon, Norvégiában, Szlovákiában, Spanyolországban, Svédországban és Svájcban, és hogy az államtól független iskolákba járó tanulók szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el Olaszországban és Luxemburgban, mint az állami iskolákba járó társaik. Ha azonban csak azokat a tanulókat választjuk ki, akiknek összehasonlítható esélye van arra, hogy az államtól független vagy állami

<sup>12</sup> Ebben a fejezetben nagymértékben támaszkodtunk Avram és Dronkers (2011) művére.

iskolába járjanak, és minden egyes, az államtól független iskolába járó tanulót összevetünk egy másik, hasonló esélyekkel rendelkező, de állami iskolába járó tanulóval, az olvasás terén szignifikánsan pozitív pontszámkülönbség az államtól független iskolákba és az állami iskolákba járó tanulók között csak Belgiumban, a Cseh Köztársaságban, Németországban, Magyarországon, Írországon, Hollandiában és Portugáliában mutatkozik. Ausztriában az államtól független iskolákba járó tanulók szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el, mint az állami iskolákba járó társaik.

Ugyanezen pontos és korlátozott összehasonlítási eljárást alkalmazzuk a független iskolák esetében. Figyelemmel az iskolaválasztás korábban tárgyalt szelektivitására, nem meglepő, hogy a nem állami-független iskolák tanulói szinte minden országban (Svájc kivételével) átlagosan jobb eredményeket értek el az olvasási pontszámok terén. Ha azonban ugyanezt az összehasonlítást alkalmazzuk, a nem állami-független és állami iskolákba járó tanulók között az átlagos olvasási pontszám terén szignifikánsan pozitív különbséget csak Belgiumban és Görögországban tapasztalunk, míg Svájcban a nem állami-független iskolákba járó tanulók pontszáma szignifikánsan alacsonyabb, mint az állami iskolákba járó társaiké. A többi országban a nem állami-független és állami iskolákba járó tanulók között az olvasási pontszám terén megmutatkozó különbségek statisztikailag nem szignifikánsak.

### **A nem állami fenntartású iskolák teljesítménye: értékrend és attitűd mint nem kognitív eredmények**

Ez idáig, különösen európai kontextusban, az egyházi iskolák legitimitásának egyik fontos szempontja semmilyen tudományos fölényhez nem kapcsolódott, sokkal inkább ahhoz, hogy ezek az intézmények pozitív eredményeket érnek el bizonyos (felekezeti) értékek, valamint az étellel és a világgal szemben mutatott, kívánatos attitűd terén. Mély történelmi gyökerei okán a felekezeti nevelés az európai oktatási rendszerek jelentős részét képezi (különösen a kontinens nyugati és középső részein). Tekintettel annak sajátos jellegére, a felekezeti nevelés várhatóan nagyobb hangsúlyt helyez az értékek átadására és az erkölcsi nevelésre. Maguk az egyházak is döntő szerepet játszottak a normák és hagyományok megőrzésében és továbbadásában a régi rendszerben (a francia forradalom előtt).

Bár csökkent a jelentőségük, a mai napig megőrizték ezen funkciójukat. Mint ilyenek, képesek lehetnek hatékonyabban életre hívni bizonyos attitűdöket és véleményeket. Esetlegesen sikeresebben tudnak befogadó és gondoskodó légkört kialakítani, így segítve a tanulókat érzelmileg jobban bevonódni az iskolai közösségbe.

Ennek ellenére azonban a nem kognitív készségek terén elért eredményekben a legtöbb nemzeti vizsgálat nem tárt fel különbségeket. Ez ellentmond az államilag finanszírozott felekezeti iskolák létjogosultságának, mivel a szülők azon joga, hogy meghatározhassák gyermekeik erkölcsi és felekezeti nevelését, többé-kevésbé explicit módon, de mindig is az egyházi iskolák állami elismerésének és finanszírozásának alapját ké-

pezte. Az államilag támogatott felekezeti iskolák kognitív készségek terén elért jobb hatékonysága szintén ellentmond a felekezeti iskolák létjogosultságának, melyek folyamatosan azt állítják, hogy nem kívánnak versenyezni az állami iskolákkal a tanulmányi eredmények terén. Ennek következtében a különböző európai társadalmakban a legtöbb államilag támogatott felekezeti iskola és szervezeteik tendenciózusan tagadják, hogy a kognitív készségek terén hatékonyabbak lennének, és igyekeznek elkerülni minden ilyen irányú kutatást. Az állami iskolák és a szervezetek pedig igyekeznek elkerülni a kognitív készségek terén megmutatkozó alacsonyabb hatékonyságukra vonatkozó kutatásokat, megelőzendő a kínos helyzeteket és a felekezeti szervezetektől – melyekkel oly sokáig csatároztak a hegemoniáért – elszenvedett politikai vereséget. E politikailag érzékeny témával kapcsolatban nehézségek és kínos helyzetek efféle elkerülése indokolhatja, hogy az állami, valamint az államilag finanszírozott nem állami iskolák hatékonyságával kapcsolatos kutatások miért nem olyan kiterjedtek Európában, mint azt várhatnánk, tekintettel az államilag támogatott oktatási szektor aránytalan méretére és jelenlegi növekedésére a különböző európai országokban. A nem kognitív készségek terén elért eredményekkel kapcsolatos problémák ismertetése érdekében a PISA-vizsgálat három hullámában gyűjtött adatok segítségével elemezzük azokat.

Konkrétabban, két dimenzióban kerültek összehasonlításra az állami és a közpénzekből támogatott, nem állami iskolák (ez volt a proxy változó a felekezeti iskolákra): érzelmi integráció az iskolai közösség többi részével, a tanulók saját beszámolóí alapján<sup>13</sup>, továbbá a természeti környezet iránt érzett aggodalom és felelősségérzet mértéke.<sup>14</sup> Az első esetben – Ausztriát, Belgiumot és Spanyolországot kivéve – nem találtunk bizonyítékot arra, hogy az iskola típusa bármilyen hatással bírna az iskolai környezethez való pszichológiai alkalmazkodásra a tanulók vizsgálati eredményei alapján. Ebben a három országban az államilag támogatott nem állami iskolák általában sikeresebben integrálták a diákokat. Az utóbbi esetben az állami és az államtól független iskolák tanulói – a diákok és az iskola számos jellemzőjét figyelembe véve – egyformán környezetorientáltak voltak. Igaz, hogy pusztán három országban tártunk fel különbségeket a nem állami és az állami iskolák között az érzelmi integráció terén, de nem találtunk különbségeket nem állami és állami iskolák között a környezeti felelősségvállalás terén.

Annak, hogy a nem kognitív célok (pszichológiai jólét/integráció, a környezet megóvása) terén az iskolai szektorok között nincsenek különbségek, legalább három oka lehet. Először is, az ökológiai problémák önmagukban is eléggé jelentősek lehetnek

<sup>13</sup> A tételek tárgymutatója. Az én iskolám olyan hely, ahol/ahova: kívülállónak érzem magam; könnyen tudok barátkozni; úgy érzem, hogy odatarozom; kellemetlenül érzem magam, és úgy érzem, nem vagyok odaillő; úgy tűnik, hogy a többi diák kedvel engem; magányosnak érzem magam.

<sup>14</sup> A tételek tárgymutatója, mint például: Az alábbi környezetvédelmi kérdések véleményed szerint komoly aggodalomra adnak okot saját magad és/vagy mások számára? Légszennyezés, energiahiány, növény- és állatfajok kipusztulása, erdők kiirtása egyéb földhasználat céljából, vízhiány és nukleáris hulladékok.

ahhoz, hogy ne legyen szükség semmilyen speciális felekezeti vagy erkölcsi megerősítésre annak érdekében, hogy megragadjanak a tanulók fejében. Ténylegesen ez a témakör azon kevesek egyike, ahol erős társadalmi konszenzus jött létre a kívánatos teendők tekintetében. Másodsor, az állami iskolák ugyanolyan eredményesen alkalmazhatják a felekezeti oktatást vagy az erkölcsant, és ennek következtében ugyanakkora sikerrel képesek továbbadni az értékeket és normákat, mint a felekezeti. Tény, hogy minden országban az erkölcsi, állampolgári vagy etikai oktatás valamilyen formában mindig jelen van a középfokú állami oktatási intézmények hivatalos tantervében. További kutatásokra van szükség ezeknek a hipotéziseknek a teszteléséhez.

Szem előtt kell tartani, hogy csak a normatív dimenziót elemezzük – nevezetesen, hogy mennyire aggódnak a természeti környezetért, és milyen hajlandóság van bennük annak védelmezésére.

Ez a vita aránylag új keletű, és a keresztény egyházak csak most kezdtek részt venni benne. A felekezeti és állami iskolák sokkal ellentétesebb attitűdöket támogathatnak a hagyományosabb területeken, úgymint a nemi szerepek, az abortusz, az eutanázia, a sokszínűség és embertársaink iránti tolerancia és tisztelet, és így tovább. Az is lehetséges ugyanakkor, hogy a felekezeti oktatás már nem akarja, illetve nem képes erőteljesen átalakítani az odajáró tanulók attitűdjét és hitét. Ha így lenne, a nem kognitív dimenziókban az iskolai szektorok közötti különbségek hiánya fényt deríthetne azokra a mechanizmusokra, amelyek a felekezeti iskolák sikere mögött rejlenek a szekularizált társadalmakban. Ha a felekezeti iskolák nem képesek megváltoztatni tanulóik attitűdjét és értékrendjét, az iskola felekezeti jellege lényegtelené válik a nem vallásos szülők számára. Ha a szülők fontosnak tartják a kognitív készségek fejlesztését, választhatnának egy felekezeti iskolát annak a tanulmányi teljesítmény terén nyújtott kiemelkedő hatékonysága alapján, anélkül hogy aggódniuk kellene gyermekük esetleges felekezeti, erkölcsi vagy értékrendi átnevelése miatt. Jelen pillanatban ez a mechanizmus csak egy hipotézis. További kutatásokra van szükség annak vizsgálatára, hogy a nem állami iskolák jellemzői és a szülők iskolai preferenciái között milyen összefonódások vannak.

## Következtetések

Az Európai Unió valamennyi tagállamából származó összehasonlítható nemzetközi adatok segítségével először is jellemeztük az állami és nem állami iskolák meglévő négy alapvető berendezkedését. Ezt követően három további témát vizsgáltunk: a szülői háttér és a nem állami iskolák választása közötti összefüggést, a nem állami iskolák és azok kognitív eredményeit, valamint a nem állami iskolák és azoknak az egyéb, nem kognitív készségek terén elért eredményeit. Az állam által nem támogatott felekezeti iskolákkal kapcsolatos legtöbb vita és kutatás szigorúan a nemzetállamokhoz kapcsolódik, és így hajlamos meglehetősen túlhangsúlyozni a nemzeti felekezeti iskolák páratlanságát, és alulértékelni az állam által nem támogatott felekezeti iskolák működése és az iskolaválasztás terén a szekularizált Európában tapasztalható általán-

nosabb tendenciákat. Az összes európai ország összehasonlításával azt láthatjuk, hogy a kiválasztott országok felekezeti iskolái nem képeznek egyedi esetet, és jól láthatóvá tesszük az állam által nem támogatott felekezeti iskolák működése és az iskolaválasztás terén a szekuláris Európában tapasztalható általánosabb tendenciákat.

Először is összefoglaltuk ennek az iskolaválasztást, valamint az állami és nem állami iskolák teljesítményét vizsgáló nemzetközi összehasonlításnak a legfontosabb pontjait.

Az első pont a nem állami-független, illetve az államtól független iskolák közötti különbségtétel fontossága az állami iskolák mellett. Félrevezető lehet „piacorientált” iskolák címszó alatt egy kategóriába összemosni a nem állami-független és az államtól független iskolákat (Vandenberghé & Robin 2004). Ezzel alábecsülnénk azon korlátozások súlyosságát, melyek az állami támogatásokkal a legtöbb országban együtt járnak, és figyelmen kívül hagynánk az állam és az egyház közötti történelmi harcot, mely a mai napig jelentőséggel bír. A nem állami-független és az államtól független iskolák megkülönböztetése esetleg más néven történik a különböző országokban, de ez nem jelenti azt, hogy másképp működnének. Másrészt a különböző országokban az azonos név nem jelenti szükségszerűen azt, hogy azonos funkciókat látnak el.

A második pont az, hogy az iskolaválasztás és az államilag támogatott, nem állami (felekezeti) iskolák elterjedt jelenségnek számítanak az európai országokban, ez azonban nem mindig nyilvánvaló, úgy mint Franciaországban, ahol a domináns állami oktatási szektor képe lassacskán szertefoszlik. Azonban jelentős változatosság tapasztalható az országok vallásossága és az államilag támogatott felekezeti iskolák létezése közötti összefüggések terén, melyet a különböző országok eltérő történelmi útja okoz. Melynek következtében a különböző európai államokban eltérő berendezkedések és formák léteznek ezzel összefüggésben.

Úgy tűnik, hogy a nem állami iskola választását nem csak a szülők társadalmi osztálya és az egyenlőtlenségek ösztönzik. Látható, hogy az államtól független iskolák választása jobban összefügg azzal, hogy a szülők társadalmilag mobilisak, vagy legalábbis szeretnének azok lenni. Másrészt szembeűnő, hogy a nem állami-független iskolák választása inkább kapcsolódik a fennálló társadalmi egyenlőtlenségeknek a generációk közötti újratermeléséhez.

Az államtól független iskolák hatékonyabbak a kognitív készségek terén, mint az állami iskolák, de nem minden országban. Néhány országban az államtól független iskolák kevésbé hatékonyak, mint az állami iskolák, míg a többi országban ugyanolyan hatékonyak a kognitív készségek terén, mint az állami iskolák. A nem állami-független iskolák csak néhány országban hatékonyabbak a kognitív készségek terén, mint az állami iskolák, és kevésbé hatékonyak az országok kisebb hányadában. A többi országban ugyanolyan hatékonyak a kognitív készségek terén, mint az állami iskolák. A tizenkilencedik században és a huszadik század első felében a felekezeti iskolák mellett szóló legfontosabb érv az a feltételezés volt, hogy a felekezeti iskolák az állami iskolákhoz képest jobban szocializálják a gyermekeket a felekezeti értékekre és attitűdre. Ezért a szülőknek jogában állt utódaikat államilag támogatott felekezeti iskolákba küldeni annak biztosítása érdekében, hogy a gyermekeiket az iskolában vallásuk érté-

kei és attitűdjei szerint szocializálják (az iskolák nem kognitív téren elért teljesítménye). Az államtól független iskolák (amelyek többsége felekezeti iskola) azonban nem érnek el jobb eredményeket, mint az állami iskolák az egyéb, nem kognitív készségek terén. Ez ellentmond az államilag finanszírozott felekezeti iskolák létjogosultságának, mivel a szülők azon joga, hogy meghatározhassák gyermekeik erkölcsi és felekezeti szocializációját, többé-kevésbé explicit módon, de mindig is az egyházi iskolák állami finanszírozásának alapját képezte. Az államtól független iskoláknak a nem kognitív területeken megmutatkozó ezen viszonylagos eredménytelenségét kompenzálja az államtól független iskolák kognitív területen elért nagyobb hatékonysága. Az utóbbi jó magyarázat lehet arra, hogy miért tudtak fennmaradni, sőt mi több terjeszkedni a felekezeti iskolák a szekuláris Európai Unióban.

### Hivatkozott irodalom

- Archer, M. S. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. London, Sage.
- Avram, S. & Dronkers, J. (2011). School Sector Variation on Non-cognitive Dimensions. Are Non-public but Publicly Supported More Effective? *Educational Research and Evaluation*, 17 (2), 115–139.
- Avram, S. & Dronkers, J. (2012). Social Class Dimensions in the Selection of Non-governmental Schools. Across National Analysis Using PISA. In Heiner, U. & Strunck, S. (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden, Springer, 201–223.
- Avram, S. & Dronkers, J. (2013). Religion and Schooling: the European Context. In Smith, E., Lyons, M. & Darmody, M. (eds.): *Religious Education in a Multicultural Europe: Children, Parents and Schools*. Houndmills, Palgrave Macmillan, 15–36.
- Bruce, S. (2002). *God is Dead: Secularization in the West*. Oxford, Blackwell.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington D. C., Brookings Institution Press.
- Davie, G. (2002). *Europe. The Exceptional Case*. London, Darton, Longman and Todd.
- Driessen, G. (2007). *Opbrengsten van islamitische basisscholen. Prestaties, attitudes en gedrag van leerlingen op islamitische scholen vergeleken*. Nijmegen, ITS.
- Driessen, G. & Merry, M. (2006). Islamic Schools in the Netherlands. Expansion or Marginalization? *Interchange*, 37 (3), 201–223.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2010a). A Cross-national Analysis of the Relations of School Choice and Effectiveness. Differences between Non-governmental-dependent and Governmental Schools. *Educational Research and Evaluation*, 16 (2), 151–175.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2010b). A Cross-national Analysis of the Relations of School Choice and Effectiveness. Differences between Non-governmental-independent and Governmental Schools. *Sociological Theory and Methods*, 25 (2), 183–206.

- Glenn, C. L. & de Groof, J. (2002). *Finding the Right Balance. Freedom, Autonomy and Accountability in Education*. Utrecht, Lemma Publishers.
- Godwin, R. K. & Kemerer, F. R. (2002). *School Choice Tradeoffs. Liberty, Equity, and Diversity*. Austin, University of Texas Press.
- Maussen, M. & Bader, V. (2014). Non-Governmental Religious Schools in Europe. Institutional Opportunities, Associational Freedoms, and Contemporary Challenges. *Comparative Education*, 51 (1), 1–21.
- Smyth, E., Lyons, M. & Darmody, M. (eds.) (2013). *Religious Education in a Multi-cultural Europe. Children, Parents and Schools*. Houndsmills, Palgrave Macmillan.
- Vandenberghe, V. & Robin, S. (2004). Evaluating the Effectiveness of Private Education across Countries. A Comparison of Methods. *Labour Economics*, 11 (4), 487–506.
- Wolf, P. J. & Macedo, S. (2004). *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Washington D. C., Brookings Institution Press.

# A görögkatolikus fenntartású oktatási intézményekben tanuló diákok szüleinek iskolaválasztási döntései

*Minden államnak kötelessége, hogy iskolarendszert hozzon létre az iskolakötelezettség által érintett diákok oktatására. Egy adott ország oktatási struktúrájának kialakulásában számos tényező játszik szerepet. A vallási, filozófiai, esetleg speciális pedagógiai törekvések mellett a gazdasági szempontok szintén meghatározóak lehetnek az adott állam földrajzi és szociokulturális adottságain túl.*

*Magyarországon a rendszerváltozás után kezdett el igazán változatos képet mutatni az iskolarendszer, egyre több felekezet és alapítvány vállalta az iskolafenntartással járó jogokat és kötelezettségeket.*

*A szabad iskolaválasztás ma már alkotmányos jog, amely lehetőséggel egyre több szülő él.*

*Tanulmányomban az iskolaválasztási motivációk és a társadalmi háttérváltozók kapcsolatát vizsgáltam meg, alapsokaságnak tekintve a magyarországi görögkatolikus egyház által fenntartott iskolákban tanuló I., III. és VI. osztályos tanulók szüleit.*

*Jelen tanulmány keretei arra adnak lehetőséget, hogy az iskolaválasztásban részt vevő szülők munkaerőpiaci státusa és legmagasabb iskolai végzettsége mentén kialakuló összefüggéseket vizsgáljam meg.*

*Elemzésem első tanulsága az volt, hogy eredményeink ellentmondanak annak a közkeletű feltevésnek, hogy az egyházi iskolák a magasabb státusú tanulókat vonzzák. A válaszadó szülők társadalmi státus szerinti összetétele igen változatos volt, ami arra vall, hogy több társadalmi réteg fordul a görögkatolikus iskolák felé. További tanulságként a társadalmi háttérváltozók tükrében arra a következtetésre jutottam, hogy – legalábbis részben és az ezen felmérésben részt vevő iskolaválasztók válaszai alapján – a szülők társadalmi státusa s a státuscsoportokra jellemző ember és társadalom percepció vetítődik ki az iskolaválasztás folyamatában.*

**Kulcsfogalmak:** *felekezeti oktatás, iskolaválasztás, felekezeti hovatartozás, szülők társadalmi státusa*

## Bevezető

Goldring és Rowley (2006) véleménye szerint az oktatáskutatásban az iskolaválasztás kutatásának alapvetően két irányvonala alakult ki. Az egyik a szülői iskolaválasztás okait, indítékait kutatja, a másik irányvonal pedig arra koncentrálódik, hogy a közoktatáson belül milyen típusú intézményt választanak a szülők.

Jelen dolgozatunk célja, hogy (1) egyrészt megvizsgáljuk, milyen szempontok dominálnak a görögkatolikus egyház által fenntartott oktatási intézmények választása során, másrészt választ keressünk arra, hogy (2) a választási szempontok milyen társadalmi háttérváltozókkal jellemezhetők. A tanulmány keretei arra adnak lehetőséget, hogy az iskolaválasztásban részt vevő szülők munkaerőpiaci státusa és legmagasabb iskolai végzettsége mentén kialakuló trendeket elemezzük.

Elemzésünket a görögkatolikus oktatási intézmények első, harmadik és hatodik évfolyamán tanuló diákok szüleivel kitöltetett kérdőív segítségével valósítottuk meg (N = 1147).

Tanulmányunk első részében néhány fontosabb, a témához kapcsolódó elmélet ismertetésével kísérletet teszünk az iskolaválasztás aspektusainak bemutatására, majd ismertetjük az iskolaválasztási szempontok és a társadalmi háttérváltozók kapcsolatáról született eredményeket.

## Az iskolaválasztás aspektusai

A szabad iskolaválasztás mellett érvelők szerint e folyamat következményeként kialakuló, az iskolák működéséhez kapcsolódó autonómia, innováció és felelősségrevonhatóság az oktatási intézmények hatékonyabb működéséhez fog hozzájárulni (Lavy 2010; Berends & Zottola 2009). Számos kutató azonban a szabad iskolaválasztás negatív következményeire hívja fel a figyelmet (Kertesi & Kézdi 2014; Eröss, Berényi & Berkovits 2008).

Az iskolaválasztásnak számos aspektusa lehet, többek között politikai, gazdasági, jogi, teológiai, társadalmi szempontok, amelyek mindegyike más-más szemszögből közelíti meg az iskolaválasztás kérdését. Jelentős hazai és nemzetközi kutatások születtek ezen szempontok elemzésére és vizsgálatára. Jelen tanulmány felveti az iskolaválasztó szülő ember- és társadalomkép által való determináltságának lehetőségét a legmagasabb iskolai végzettség és a munkaerőpiaci helyzet tükrében.

A politikai, oktatáspolitikai megközelítés szerint a szabad iskolaválasztás az individuális szabadságjogain és a liberális pluralizmuson nyugvó oktatáspolitikai alapelve, továbbá a közösségek iskolaállítási és kultúrátörékvéseinek alapköve. Az állam felelősnek érzi magát mindenkiért, a szabadságot felülírja a kiegyenlítés szándéka (Pusztai 2009). Az iskolaválasztással kapcsolatos politikai konfliktus régióként, nemzetenként más-más preferenciákat hangsúlyozva üti fel a fejét, de egyik oldal sem tűnik egyértelmű győztesnek. Annyi bizonyos, hogy a szabad iskolaválasztás mellett érvelők újabb típusú, alternatív oktatási formák kialakítását célozzák meg, ami leggyakrabban a kisebbségi léthez kapcsolódó és a saját jogaik hangsúlyozásán alapuló oktatás kialakításának lehetőségét vetíti előre (Hill 2007).

A jogi megközelítés szerint nemzetközi szinten az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának (1948) 26. §-a egyértelműen megfogalmazza, hogy a „szülőket elsőbbségi jog illeti meg a gyermekeiknek adandó nevelés megválasztásában”. Tözsér (2002) jelen

gondolatot összeveti a katolikus egyház által ebben a kérdésben kiadott és mértékadó, a II. Vatikáni Zsinat (1962) alatt megszületett *Gravissimum Educationis Momentum* elnevezésű dokumentumával, és rámutat arra, hogy bár két különböző stílusú szövegről van szó, könnyű észrevenni bennük az egyazon irányba mutató törekvéseket. Polgári szinten hazánkban az Alaptörvény (2011) XVI. cikkének 2. pontja szabályozza legmagasabb szinten ezt a kérdést. Megfogalmazza, hogy a „szülőknek joguk van megválasztani a gyermeküknek adandó nevelést”, vagyis alkotmányos jognak tekinti azt.

Az iskolaválasztás jogi helyzetének elemzésekor ki kell térnünk a felekezeti iskolák speciális helyzetére. A kötelező felvételt biztosító iskola kijelölésével kapcsolatos szabályozásról a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet ad iránymutatást a 24. §-ban, amely az egyházi és magán fenntartású köznevelési intézményeket ebben a tekintetben megkülönbözteti. Csak abban az esetben kötelesek felvenni minden olyan tanulót, aki a településen lakóhellyel rendelkezik, ha a településen csak egy óvoda vagy általános iskola működik.

A gazdasági megközelítés szerint a szabad iskolaválasztás minőségfokozó hatású, amely gyakorlatilag egy olyan versenyhelyzetet teremt, melyben egymást stimulálják az iskolák a jobb eredmények elérésére (Chubb & Moe 1990). Berends és Zottola (2009) megemlíti, hogy számos reformer szerint a piaci alapú fogyasztói választás, az autonóm iskolák közötti versengés innovatív folyamatokat indíthat el. Továbbá a szabad iskolaválasztás hozzájárulhat a politikai bürokrácia aláásásához, és ennek következményeként új szervezeti és intézményi stratégiák indulhatnak el, amelyek elősegíthetik a jobb tanulói teljesítményt. Ezenkívül felhívják a figyelmet arra, hogy az iskolaválasztás folyamata a szülők számára új lehetőséget teremt az otthon és az iskola között kialakuló kapcsolat javítására, következésképpen az iskolák nyitottabbak lehetnek a szülői igények iránt. Véleményük szerint ez a tendencia különösen az alacsonyabb státusú szülők számára lehet kedvező, hiszen ezáltal kevésbé fogják az iskolát „távolságtartónak”, „távolinak” érezni, jobban tudják majd a saját igényeiket az iskola felé közvetíteni, és ez a tanulók jobb teljesítményét eredményezheti (Cookson 2002). Holme (2002) ugyanakkor emlékeztet arra, hogy a szülők a saját szocioökonómiai státusukhoz kapcsolható erőforrásaik alapján fogják meghozni az iskolaválasztással kapcsolatos döntésüket. Olyan iskolát fognak választani, ahol magas társadalmi státussal rendelkező diákok vannak, és elkerülik a kisebbségi és szegény gyerekek által benépesített iskolákat. Ennek az is lehet a következménye, hogy nem az oktatás színvonalának növelésére törekednek majd az oktatási intézmények, hanem arra, hogy az iskola tanulóinak összetétele a magas státusúak számára kedvező legyen (Gewirt, Ball & Bowe 1995). Ez pedig elősegítheti a szegregáció folyamatát.

A szociológiai megközelítésben sokáig uralkodó volt a reprodukciós modell, amely szerint a társadalmi hátrányok az iskola segítségével újratermelődnék, vagy az induló különbségeket felerősítik úgy, hogy nem képesek ezek ellenében hatni (Bourdieu 1978; Imre 2000). A racionális döntés elméletét Weber írja le a *Társadalmi cselekvés fogalma* című munkájában, majd Boudon (2003) műve újraértelmezi, megfogalmazva a racionális cselekvés elméletét, amely szerint az egyének azt az alternatívát fogják választani,

amelyben a legnagyobb megtérülés lehetőségét látják. A szülők döntése három faktor mentén jelenik meg: információ, elérhető választási lehetőségek, befektetés megtérülés, kalkuláció. Berends és Zottola (2009) emlékeztetnek bennünket arra, hogy azok a kutatók, akik a racionális cselekvésemélet mellett érvelnek, azt feltételezik, hogy az oktatási piac nyitott, fair és elfogulatlan. Úgy gondolják, hogy ez a választási folyamat „allokatív hatékonysághoz” fog vezetni, esetleg a szolgáltatások és a fogyasztók közötti jobb kapcsolatot és produktív hatékonyságot fokozhatja, ami jobb szolgáltatások biztosítására sarkallja az iskolákat (Schneider, Teske & Marschall 2000). Számos további vitás kérdés vetődik fel a racionális cselekvésemélettel kapcsolatban; Berends és Zottola (2009) ezek közül négyet emel ki (2009). Egyrészt felvetik, hogy tulajdonképpen ez az elmélet piaci metaforát foglal magában. Másrészt pontosítani kellene, hogy mit is jelent a racionális cselekvésemélet megfogalmazása szerint az, hogy a „legjobb választás”? További aggályos területként vetődik fel a szülői választási lehetőségek egyediségének kérdése, végül a faj-etnikum befolyásoló szerepének tisztázása is szükségesnek tűnik az iskolaválasztás folyamatában.

A boudoni racionális cselekvésemélet módosított alkalmazása is felvetődött, hiszen számos kutató azt állítja, hogy a racionális cselekvésemélet „rigiditása” egy olyan társadalmat feltételez, amely kulturális kötöttségek nélküli.

Pusztai (2009) szerint a szociológiai megközelítésen belül érdekes szempont lehet az ember- és társadalomkép szerinti iskolaválasztás aspektusa, amely – többek között – Coleman és Boudon vonatkozó elméleteiben ragadható meg. Pusztai összehasonlító elemzésében rámutat arra, hogy Coleman (1990) elméletének alapköve az egyéni szinten jelentkező szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés. Mivel a társadalom egyénekből és azok kapcsolataiból áll, így a társadalmi jelenségek az egyének döntéseinek hatásaként értelmezhetők. Az egyéni szükségletek megvalósítására való törekvés a környezetben realizálódik, így a döntések, következésképpen az iskolaválasztás folyamata sem individualizált tevékenység, hanem a társadalmi környezet által módosított magatartás. Coleman szerint az ember a kapcsolataiban domináns normák szerint választ. Ezzel szemben Boudon azt állítja, hogy az iskolaválasztók egyéni döntést hoznak, amelyben a legfontosabb szempont az egyéni megtérülés és haszon gondolata.

## Kutatási kérdések és módszer

Számos hazai és nemzetközi kutatás született arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők mentén dőlhet el az, hogy a szülő milyen típusú iskolát választ gyermeke számára. Rendelkezünk már felekezeti és nem felekezeti iskolaválasztási motivációkat összehasonlító vizsgálati adatokkal. Jelen vizsgálat egyedisége éppen abban nyilvánul meg, hogy egy felekezet (a görögkatolikus egyház) által fenntartott iskolákhoz kapcsolódó szülői iskolaválasztási motivációk hasonlóságait és különbözőségeit tanulmányozza.

Kutatásunk alapját a „*Görögkatolikus iskolát választó szülők motivációi*” című kérdőív jelenti, amely saját készítésű. Az adatfelvételre 2015. szeptember–október hónapokban került sor a görögkatolikus fenntartású általános iskolákba járó 1., 3. és 6. évfolyamos diákok szülei körében, melynek során teljes körű adatfelvételre törekedtünk. Az alapsokaság 1523 fő volt, ebből 1147 fő töltötte ki, ami az alapsokaság 75,3%-a. A legalacsonyabb arány 53,5%, a legmagasabb arány 95% volt. Az adatbázis évfolyamonként és egyházmegyénként reprezentálja a görögkatolikus általános iskolás gyerekek szüleit. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt.

A kérdőív céljának tekintettük azt, hogy megismerjük a görögkatolikus fenntartású iskolákba járó diákok szüleinek az elvárásait, igényeit, tapasztalatait az adott oktatási intézménnyel szemben.

A görögkatolikus egyháznak a 2011-es népszámlás adatai szerint 179 176 híve van, akik nagyrészt csak az ország északi és keleti részén (Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), a leghátrányosabb kistérségekben vannak jelen, így a görögkatolikus egyház vezetői által megfogalmazott küldetésében a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása – az oktatási és nevelési keretrendszerben is – kezdetektől fogva és folyamatosan a fenntartó által egyértelműen preferenciaként kezelt terület.

A görögkatolikus egyháznak Magyarországon három önálló egyházmegyéje van: a Hajdúdorogi Egyházmegye négy, a Nyíregyházi Egyházmegye három és a Miskolci Egyházmegye szintén három alapfokú oktatási intézményt tart fenn.

A „*Görögkatolikus iskolát választó szülők motivációi*” című kutatásban jelen tanulmányhoz kapcsolódóan azt kérdeztük meg, hogy az általunk felsorolt szempontok közül melyiket mennyire tartotta fontosnak (1 jelölte, ha egyáltalán nem fontos, 4, ha nagyon fontos). Az iskolaválasztás szempontjait elővizsgálat keretében készítettük elő. Véletlen mintaválasztással 25 szülőt kértünk meg arra, hogy írják össze, milyen szempontok befolyásolták az iskolaválasztásukat.

Az elővizsgálat eredményeképpen különböző iskolaválasztási szempontok körvonalazódtak (1. sz. melléklet).

Az adatok redukálása érdekében faktorelemzésnek vetettük alá a felsorolt szempontokat, ezután varianciaanalízis segítségével megvizsgáltuk a különbségeket a legfontosabb társadalmi háttérváltozók mentén (legmagasabb iskolai végzettség, munkaerőpiaci helyzet).

## Kutatási eredmények

Először megvizsgáltuk az összes változót abban a tekintetben, hogy melyik esetén a legmagasabb a „nagyon fontos” kategória aránya. A szülők 69,1%-a az iskolában folyó magas szintű oktatást jelölte meg „nagyon fontosnak”, míg 59,7%-a számára „nagyon fontos” az, hogy minden gyerek egyenlő eséllyel indul ebben az iskolában, attól függetlenül, hogy gazdag vagy szegény a szülő; 54,5%-a pedig „nagyon fontosnak” azt tartotta, hogy ebből az iskolából könnyű lesz a továbbtanulás.

Az adatok redukálása érdekében faktoranalízis alá vetettük a 37 változót (a faktor-súlyokat tartalmazó táblázatot a 2. sz. melléklet tartalmazza). Az első faktorba (egyházközösségi kapcsolatháló előnyként jelölő iskolaválasztási preferencia) kerültek az „egyházközösségi kapcsolatok” lehetséges formái, a helyi görögkatolikus gyülekezetbe tartozás, a helyi templomba járó szülőkkel való kapcsolat, illetve a pap személye mint motivációs szempont. Pusztai (2009) megközelítése szerint Coleman hangsúlyozza, hogy az ilyen típusú közösségek nem azért jönnek létre, hogy termeljenek, más funkciót töltenek be, így a befektetés és a megtérülési viszonyok nem olyanok, mint a Bourdieu által feltételezett csoportokban. Itt az erőfeszítések nem közvetlen haszonnal járnak. Jelen esetben a haszon az iskolás gyermek körül kialakuló védőháló, amely egyházközösségi alapú. Olyan kapcsolati háló, amelyben a tagok így közvetetten facilitálják egymást.

A második faktorba (minimalista iskolaválasztási preferencia) az iskolai pályafutással kapcsolatos minimalista szempontok kerültek be. Több változó arra vonatkozik, hogy az iskola minél könnyebben megközelíthető legyen, ezen túlmenően anyagi oldalról se legyen megterhelő, tehát alacsony legyen az osztálypénz, végül a tanulónak a tanulmányokba se kelljen túl sok energiát befektetni, ne legyenek túl szigorúak a tanárok, egyébként máshova nem is vették fel a gyermekeket. Ezek a minimalista szempontok, ugyanakkor azt is hozzá kell tennünk, hogy egy alacsonyabb társadalmi státusú szülő részéről is megfogalmazódhatnak ezek az igények, de nem a kényelem iránti vágyból, hanem a szűkös anyagi helyzetből, illetve az alacsony önértékelésből is eredhetnek. Ugyanakkor Goldring & Rowley (2006) tanulmányában e minimalista szempontokat vizsgálva azt találta, hogy az általa vizsgált mindegyik alcsoport (fehétek, fehérek, magas, alacsony jövedelműek) számára fontos az iskola elhelyezkedése.

A harmadik faktorba (meritokrata iskolaválasztási preferencia) az érdemek, a tehetség, a tudás alapján történő előrejutást hangsúlyozó változók kerültek. Magas színvonalú oktatást, oktatási körülményeket hangsúlyozó iskolaválasztási szempontok kerültek ide, amelyekben fontos, hogy a tanuló kiemelkedő teljesítményt nyújtson, s az ehhez szükséges anyagi és szakmai feltételeket biztosítsa az intézmény, hiszen adott az iskola humán és anyagi tőkéje is ehhez mindenki számára egyenlő mértékben. Leginkább a tanuló saját szorgalmán és tehetségén múlik az, hogy mennyire lesz sikeres az iskolai pályafutása.

A negyedik faktorba (a gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező iskolaválasztási preferencia) azok a változók kerültek, amelyek a tanuló baráti, illetve lakóhelyi kapcsolati hálóját helyezik előtérbe, így az óvodai társak, barátok, szomszédok, hittanostársak is idekerültek. A barátság olyan bizalmon alapuló kapcsolat, amely normáit sok esetben jobban interiorizálja egy diák a szülői és iskolai normarendszerrel szemben. Így nem meglepő, hogy sokan ezt a kapcsolati hálót nagyon fontosnak tartják gyermekük iskolaválasztásakor. Bízunk abban, hogy a gyermek a barátai hatására, illetve velük kölcsönös kapcsolatban még eredményesebb lesz az iskolai pályafutás során.

Az ötödik faktorba a tudatos vallásos nevelést kiemelő változók kerültek. Olyan keresztény nevelési elvek kerültek előtérbe, amelyek egy görögkatolikus iskola sajátosságá-

gai is lehetnek, hangsúlyozva, hogy ugyanolyan értékrendet várnak el az iskolától, mint amelyet a szülők képviselnek. Sőt egy változó a keresztény értékrenden túl kifejezetten a görögkatolikus egyház által sugalmazott nevelési elveket jeleníti meg.

A továbbiakban megnéztük, hogy milyen különbségek vannak az egyes iskolaválasztási preferenciákban a legfontosabb társadalmi háttérváltozók mentén.

1. táblázat. Az iskolaválasztó édesanya jelenlegi munkaerőpiaci helyzete és az iskolaválasztási preferenciák kapcsolata (pontszámok)

Mi a jelenlegi munkaerőpiaci helyzetük?	Egyház-közösségi kapcsolathálót előnyként jelölő	Minimalista***	Meritokrata	Gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező***	Tudatos vallásos nevelést kiemelő
Munkaviszonyban áll	49,81	41,25	75,26	55,37	69,70
Vállalkozói tevékenységet folytat	51,85	35,32	79,28	60,81	71,73
Alkalmi munkából él	56,94	59,67	70,36	47,42	65,97
Regisztrált álláskereső, közmunkás	50,79	56,33	72,50	46,06	61,83
Gyes, gyed	56,12	47,740	72,91	50,76	70,16
Rokkantsági nyugdíjas	62,25	45,04	62,88	55,27	78,12
Eltartott	51,49	50,69	69,54	42,86	59,23
Összes	51,66	44,66	74,35	53,26	68,84

\*  $p > 0,05$ , \*\*  $p > 0,005$ , \*\*\*  $p > 0,001$ ; N = 1147

Szignifikáns eredményt a „minimalista” és a „gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező” faktorok esetén kaptunk. A „minimalista” faktorhoz tartozó preferencia leginkább az alkalmi munkából élőkre jellemző. Ennek hátterében több tényező is állhat. Egyrészt, mivel az alkalmi munka bizonytalanságot ad az életükben, nem könnyen vállalnak olyan pluszfeladatokat, terheket, ami jelen munkaerőpiaci helyzetük miatt nem mindig kiszámítható. A „minimalista” faktorhoz tartozó választási preferencia legkevésbé a vállalkozói tevékenységet folytatókra jellemző. Ők munkaerőpiaci helyzetüket tekintve a „maguk urai”, nagy valószínűséggel meg tudják oldani a gyermekük iskolába való eljuttatását, s az iskolai anyagi terhek sem jelentenek különösebb problémát számukra. A másik szignifikáns különbség a „gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező” faktor esetén tapasztalható. Jellemzően a vállalkozók számára kiemelten fontos ez. Ebben az esetben Bourdieu (1978) kapcsolati háló elméletét láthatjuk megjelenni. Ahogy a vállalkozó számára gazdasági tőkéjének kulcsa a megfelelő társadalmi tőke, ezt esetleg projektálhatja a gyermeke életére is, tehát fontosnak tartja, hogy gyermeke kapcsolati hálója is fennmaradjon, illetve azt is, hogy minél szélesebbek és erősebbek legyenek ezek a kapcsolatok.

A legkevésbé az eltartott réteg számára fontos a gyermek kapcsolati tőkéje, hiszen neki leginkább a családja jelenti a kapcsolati tőkét, a munkaerőpiacról kiszorult, ezért a gyermekénél sem érzi túl fontosnak a családon kívüli egyéb kapcsolati hálókat.

2. táblázat. Az iskolaválasztó édesapa jelenlegi munkaerőpiaci helyzete és a faktorok kapcsolata

Mi a jelenlegi munkaerőpiaci helyzetük?	Egyház-közösségi kapcsolathálóként jelölő	Minimalista***	Meritokrata***	Gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező***	Tudatos vallásos nevelést kiemelő**
Munkaviszonyban áll	51,06	43,25	75,30	53,95	70,05
Vállalkozói tevékenységet folytat	50,95	36,55	76,88	58,72	70,97
Alkalmi munkából él	55,42	53,83	66,20	46,83	62,07
Regisztrált állás-kereső, közmunkás	59,53	60,07	71,86	40,81	67,27
Gyes, gyed	63,86	41,19	65,39	61,45	70,91
Öregségi nyugdíjas	27,96	62,54	74,42	23,44	32,24
Rokkantsági nyugdíjas	43,01	55,86	61,85	62,89	45,48
Összes	51,82	44,16	74,51	53,36	69,21

\*  $p > 0,05$ , \*\*  $p > 0,005$ , \*\*\*  $p > 0,001$  (N = 1147)

Szignifikáns különbséget a „minimalista”, a „meritokrata”, a „gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező” és a „tudatos vallásos nevelést kiemelő” értékrend esetén kapunk. A „minimalista” választási preferencia az édesanyákkal megegyező módon az édesapák esetében is a vállalkozókra jellemző a legkevésbé.

Míg az édesanyák esetén az alkalmi munkából élőkre volt a legjellemzőbb a „minimalista” értékrendet tükröző választási preferencia, addig az édesapák esetén az öregségi nyugdíjból élőkre. Feltételezhetjük, hogy már csak a korlátozott anyagi tőkéjük miatt sem választanak gyermekük számára olyan oktatási intézményt, ahova az eljutás pluszköltségekkel járhat. Az édesapák esetén a „meritokrata” értékrend leginkább a vállalkozói tevékenységet folytatókra jellemző. Ahogyan ők nap mint nap megélik, hogy saját tehetségük révén kell boldogulniuk, ugyanezt várják az iskolától is, vagyis hogy biztosítsa gyermekük folyamatos előmenetelének lehetőségét. Ezzel szemben a rokkantsági nyugdíjasok ellenkező saját tapasztalataikból kiindulva a saját korlátozott munkaerőpiaci helyzetük miatt megélt esetleges kudarcok miatt nem is nagyon hisznek abban, hogy a gyermekük olyan tehetséges, hogy különlegesen fontosak legyenek az iskolai körülmények az ő előmeneteléhez.

A „gyerekek kapcsolati hálóját előtérbe helyező” választási preferencia az édesapák esetén a rokkantsági nyugdíjasokra a legjellemzőbb. A „tudatos vallásos nevelést ki-

emelő” preferencia a vállalkozóknál kapott a legmagasabb értéket, alig maradt el mögötte a gyesein, a gyeden lévők és a munkaviszonyban állók értéke.

A legalacsonyabb értéket az öregségi nyugdíjasok esetén kaptunk. Talán azért, mert ők még az államszocializmusban kapták az alapoktatást, és abban a vallásos nevelés egyáltalán nem szerepelt.

3. táblázat. Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége és a faktorok kapcsolata

Mi az Önök legmagasabb iskolai végzettsége?	Egyház-közösségi kapcsolathálót előnyként jelölő**	Minimalista***	Meritokrata***	Gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező***	Tudatos vallásos nevelést kiemelő***
Befejezetlen általános iskola	54,66	54,14	56,93	44,96	57,94
Általános iskola	54,84	58,94	71,50	42,18	62,64
Szaktudományképző, szakiskola	56,16	54,81	77,19	48,40	67,36
Szakközépiskola	53,07	45,47	77,06	55,64	68,92
Gimnázium, technikum	51,26	43,38	76,95	52,89	68,15
Egyetem, főiskola	47,59	32,89	73,05	60,48	73,60
Összes	51,73	44,67	74,32	53,28	68,82

\*  $p > 0,05$ , \*\*  $p > 0,005$ , \*\*\*  $p > 0,001$  (N = 1147)

Mind az öt faktor esetén szignifikáns különbséget találtunk. Az „egyházközösségi kapcsolathálót előnyként jelölő” értékrend-preferencia leginkább a szaktudományképző és szakiskolai végzettségű édesanyákra a legjellemzőbb, és legkevésbé az egyetemi és főiskolai végzettségűekre. A „minimalista” preferenciát az általános iskolai végzettségűek részesítik előnyben, míg a felsőfokú végzettségűek a legkevésbé. A „meritokrata” preferencia a szaktudományképző és szakiskolai végzettségűekre a legjellemzőbb és a befejezetlen általános iskolával rendelkezőkre a legkevésbé. A „gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező” preferencia az egyetemi és főiskolai végzettségűek számára a legfontosabb, míg az általános iskolai végzettségűeknek a legkevésbé. A „tudatos vallásos nevelést kiemelő” faktor az egyetemi és főiskolai végzettségűek esetén kapott a legmagasabb értéket, míg a befejezetlen általános iskolai végzettségűek esetén a legkevésbé.

4. táblázat. Az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége és a faktorok kapcsolata

Mi az Önök legmagasabb iskolai végzettsége?	Egyház-közösségi kapcsolathálót előnyként jelölő**	Minimalista***	Meritokrata***	Gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező***	Tudatos vallásos nevelést kiemelő***
Befejezetlen általános iskola	52,69	56,06	59,65	44,35	57,19
Általános iskola	53,63	56,39	72,31	44,33	63,07
Szakképzés, szakiskola	53,61	48,47	74,68	50,66	66,53
Szakközépiskola	53,67	39,83	77,43	58,08	74,60
Gimnázium, technikum	52,45	42,60	77,36	56,06	71,61
Egyetem, főiskola	45,46	32,00	73,24	60,15	73,26
Összes	51,62	44,18	74,44	53,46	69,08

\*  $p > 0,05$ , \*\*  $p > 0,005$ , \*\*\*  $p > 0,001$  (N = 1147)

Mind az öt faktor esetén szignifikáns különbség mutatkozott. Hasonlóan az édesanyák helyzetéhez, az édesapák esetén is a felsőfokú végzettséggel rendelkező iskolaválasztókra a legkevésbé jellemző az „egyházközösségi kapcsolathálót előnyként jelölő” preferencia és a szakiskolai végzettségű édesapákra pedig a leginkább jellemző. Schneider (2000) úgy találta, hogy a magasabb státusú embereknek „jobb” kapcsolati hálójuk van, ami hatékonyabban tud működni az iskolával kapcsolatos információszerezés folyamán. Coleman (1990) kapcsolati háló elmélete nyomán feltételezhetjük, hogy az egyszerűbb emberek számára az egyházközösségi háló olyan kapcsolati tőkét jelenthet, ami nem közvetlen gazdasági haszonnal jár, de a biztonságérzetüket növelheti a közösen elfogadott normarendszer által, ami megtartó erőt is jelenthet számukra. Ezt a biztonságérzetet szeretnék a gyermekük életében is látni. A „minimalista” választási preferencia egyáltalán nem meglepő módon a legalacsonyabb iskolai végzettségűekre a legjellemzőbb, a „meritokrata” preferencia pedig a legkevésbé. Boudon (2003) elméletét láthatjuk itt beigazolódni, amelyben egyértelműen visszatükröződik, hogy kevés befektetéssel kis „hozamra” számítanak ezen iskolaválasztók. A „meritokrata” faktor a szakközépiskolai végzettségű édesapákra a legkevésbé jellemző. Hasonlóan az iskolaválasztó édesanyákhoz az édesapáknál is a „gyerekek kapcsolathálóját előtérbe helyező” preferencia az egyetemi és főiskolai végzettségűekre jellemző a leginkább. A „tudatos vallásos nevelést kiemelő” értékpreferencia a szakközépiskolai végzettségűekre jellemző leginkább, és az általános iskolai végzettségűekre a legkevésbé.

## Összefoglalás

Tanulmányunkban az iskolaválasztási motivációk és a társadalmi háttérváltozók kapcsolatát vizsgáltuk meg. A 37 változóból öt faktort sikerült kialakítani, amelyek a szülők iskolaválasztási preferenciáit tartalmazzák.

Jelen tanulmányban fény derült arra, hogy bizonyos esetekben a társadalmi háttérváltozó alapján feltételezhető személyiségjegyek projektálódnak az iskolaválasztás folyamatában.

A munkaerőpiaci helyzet tekintetében érdekes összefüggést mutatott az a tény, hogy a vállalkozói tevékenységet folytatókra leginkább a meritokrata preferencia jellemző. Saját élethelyzetükből adódó munkamoráljuk és lehetőségeik percepciója projektálódik az iskolaválasztás szempontjaiban is. Mindennap megélik, hogy a saját tehetségük révén kell boldogulniuk, azt várják az iskolától is, hogy biztosítsa gyermekük folyamatos előmenetelének lehetőségét és felkészítse őket is erre. A rokkantnyugdíjas ezzel szemben, megélve a korlátozott lehetőségeit a munkaerőpiacon, gyermeke számára nem a meritokrata preferenciához tartozó szempontokat veszik figyelembe, hanem sokkal inkább a szorosabb kapcsolati hálók számítanak, hiszen ebben él ő maga is nap mint nap. Az iskolai végzettség tekintetében is találtunk hasonló összefüggéseket. A „minimalista” preferencia az általános iskolai végzettségűekre jellemző leginkább, míg a felsőfokú végzettségűekre a legkevésbé. Összességében azt feltételezhetjük, hogy – legalábbis részben – a szülők társadalmi státusa, ember és társadalom percepciója vetítődik ki az iskolaválasztás folyamatában.

## Hivatkozott irodalom

- Berends, M. & Zottola, G. C. (2009). *Social Perspectives on School Choice*. In Berends, M. & Matthew, G. Springer, Dale Ballou and Herbert J. Walberg. *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, 35–55.
- Berényi E., Berkovits B. & Eröss G. (2008). *Az iskolába rendezett gyerekek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Boudon, R. (2003). *Beyond Rational Choice Theory*. *Annual Reviews of Sociology*, 29 (4) 1–21.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1989). *Politics, markets, and American's schools*. Washington, The Brookings Institution.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Cookson, P. W. (2002). *Privatization and educational equity: Can market create a just school system? Current Issues in Comparative Education*, 1 (2), 57–64.

- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buchingam, Open University Press.
- Goldring, E. & Rowley, K. (2006). *Parent preferences and parent choices*. *The Public-Private Decision about School Choice*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association San Francisco, California, April 8, 2006.
- Hill, P. T. (2007). *The new political economy of public education: Policy and research*. In Fuhrman, S. H., Cohen, D. L. & Mosher, F. (eds.): *The state of education policy research* (pp. 87–104), Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Holme, J. J. (2002). *Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality*. Harvard, *Harvard Education Review*, 72 (2), 177–205.
- Imre A. (2000). *Az iskolai hátrány összetevői*. *Educatio*, 2002/1., 62–72.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. Budapest, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2014/6.
- Lavy, V. (2010). *Effects of Free Choice Among Public Schools*. *The Review of Economic Studies*, 77, 1164–1191.
- Pusztai G. (2009). A társadalmi tőke és az iskola – Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Schneider, M. (1997). *Institutional Arrangements and the Creation of Social Capital: The Effects of Public School Choice in American Political Science Review*. Volume 91 / Issue 01 / March 1997, 82–93.
- Schneider, M., Teske, P. & Marschall, M. (2000). *Consumer choice and the quality of American schools*. Princeton, Princeton University Press.
- Tózsér E. (2002). *Nyilatkozat a keresztény nevelésről*. In Kránitz M. (ed.): A II. Vatikáni Zsinat negyven év távlatából. Budapest, Szent István Társulat.

## 1. sz. melléklet – Iskolaválasztási szempontok

Az elővizsgálat eredményeképpen az iskolaválasztási szempontok a következő módon alakultak:

a lakóhely közelsége, keresztény elvek mentén folyik itt az oktatás, ezt az iskolát ismerem, a szomszéd gyerekek is idejárnak, az iskola belvárosi/falu központjában lévő elhelyezkedése, ebben az iskolában nem olyan szigorúak a tanárok, az iskola tömegközlekedéssel (busszal, villamossal stb.) jól megközelíthető, az iskola hírneve, ugyanabban az értékrendben nevelnek, ami otthon van nálunk, biztos voltam benne, hogy ide felveszik a gyerekeket, a tanári kar tagjainak nagy része vallásos, templomba járó ember, ez az iskola megvédi a gyermekemet a külvilág veszélyeitől, az iskola befogadó jellege a szegényebb rétegekkel szemben, az iskola újszerű épülete és felszereltsége, az iskolában folyó magas színvonalú oktatás, a gyerekek barátai is ezt az iskolát vá-

lasztották, máshova nem vették volna fel a gyerekeket, nem hajtják túl a gyerekeket a tanulással, inkább kiegyensúlyozott gyerekeket akarnak nevelni, hangsúlyozott művészeti/zenei képzés, ebből az iskolából könnyű lesz a továbbtanulás, jó sportolási lehetőségek vannak, itt nem kérnek olyan sok osztálypénzt és nem kerül olyan sokba ez az iskola a szülőknek, a körzetben ez az egyetlen iskola, ahova beíráthattam a gyerekeket, a gyermekem óvodájából több gyerek is választotta ezt az iskolát, a gyermekem hittanos társai is idejárnak az egyházközségből, a pap/lelkész ajánlotta, kevesebb hátrányos helyzetű tanuló van, korrepetálás, plusz gyakorlási lehetőség, a helyi görögkatolikus gyülekezethez kapcsolódik ez az iskola, a helyi templomba járó szülők ebbe az iskolába íratják be a gyerekeket, roma tanulók magasabb létszáma, nem csak nagyon gazdag, elit gyerekek járnak ebbe az iskolába, én is ebbe az iskolába jártam, minden gyermek egyenlő eséllyel indul ebben az iskolában, attól függetlenül, hogy gazdag vagy szegény, ebben az iskolában a rossz magaviseletű gyereket „megjavítják”, mert itt folyik csak hiteles görögkatolikus elvek mentén történő nevelés, vallásos nevelés (hittanóra, templomba járás, lelkigyakorlatok stb.)

## 2. sz. melléklet – Faktorok

	Az egyházközségi kapcsolati hálót előnyként megjelölő	Minimalista	Meritokrata	A gyerek kapcsolati hálóját előtérbe helyező	A tudatos vallást kiemelő
Helyi görögkatolikus gyülekezethez kapcsolódik ez az iskola	,784				
A helyi templomba járó szülők ebbe az iskolába íratják be a gyerekeket	,649				
A pap	,392				
Ebben az iskolában nem olyan szigorúak a tanárok		,635			
Máshova nem vették volna fel a gyerekeket		,545			
Itt nem kérnek olyan sok osztálypénzt és nem kerül olyan sokba		,543			
Az iskola belvárosi elhelyezkedésű		,540			

	Az egyház- községi kap- csolati hálót előnyként megjelelő	Minimalista	Meritokrata	A gyerek kapcsolati hálóját előtérbe helyező	A tudatos vallást kiemelő
Az iskola tömegköz- lekedéssel (busszal, villamossal stb.) jól megközelíthető		,505			
A lakóhely közelsége		,404			
Ebből az iskolából könnyű lesz a továbbtanulás			,656		
Az iskolában folyó magas színvonalú oktatás			,637		
Az iskola hírneve			,566		
Az iskolaválasztási szempont – jó sportolási lehetőségek vannak			,511		
Az iskola újszerű épülete és felszereltsége			,446		
Ez az iskola megvédi a gyermekemet a külvilág veszélyeitől			,443		
Minden gyermek egyenlő eséllyel indul ebben az iskolában			,378		
Ebben az iskolában a rossz magaviseletű gyereket megjavítják			,365		
A gyermekem óvodá- jából több gyerek is ezt választotta				–,770	
A gyermek barátai is ezt az iskolát választották				–,618	
Az iskolaválasztási szempont – a gyermekem hitta- nos társai is idejárnak az egyházközségből				–,610	
A szomszéd gyerekek is idejárnak				–,406	

	Az egyház- községi kap- csolati hálót előnyként megjelelő	Minimalista	Meritokrata	A gyerek kapcsolati hálóját előtérbe helyező	A tudatos vallást kiemelő
Vallásos nevelés (hittanóra, templomba járás, lelkigyakorlatok)					,826
Keresztény elvek mentén folyik itt az oktatás					,804
A tanári kar tagjainak nagy része vallásos, templomba járó					,692
Ugyanabban az értékrendben nevelnek, ami otthon van nálunk					,505
Mert itt folyik csak hiteles görögkatolikus elvek mentén történő nevelés					,463

# Iskolafenntartók és eredményesség

*Az iskolafenntartók és az iskolai eredményesség különbségeinek vizsgálata egyre népszerűbb kutatási téma. Európában a szektorközi összehasonlításnak nagy lendületet adott az első PISA-kutatás, amely 2000-ben kimutatta a különböző szektorok közötti különbségeket. Ez aztán számos vitát indított el, több kutatás vizsgálta, hogy mi is az oka a különbségeknek. Az egyik legelterjedtebb nézet szerint az egyházi iskolák diákjai azért teljesítenek jobban, mert már eleve válogatott közegből kerülnek ki. Magasabb státusú diákok járnak az egyházi iskolákba, és ennél fogva jobb iskolai eredményeket is produkálnak (Füller 2010; Weiß & Preuschoff 2004; 2006; Weiß 2011; 2012).*

*A tanulmányban vizsgáltuk, hogy valóban szegregálnak-e az egyházi iskolák, illetve hogy a PHÉ mely szektorban magasabb középfokon. Tanulmányunkban a 2015-ös OKM-adatok elemzésével vizsgáljuk ezeket a kérdéseket. Az Országos kompetenciamérés eredményei azonban lehetővé teszik, hogy a különböző fenntartók eredményeit összehasonlítsuk, és hogy az egyes diákok fejlődését is nyomon kövessük. Egyfelől vizsgáljuk az iskolák társadalmi és eredményességi homogenitását (RHO), valamint az iskolák társadalmi hátterük alapján elvárt teljesítményüktől való eltérésüket és a hozzáadott értéket.*

*Eredményeink azt mutatják, hogy egyfelől társadalmilag homogénebbek az egyházi iskolák, viszont a szektoron belül az eredmények jobban szóródnak iskolák között, tehát az iskolaválasztás jelentősége kisebb. Megállapítottuk, hogy az egyházi szektor eredményei főként az alacsonyabb státusú diákokkal végzett munkában eredményes a vizsgált mutatók tekintetében, a magas státusú diákokkal végzett munkában több esetben negatív az iskolák hozzáadott értéke.*

**Kulcsfogalmak:** egyházi iskola, eredményesség, Országos kompetenciamérés

## Bevezető

Az iskolafenntartók és az iskolai eredményesség különbségeinek vizsgálata egyre népszerűbb kutatási téma. Az Egyesült Államokban, ahol nagy hagyománya van az iskolai eredményességkutatásoknak, már a hatvanas években felfedezték, hogy az egyházi szektor iskolái eredményesebbek, mint a nem egyházi szektoré (Coleman 1981). Európában a szektorközi összehasonlításnak nagy lendületet adott az első PISA-kutatás, amely 2000-ben kimutatta a különböző szektorok közötti különbségeket (Dronkers & Róbert 2000; Dronkers & Avram 2009; 2015; Standfest, Köller & Schneepflug 2005; Bacskai 2009; Pusztai & Bacskai 2015). Ez aztán számos vitát indított el, több kutatás vizsgálta, hogy mi is az oka a különbségeknek. Bár a legtöbb országban igazoltak a szektorközi eltérések, vannak olyan országok, pl. Spanyolország,

ahol a PISA-adatok éppen azt mutatják, hogy miközben első ránézésre a magániskolák jobbak, azonos feltételek mellett az állami iskolák hatékonyabbak (Mancebón & Muñiz 2008; Mancebón 2012). A fenntartói eredményesség körüli viták sokszor nem mentesek az ideológiai felhangoktól és az adatokkal alá nem támasztott véleményektől sem. Az egyik legelterjedtebb nézet szerint az egyházi iskolák diákjai azért teljesítenek jobban, mert már eleve válogatott közegekből kerülnek ki. Magasabb státusú diákok járnak az egyházi iskolákba, és ennél fogva jobb iskolai eredményeket is produkálnak (Füller 2010; Weiß & Preuschoff 2004; 2006; Weiß 2011; 2012). Más kutatók, elsősorban Dronkers és szerzőtársai, akik igyekeznek a diákok társadalmi háttérét adatszinten is nyomon követni, azt gondolják, hogy a nem állami szektor eredményességi előnye akkor is érvényesül, ha azonos háttérű diákok esetében vizsgálják azt, és a siker háttérét a szektor jellemzőiből fakadó különbségekben találják meg, elsősorban az iskolai klíma egyes tényezőiben (Dronkers & Róbert 2000; Corten & Dronkers 2006). Tudjuk ugyanakkor, hogy a PISA eredményességi mutatóival számoló kutatások nem tudják pontosan beazonosítani a fenntartót, csak a PISA (és egyébként az OECD által általában használt) fenntartói szektortípológiát ismerik (állami, állam által támogatott magán, független magán<sup>1</sup>), kivéve, ha saját adatokat is gyűjtöttek mellé, mint Claudia Standfest 2000-ben (Standfest, Köller & Schneepflug 2005). Ezért ezek az adatelemzések alkalmasak arra, hogy trendeket megmutassanak és orientáljanak, de véleményünk szerint pontos válaszokat nem tudnak adni.

Ebben a tanulmányban a szakirodalom által felvetett problémákat szeretnénk körbejárni és megvizsgálni a magyarországi középiskolák Országos kompetenciamérés eredményeinek tükrében.

### Léteznek-e tényleges szektorközi különbségek?

A nemzetközi kutatások döntő többsége megerősíti, hogy van különbség a különböző fenntartók iskolái között. Ennek okát több kutató az iskolai klímában keresi. Kérdés, hogy melyek az iskolai klíma legfontosabb jellemzői, amelyek a különbséget indukálják? Ha megvizsgáljuk a fogalmakat, amelyeket a kutatók használnak, akkor azt találjuk, hogy a legtöbbször az egyes iskolák közösségét és interperszonális viszonyait értik a klíma fogalma alatt. Egy iskola társadalmának jellemzésére többféle mutató szolgálhat, ám egyik fontos összetevője a tanárok vallásossága, illetve értékrendje. A személyes kapcsolat és a közösség felértékelése fakadhat kézenfekvő módon magából a vallásból, amelynek központi vonása, hogy leginkább közösségben megélhető, ugyanakkor arra is látunk példát, hogy a nem vallásos magánszektorban is felértékelődik az iskolaközösség kovácslására való törekvés (Sikkink 2012). Ennek oka az lehet, hogy a kisebb iskolafenntartók általában valamilyen jól körülhatárolható célrendszer köré építenek, amely automatikusan erősíti a közösséget (Pusztai 2004; 2009), ugyan-

<sup>1</sup> Public, government dependent private, independent private.

akkor más kutatások az egyházi magán- és a nem egyházi magánszektor között nem találtak sok hasonlóságot (Dronkers & Róbert 2000; Corten & Dronkers 2006).

Persze nagy kérdés, hogy mit tekintünk eredményességnek. A teljesítménymérő teszteken elért pontszámok az iskolai eredményesség egyik dimenzióját adják csak. Ezen túlmenően az egyházi iskolák több esetben más tartanak eredményességnek (Morvai & Sebestyén 2014). Ezt igazolják azok a kutatások, melyek szerint a teszt-pontszámokban nincsen eltérés az eredmények között, ugyanakkor pl. a továbbtanulási arányszámokban van (Altonji et al. 2005), ill. hogy az egyházi iskolás tizenévesek veszélykerülő magatartása (alkohol- és drogfogyasztás stb.) eredményesebb (Figlio & Ludwig 2012; Pusztai 2004).

A hazai adatok is azt erősítik meg, hogy számos téren eredményesebbnek tűnnek az egyházi iskolákban tanulók. Mind Neuwirth (2004), mind Pusztai (2004), mind Imre (2005) úgy találta, hogy a továbbtanulás esetében, a nyelvvizsgaszámokban eredményesebbek az egyházi iskolák. Mindezek a különbségek még akkor is fennállnak, ha figyelembe vesszük, hogy az egyházi iskolaátvételeknek ebben a korábbi korszakában még erőteljesen a gimnáziumi profil dominált az egyházi középiskolák esetében. A mi kutatásaink is azt mutatták, hogy van különbség az egyházi és nem egyházi iskolák között a PISA olvasás-szövegértési teszten elért eredmények tekintetében, ugyanakkor, ha figyelembe vesszük az iskolatípust, ez a különbség már nem marad szignifikáns (Bacsikai 2009). Neuwirth kutatásai nem keresik a választ a miértekre, Imre, bár nem mondja ki, sejteti, hogy az egyházi iskolákban magasabb az extrakurrikuláris órák száma, mind a tanulmányi, mind a művészeti tehetségfejlesztő profilokban. Saját kutatásaink a PISA-háttérkérdőívek adatainak elemzése után azt mutatják, hogy az egyházi iskolákban a kulturális léghő felerősíti az olvasás szeretetét és fontosságát (Bacsikai 2012), és ezért eredményesebbek a PISA olvasás-szövegértési tesztjén az egyházi iskolás tanulók.

Felmerül a kérdés, hogy azokban az országokban, ahol vannak szektorközi különbségek, vajon lehetséges-e, hogy ennek a szelekció az oka. Ha ez így van, ebből két dolog következhet. Egyfelől az, hogy a szelekciós mechanizmusukkal az egyházi iskolák tovább erősítik a társadalmi szegregációt, másrészt az, hogy pusztán eredményességi alapon nincs szükség a nem állami szektor fenntartására, hiszen az semmivel sem jobb, mint az állami. Hogyan képzeljük el az iskolák közötti szelekciót? Az egyházi iskolák szelekciós mechanizmusát általában úgy írják le, mint a jobb háttérű és a jobb képességű diákok kiválogatását, melynek köszönhetően egy homogén diákkompozíció jön létre az iskolában, és ennek tulajdonítják a jó eredményeket (Weiß & Preuschoff 2004; 2006; Weiß 2011; 2012). Kétségtelen, hogy ha szabad iskolaválasztásról beszélünk, akkor, még ha nem is jobb szociokulturális háttérből jönnek a gyerekek, a szülők határozottabb céllal választják az iskolát (Pusztai 2004), bár ez a cél lehet vegyes, mégis egy tudatosabb szülői csoportot feltételez. Ugyanakkor előfordul más körülmények között is, hogy az egyházi iskola homogén családi háttérű diákokat vonz, főként akkor, hogy ha társadalmilag is homogén szegregátumszerű régiókba viszi el az iskoláit az egyház, legyen ez Kelet-Magyarország vagy angliai depresszív iparvárosok munkásnegyedei

(Inántsyt-Pap 2016; Grace 2002). A szelekciótól függetlenül a kutatások azt mutatják, hogy a többszektörű oktatási rendszer az iskolák közötti versenyhez vezet, amely miatt javul az oktatás egészének minősége (Pusztai 2009).

## A kutatásról

Az elemzésekhez az Országos kompetenciamérés 2015. évi 10.-es és 2013. évi 8.-os adatait használtuk. Az Országos kompetenciamérés (a továbbiakban: OKM) teljes körű országos mérésorozat, amely 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diákok olvasás-szövegértési és matematikai kompetenciáit méri. 2008 óta a mérés évfolyamfüggetlen skálát használ, ez azt jelenti, hogy a diákok teljesítményét ugyanazon a skálán becslik a Rasch-modellben. Az OKM ugyanis nem abszolút tesztpontszámokat mutat, hanem egy matematikai becslést, a tényleges papíralapú teszten elért pontszámok alapján. Szintén 2008 óta minden diák egyedi azonosítót kap, amelynek segítségével követni lehet az egyéni fejlődést is, tehát vizsgálhatjuk, hogy pl. a 2013-ban 8. év végén megírt eredmények és a 2015-ben írt 10. osztályos eredményei között mekkora különbség van, tekintve, hogy nem évfolyamonként kalibrált, hanem ugyanazon a skálán mért teljesítményről van szó.<sup>2</sup> Az OKM adatai közül felhasználtuk egyfelől a képességpontokat, másfelől az Oktatási Hivatal által számolt családháttér-indexet (CSH-index), amely a diákok családi háttérét mutatja meg az országos regresszió alapján szignifikáns mutatókra támaszkodva, melyekhez adatokat a diákok által önkéntesen kitöltött háttérkérdőívekre adott válaszok felhasználásával számoltak. Az OKM adatbázisából saját változókat is számoltunk, ezek képzési módjára az adott alfejezetben térünk ki.

A vizsgálatban külön vizsgáltuk a különböző iskolafenntartó típusokat. Az OKM összesen 18 fenntartót különböztet meg a 2015-ös adatbázisban. Fontos megjegyezni, hogy a legtöbb fenntartónak csak nagyon kevés, esetenként kevesebb mint 10 iskolája volt, pl. kft.-k, rt.-k, egyesületek. Ebben a tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt és az egyszerűség kedvéért csupán a két legnagyobb fenntartó adatait vetjük össze, vagyis az „állami intézményfenntartó központi hivatal” (az adatbázisban 1021 iskolával) és az „egyházi jogi személy” fenntartói néven szereplő 299 intézményben tanuló diákok eredményeivel számolunk. A kutatás során három hipotézist vizsgáltunk. Az első hipotézisként azt feltételezzük, hogy az iskolafenntartói szektorok között van eredményességbeli különbség várhatóan az egyházi szektor előnyére. A második hipotézisünk az, hogy az egyházi intézményekbe a jobb szocioökonómiai státusból származó diákok nyernek felvételt. A harmadik hipotézisünkben pedig feltételezzük, hogy az egyházi iskolák előnye abban az esetben is megmarad, ha azonos háttérű diákokkal dolgoznak.

<sup>2</sup> A skála átalakításáról ld. bővebben: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2010/valt\\_orszmer\\_skala\\_110228.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2010/valt_orszmer_skala_110228.pdf) (2016. június 4.).

## A kutatás eredményei

A kutatás során vizsgáltuk a szakirodalomban tárgyalt eredményeket. Az említett két fenntartói szektor eredményeit emeltük ki, de nyilvánvalóvá vált, hogy nem lehet a teljes középfokú oktatást egyben kezelni, hiszen a különböző iskolatípusok más-más háttérből származó gyerekekkel, módszerekkel és hatékonysággal dolgoznak. Ezért az elemzés során az adatok bemutatása esetében a legmagasabb presztízsű nyolcosztályos szerkezetváltó gimnáziumok, az átlagosnak számító négyosztályos gimnáziumok és a legalacsonyabb presztízsű szakiskolák eredményeit prezentáljuk (tehát a köztes hatosztályos és szakközépfokú iskolák eredményeit most nem emeljük ki).

### *Van-e eredménykülönbség az egyes iskolafenntartói szektorok között?*

Ha a 10. osztályos abszolút eredményeket nézzük, akkor azt látjuk, hogy az egyházi szektorban valóban magasabbak a pontértékek. Míg az állami szektorban a szövegértés fenntartói átlaga országosan 1579, addig az egyházi szektorban 1625, ugyanez a matematika esetében 1619 és 1650 képességpont. Ezek alapján úgy tűnik, hogy az egyházi iskolások jobban teljesítenek az OKM-méréseken. Ugyanakkor óvatosan kell kezelnünk ezeket az adatokat, ha tudjuk, hogy az intézménytípusok esetében az egyházi iskolák hagyományosan a magasabb presztízsű képzésekben vannak jelen a középiskolai oktatásban. Míg az állami intézményeknek 4%-a nyolcosztályos, 7%-a hatosztályos, 27%-a négyosztályos intézmény, addig az egyházi fenntartású telephelyek esetében ez az arány rendre 11%, 13% és 40% a fenntartott intézményeken belül. Az alacsonyabb presztízsű képzések esetében ennek megfelelően szintén eltérés van: a szakközépfokú és szakiskolák aránya 37% és 25% az állami és alacsonyabb, 23% és 14% az egyházi iskolák között. Megjegyezzük, hogy az egyházak nagyobb arányban működtetnek diákotthonos intézményeket, s a kollégista diákokat befogadó intézmények alapvetően más pedagógiai profillal rendelkeznek azonos iskolatípus esetén is. Ennek figyelembevételével szükséges megvizsgálni az egyes intézménytípusok között mutatkozó különbséget, melyet az első táblázat mutat. A táblázatban látszik, hogy pl. a matematika-pontszám esetében nem annyira egyértelmű a korábban regisztrált tendencia,<sup>3</sup> mint az országos átlagnál. A kiemelt három iskolatípusban a nyolc- és a négyosztályos gimnáziumok esetében is alacsonyabbak az egyházi átlagok, míg a szakiskolák esetében magasabbak. Nem lényegtelen azonban, hogy milyen diákokkal érik el ezeket az eredményeket az iskolák. Az alábbi alfejezetekben ezt a kérdést vizsgáljuk meg.

### *Eltér-e a diákok társadalmi státusa az intézményfenntartók között?*

Az intézménytípusok fenntartónkénti megoszlásából már látható, hogy a fenntartói átlagot tekintve az egyházi iskolákban tanuló diákok családi háttere előnyösebb, mint a központi iskolafenntartó által fenntartott iskolákban. Így is van, míg az állami

<sup>3</sup> A matematikaeredményeket Garami 2013 nyomán emeljük ki, a két eredményességi mutató közül.

iskolákban 10. osztályban 0,0 a CSH-index értéke, az egyházi iskolákban 0,2.<sup>4</sup> Az 1. táblázatban azonban láthatjuk, hogy az iskolatípusonkénti bontásban már nem ennyire világos a helyzet, mert az egyházi fenntartású nyolcosztályos intézményekben és a szakiskolákban alacsonyabb státusú diákok tanulnak, mint az állami iskolákban.

Ehhez kapcsolódóan szükséges megvizsgálni az iskolák elvárt értéktől való eltérését, illetve az iskola hozzáadott értékét. Egyrészt az iskolák esetében megvizsgáltuk, hogy az országos regresszió alapján a CSH-index által jósolt eredmény mennyiben tér el a tényleges teljesítménytől, tehát a regresszió hibáját (reziduális) tekintettük az elvárt értéktől való eltérésnek. Számoltunk továbbá egyszerű hozzáadott értéket a diákok nyolcadikos (2013-as) eredményei és (a 2015-ös) tizedikes eredményeinek különbségéből, amit aztán iskolánként aggregáltunk, hozzáadottérték-mutatót képezve belőle oly módon, hogy ezt összevetettük az országos hozzáadottérték-átlagával (Nahalka 2016 nyomán). Mivel az OKM-mérések május végén vannak, ezért az átlagtól való eltérés egyértelműen tulajdonítható az új (vagy szerkezetváltó nyolcosztályos iskolák esetében természetesen a jelenlegi) iskola hatásának. Itt meg kell jegyezzük, hogy mindkét számítási mód esetében jelentős adatvesztéssel kell számolnunk! A CSH-indexet csak azokban az intézményekben számolták az Oktatási Hivatal munkatársai, ahol a diákok legalább kétharmada választ adott (és számolnunk kell azzal, hogy a válaszhiányok aránya az alacsonyabb kompozíciójú iskolákban magasabb), valamint az adatok kivonásánál is jelentős, hiszen elvesznek azoknak a diákoknak az adatai, akik egyik vagy másik mérésnél nem voltak jelen. Ennek ellenére iskolai átlagot tudtunk számolni.

Bár a számok és a számítási mód eltérő, az eredmények lényegileg egybevágnak egymással. Azt látjuk, hogy az egyházi szektor az iskolák hozzáadott érték tekintetében és az elvárt értéktől való eltérés tekintetében is kevésbé eredményes a magasabb presztízsű iskolatípusokban. Ugyanakkor a felekezeti szakiskolákban az alacsonyabb presztízsű diákokkal sokkal jobb eredményeket érnek el. Az elvárt értéktől való eltérés kifejezettebb a szakiskolák esetében az egyházi intézmények javára. Miközben a két évfolyam közötti előrelépés átlagos mértéke országosan 16,42 pont, a szakiskolákban általánosan sokat romlik a diákok matematikai kompetenciája. Az állami szakiskolákban a visszaesés mértéke erőteljesebb, vagyis az egyházi intézmények tudnak kicsit faragni a hátrányból.

<sup>4</sup> Az index 0 közepű, 1 szórású normális eloszlású mutató.

1. táblázat. A két legnagyobb fenntartó eredményei az OKM 2015-ös adatai alapján

	8 évfolyamos gimnázium <sup>5</sup>		4 évfolyamos gimnázium		Szakiskola	
	Klik	Egyházi	Klik	Egyházi	Klik	Egyházi
Matematika 10. évfolyam	1841	1791	1719	1693	1435	1437
CSH-index 10. évfolyam	0,81	0,76	0,32	0,36	-0,79	0,91
Reziduális (matematika) 10. évfolyam	40,4	-1,22	15	-15,3	-35,67	10,29
Hozzáadott érték a 8. és a 10. évfolyam különbsége alapján	32,97	30,95	11,16	16,93	17,73	-14,14

### *Mennyire homogének az egyházi iskolák?*

A fent bemutatott jelenség magyarázata kereshető az egyházi intézmények kompozíciójában. Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy mennyire homogén diákösszetételűek az egyes fenntartókhoz tartozó intézmények. Ahhoz, hogy ezt eldönthesük, képeztünk egy homogenitásiindexet a családi háttér és a matematika-pontszámok alapján. Az index az iskolák közötti és az iskolán belüli szórás arányszámából számolt egyfajta homogenitásmutató (RHO)<sup>6</sup> (OECD 2009), amely azt mutatja, hogy a diákok családi háttere vagy eredményei közötti szórásért mekkora mértékben felelős az iskolák közötti szórás. Amennyiben az iskolán belül kisebb a szórása a diákok családi hátterének, mint az iskolák között, ez azt mutatja, hogy az iskolák társadalmilag homogének. A PISA-vizsgálatok alapján ez hazánkban az egyik legmagasabb az OECD-országok között, amit részben a társadalmi összetétel jelentős területi különbségeivel magyarázunk. Ugyanezt a mutatót vizsgálhatjuk az eredmények között is. A hagyományos interpretáció az, hogy ha a diákok eredményei nagyon homogének iskolán belül, az problémát jelent, hiszen ez egyfajta „tanulmányi szegregációt”<sup>7</sup> jelent, vagyis az iskolaválasztásnak nagy jelentősége van az eredmények tekintetében, hiszen az iskolarendszer homogenizálja a teljesítményt. Ugyanakkor ez lehet pozitív folyamat is, hiszen ez jelentheti azt is, hogy az iskola egy szintre hozza a különböző képességű tanulókat, akiknek az eredményei között aztán kisebb lesz a szórás.

Az első ábrán a homogenitásiindexeket láthatjuk.<sup>8</sup> Itt tájékoztatásul, de nem nevesítve megmutatjuk a többi fenntartó átlagait is. Az  $x$  tengelyen a családi háttér homogenitását látjuk, minél magasabb, annál homogénebbek a családi háttér szempontjából a fenntartóhoz tartozó iskolák. Az  $y$  tengelyen az eredmények szórásából számolt mutató látszik. Láthatjuk, hogy a családi hátteret illetően az egyházi iskolák homogé-

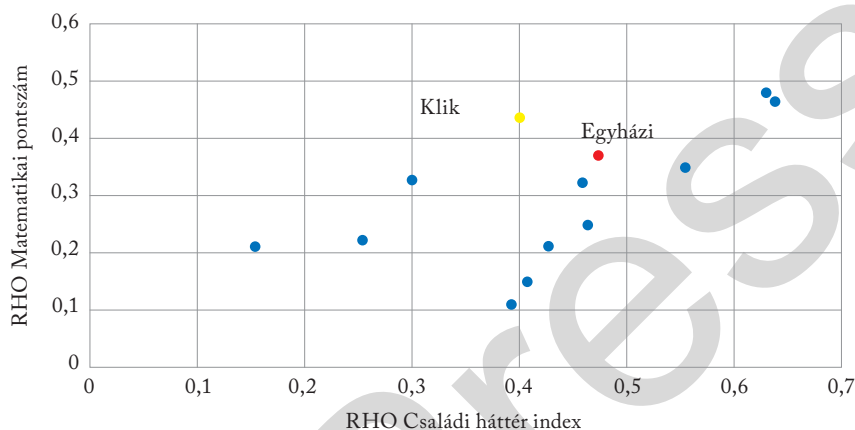
<sup>5</sup> Ebben az esetben a diák a két mérést ugyanabban az intézményben írta, tehát a saját iskolájának a hatását láthatjuk!

<sup>6</sup> Az iskolán belüli szórást elosztjuk az iskolán belüli szórás és az iskolák közötti szórás különbségével.

<sup>7</sup> Academical segregation.

<sup>8</sup> Súlyozott adatbázist használtunk.

nebbek, ugyanakkor a matematikaeredmények jobban szóródnak az iskolák között, tehát szektoron belül kiegyenlítettebb az oktatás minősége (legalábbis amennyit ebből az OKM-pontszám megmutat). Ez az előző bekezdésben leírtaknak megfelelően két dolgot jelenthet. Egyfelől azt, hogy az iskolákba felvett diákok képességei eltérőek, eltérőbbek, mint az állami szektorban (ez a hagyományos OECD által preferált interpretációja az RHO-nak). Másfelől jelentheti azt is, hogy az egyházi iskolákban nem tudják olyan mértékben kiegyenlíteni az eredményeket, mint az egyházi szektorban.



1. ábra. A homogenitásmutató (RHO-) értékek fenntartónként a 10. osztályban  
Az adatok forrása OKM 2015.

## Összefoglalás

Ebben a tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy néhány, az egyházi és állami oktatással kapcsolatos szakirodalmi állítást ellenőrizzünk hazai adatokon az OKM 2015-ös adatbázisa segítségével. Vizsgálódásunk terepét a középfokú oktatás jelentette. A hipotézisvizsgálat során kiderült, hogy kevésbé van értelme nagy fenntartói csoportokról beszélni középfokon, mert ez olyan határokat mosna el, amelyek nem hagyhatóak figyelmen kívül. Hipotézisvizsgálataink más-más eredményt hoztak a középfokú oktatás eltérő iskolatípusaiban. Tehát a tanulmány egyik tanulsága mindenképpen az, hogy figyelniük kell az oktatás nagy törésvonalaira, és ezek mentén szabad csupán állításokat megfogalmazni. Ezek figyelembevételével három eredményt tudunk megfogalmazni. Az egyik, hogy az egyházi szektor hagyományosan a valamivel magasabb státusú tanulók képzésében van jelen, ennek megfelelően, a fenntartói átlagot tekintve az abszolút eredményessége és a diákok családháttér-indexe is magasabb. Ha a családi háttér alapján elvárt értéket tekintjük, akkor viszont azt látjuk, hogy az egyházi iskolák inkább a szakképzésben tanuló diákok esetében eredményesek az állami szektorhoz képest. A hozzáadott érték típusú mutatónál a nyolcosztályosnál alacsonyabb, a négyosztályosnál és a szakképzésben viszont magasabb az országos átlaghoz képest az egyházi iskolák hozzáadott értéke.

Vizsgáltuk azt is, hogy a hagyományosan magas szegregációs indexszel bíró hazai közoktatásban homogénebbek-e az egyházi iskolák. Azt találtuk, hogy társadalmilag valóban homogénebbek, ha a teljes szektort tekintjük, ugyanakkor fontosnak tartottuk, hogy megvizsgáljuk, hogy ez tovább növeli-e a diákok közötti egyenlőtlenséget oly módon, hogy az eredményeik is inkább az iskolák között szóródnak, mint az iskolán belül. Úgy találtuk, hogy az egyházi szektoron belül a diákok eredményei kiegyenlítettebbek, ami azt jelenti, hogy az iskolaválasztás nem olyan döntő jelentőségű a szektoron belül, ebből arra következtethetünk, hogy elsősorban az egyházi jelleg miatt választják ezeket az intézményeket.

Végző konklúzióként az adatelemzések eredményeire hivatkozva azt tudjuk megállapítani, hogy az egyházi szektor főként az alacsonyabb státusú diákokkal végzett munkában eredményes a vizsgált mutatók tekintetében, valamint, hogy szükséges megvizsgálni, hogy mely törésvonalak mentén érdemes még az adatokat tovább bontani (pl. regionális vagy kistérségi, településtípus stb.) ahhoz, hogy tisztább képet kapjunk a szektorok közötti különbségekről.

### Hivatkozott irodalom

- Altonji, J. G., Elder, T. E. & Taber, Ch. R. (2005). Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools. *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, 113 (1), 151–184.
- Bacsikai K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 108 (4), 359–378.
- Bacsikai K. (2012). Egyházi iskolák a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In Földvári M. & Nagy G. D. (szerk.): Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére. Szeged, Belvedere Meridionale, 253–270.
- Card, D., Dooley, M. D. & Payne, A. A. (2010). School Competition and Efficiency with Publicly Funded Catholic Schools. *American Economic Journal, Applied Economics, American Economic Association*, 2 (4), 150–76.
- Coleman, J. S. (1981). Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. *Phi Delta Kappan*, 63 (3), 159–64.
- Corten, R. & Dronkers, J. (2006). School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private, Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, 12 (2), 179–208.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2009). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 895–909.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2014). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 895–909.

- Dronkers, J. & Avram, S. (2015). What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education, 51* (1).
- Dronkers, J. & Róbert P. (2000). A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio, 14* (3), 519–537.
- Figlio, D. & Ludwig, J. (2012). Sex, Drugs, and Catholic Schools: Private Schooling and Non-Market Adolescent Behaviors. *German Economic Review, Verein für Socialpolitik, 13* (4), 385–415.
- Füller, Ch. (2010). *Ausweg Privatschulen? Was sie besser können, woran sie scheitern*. Hamburg, Körber Stiftung.
- Grace, G. (2002). *Catholic schools: Mission, markets, and morality*. London, Falmer.
- Imre A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio, 14*, 475–491.
- Inátsy-Pap Á. (2017). A görögkatolikus fenntartású oktatási intézményekben tanuló diákok szüleinek iskolaválasztási döntései. In Bacskai K. (szerk.): A felekezeti oktatás új negyedszázada. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Mancebón, M. J. & Muñoz, M. A. (2008). Private versus Public High Schools in Spain: Disentangling Managerial and Programme Efficiencies. *The Journal of the Operational Research Society, 59* (7), 892–901.
- Mancebón, M. J. et al. (2012). The Efficiency of Public and Publicly Subsidized High Schools in Spain: Evidence from Pisa-2006. *Journal of the Operational Research Society, 63* (11), 1516–1533.
- Nahalka I. (2017). Az Országos kompetenciamérés eredményeinek felhasználása a neveléstudományi kutatásokban. m.a.
- Neuwirth G. (2005). A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio, 5*, 502–518.
- OECD (2009). PISA Data Analysis Manual, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf> (2010. 03. 15.).
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. & Bacskai K. (2015). A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio, 2*, 39–49.
- Sikkink, D. (2012). Religious School Differences in School Climate and Academic Mission: A Descriptive Overview of School Organization and Student Outcomes. *Journal of School Choice, 20–39*.
- Standfest, C., Köller, O. & Scheunpflug, A. (2005). *leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*. Münster, Waxman.
- Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin, Friedrich-Ebert Stiftung.

- Weiß, M. (2012). Bessere Qualität der Schulbildung durch Privatschulen? In Heiner, U. & Strunck, S. (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden, Springer, 189–200.
- Weiß, M. & Preuschoff, C. (2004). Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 39–71.
- Weiß, M. & Preuschoff, C. (2006). Gibt es einen Privatschuleffekt? Ergebnisse eines Schulleistungsvergleichs auf der Basis von Daten aus PISA-E. In Weiß, M. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie*. Berlin, Dunker & Humblot, 55–72.

# Egyházi és nem egyházi pedagógusok továbbképzési igényei az Észak-Alföld régióban

*Mint más tudásalapú szakmák esetén, a pedagóguspályán is elengedhetetlen a folyamatos szakmai fejlődés, az élethosszig tartó tanulásba való bekapcsolódás (Horák & Czékus 2012), ahhoz, hogy a pedagógus reflektálni tudjon a különböző változásokra, jelentkezzenek az oktatáspolitikai, a fenntartó vagy a tanulói/szülői elvárások oldaláról. A pedagógusok szakmai fejlődésének egyik jól körülhatárolt irányát jelentik a formális tanulási alkalmak, a másikat pedig az informálisak (Ganser 2000). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése elengedhetetlen tényezője az iskolák és tanulók eredményességének (Lannert 2004; Sági & Varga 2011). Mivel az egyházi intézmények pedagógusai mind a fenntartó, mind az iskolafelhasználók részéről más jellegű elvárásokkal találkozhatnak (Pusztai 2011; Morvai 2014a), érdemes az egyházi intézmények pedagógusainak továbbképzési témairányultságát összevetni más fenntartású (nem egyházi) intézmények pedagógusaiéval. Kutatásunk kiterjedt a tanárok továbbképzési igényeinek megfelelő orientációjának, pedagógiai céljainak, gyermeknevelési értékeinek feltárására. Kutatásunk legfőbb eredménye, hogy szakított a pusztán fenntartótípus szerinti elemzéssel, és az orientációtípusok mentén mélyebb összefüggések feltárására vállalkozott.*

**Kulcsfogalmak:** pedagógusok, szakmai fejlődés, eredményesség, pedagógiai célok, továbbképzési szükséglet, empirikus vizsgálat

## Bevezetés

A diákok teljesítményének és az oktatás színvonalának javítása érdekében fontos, hogy rátermett és felkészült tanárok álljanak a katedrán, és hogy ne hagyják el pályájukat (Sági & Varga 2011), szakmai fejlődésük pedig a tanulók eredményességének kulcs-tényezője (Supovitz 2001; McKinsey 2007; Yoon et al. 2007). Jelen tanulmányunkban a pedagógusok szakmai fejlődése alatt nemcsak a kötelező továbbképzéseket értjük, hanem minden olyan tájékoztató vagy tanulási, esetleg egyházi alkalmakat, amelyek hozzásegítik a pedagógusokat szakmai fejlődésükhöz, a fenntartói igényeknek való megfelelésükhöz. Tesszük ezt abból a megfontolásból, hogy a nemzetközi szakirodalom a tanártovábbképzéseket a tanárok szakmai fejlődése (professional development) fogalom alatt tárgyalja. A tanárok szakmai fejlődése tehát egyrészt formális (pl. továbbképzés, konferencia, mentorálás stb.) és informális úton történhet (szakirodalom-ol-

vasás, tanártársakkal történő megbeszélés a tanári munka fejlesztésével kapcsolatban) (Ganser 2000; OECD 2009).

Magyarországon a 2011. évi köznevelési (CXC.) törvény második paragrafusának értelmében köznevelési intézményeket az állam, nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy, vallási tevékenységet végző szervezet vagy egyéb szervezet, esetleg személy tarthat fenn. Jelen tanulmányban egyházi oktatási intézménynek tekintünk minden olyan köznevelési intézményt, mely az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján „egyházi jogi személy” (577 intézmény), „egyházi felsőoktatási intézmény” (4 intézmény), valamint „vallási tevékenységet végző szervezet” (7 intézmény) fenntartásában működik, ezzel szemben nem egyházi intézménynek tekintjük azokat, melyeket nem a fent felsorolt fenntartók valamelyike tart fenn.

A magyarázatok szintjén érintjük az iskolaátvételek kérdését. A 2011/2012-es tanévben meginduló új iskolaátadási hullám több kutatót sarkallt arra, hogy a témát alaposabban körüljárja (Csejoszki 2012; Morvai 2014a,b; Pusztai 2014). Korábbi kutatásunkban, melyben az iskolaátadások és iskolaátvételek tanári karra gyakorolt hatását vizsgáltuk, azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége munkahelyét féltve maradt az iskolában, fontos problémát jelent, hogy nem ismerik a keresztyén nevelés alapelveit, melyre a fenntartók különböző továbbképzésekkel igyekeztek felkészíteni az átvett pedagógusokat (Morvai 2014a).

A kutatásunk elsődleges hipotézise azon alapul, hogy az egyházi intézmények pedagógusai kiterjesztett szerepfelfogással rendelkeznek, egyaránt fontosnak tartják a tanulók kognitív, szociális és lelki fejlesztését (Pusztai 2011; Ináncsy-Pap & Morvai 2015), komoly hangsúlyt fektetnek a konstruktív életvezetés kialakítására a tanulóknál (Bábosik 1999; Sikkink 2004; Morvai 2015), éppen ezért feltételezzük, hogy az egyházi intézmények pedagógusai eltérő szerepfelfogással és másfajta továbbképzési igényekkel rendelkeznek, mint a nem egyháziak. Tanulmányunk célja bemutatni az Észak-Alföld régió pedagógusainak továbbképzési igényeit, mint a szakmai fejlődésük önmaguktól elvárt irányait, mindezt egyházi és nem egyházi fenntartóhoz való tartozás mentén vizsgálva. A tanulmány két részre tagolódik, az első részben a tanárok szakmai fejlődésének és ezek tanulói eredményességre gyakorolt hatásának bemutatására kerül sor, a második részben a régió egyházi és nem egyházi pedagógusainak vizsgálata kapott helyet. A pedagógusok munkakörülményeinek megértéséhez igyekeztünk bemutatni a régió intézményhálózatát és a tanulók néhány jellemzőjét, valamint a régió tanárait a TELEMACHUS<sup>1</sup> 2014 (N = 1056) kutatás régiós adatai alapján (N = 683). Az intézményi szintű adatokhoz a köznevelési intézmények listáját (Oktatási Hivatal 2015) használtuk, a tanulók számának idősoros változásának elemzéséhez és a hátrányos helyzet vizsgálatához az EDUMAP (OFI 2015) által közölt adatokat elemeztük, a tanulók családi hátterének feltárásához a 2013-as Országos kompetenciamérés (OKM-) adatbázis adataira támaszkodtunk. Kutatásunk során tehát több adatbázison

<sup>1</sup> TEachers' LEarning Motivation and AChievement in eastern part of HUngary Survey.

végeztünk statisztikai úton többdimenziós és két- vagy többváltozós elemzéseket, nem szorítkoztunk csupán a két- és háromdimenziós kereszttáblák és varianciaanalízisek használatára, hanem bizonyos helyzetekben a változók redukálása érdekében faktoranalíziseket végeztünk.

## A tanárok szakmai fejlődésének útjai

Ebben a fejezetben röviden bemutatjuk a szakmai fejlődés fontosságát és főbb irányait, valamint a tanulók eredményességére gyakorolt hatását. A rendkívül eltérő körülmények között dolgozó pedagógusokra a társadalmi kihívásokra reagáló oktatáspolitikai változások kettős nyomást gyakorolnak, egyrészt egy „felülről érkező” elvárás-ként, másrészt a tanári munkájuk során, napi szinten megjelenő, egyre bonyolultabbnak látszó kihívásként (Ceglédi 2011). Ugyanakkor hazai és nemzetközi kutatások eredményei bizonyítják, hogy főleg a tanári munka minősége az a tényező, amelyre az oktatáspolitikai képes hatást gyakorolni, ha a tanulók iskolai teljesítményét vizsgáljuk (Sági & Varga 2011). Ceglédi (2011) szerint a továbbképzéseknek abban is van szerepük, hogy a pedagógusokat felkészítsék a különböző oktatáspolitikai törekvések megfelelő gyakorlati alkalmazására, ezáltal tehát a tanárok egyfajta szakmai segítségnyújtást kapnak.

A pedagógus-továbbképzések nemzetközi gyakorlatában a tanároknak a munka melletti szakmai fejlődésükre irányuló továbbképzések esetén két alternatíva figyelhető meg. Az egyik formát a már meglévő ismereteik és készségeik korszerűsítésére vonatkozó továbbképzések jelentik, a másikat az úgynevezett addicionális programok, melyek valamilyen új készség vagy új diploma megszerzésére irányulnak (Kárpáti 2008). Ezzel szemben Liskó (2004) tanulmányában három továbbképzéstípust mutat be: fejlesztési továbbképzések, kompenzációs továbbképzések és problémacentrikus továbbképzések. Az első típusba tartoznak azok a továbbképzések, amelyek elősegítik, hogy a pedagógusok és az intézmények felkészüljenek az oktatásirányítás által meghatározott új elvárásokra. A második típusba azok a továbbképzések tartoznak, amelyek a pedagógusok formális képzettségi kötelezettségeinek való megfelelésüket segítik, illetve azon pedagógusok számára szóló továbbképzések tartoznak még ebbe a kategóriába, akik nem a törvényileg előírt végzettséggel rendelkeznek, és a képzés hozzásegíti őket ezen végzettség megszerzéséhez. A harmadik típusba pedig a problémacentrikus továbbképzések tartoznak. Ezek azok a továbbképzések, amelyek a mindennapi oktatási-nevelési gyakorlat során felmerülő problémákra való reagálást könnyítik meg, tehát az a céljuk, hogy a pedagógusok az iskolai feladatokat minél hatékonyabban tudják megoldani. Ezért ezeknek a továbbképzéseknek az iskolákban felmerülő aktuális igényekhez kell alkalmazkodniuk. Ezek a típusok azonban nem szükségszerűen különböznek el egymástól (Liskó 2004).

A nemzetközi gyakorlatban elterjedt, hogy az oktatási rendszerek valamilyen módon próbálnak a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének érdekében lehetőségeket

teremteni. Ennek érdekében nemcsak a továbbképzésekbe való bekapcsolódást, hanem az oktatáskutatást is támogatják, pedagógiai szaklapokat jelentetnek meg, illetve az újítások széles körű terjesztése érdekében internetes fórumokat és portálokat üzemeltetnek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárok többsége valamilyen lehetőséggel él a fent felsoroltak közül, annak érdekében, hogy bővítsék szakmai kompetenciáit (Hermann et al. 2009).

Az OECD 25 országra kiterjedő kutatása alapján elmondható, hogy bár csupán a részt vevő országok felében volt szakmai továbbképzési kötelezettségük a pedagógusoknak, a vizsgálatot megelőző 18 hónapban a tanárok jelentős többsége részt vett valamilyen szakmai fejlesztésben. A *TALIS 2008* kutatás arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok tanulási szándékaira kevésbé van hatással az, hogy az adott ország oktatáspolitikája meghatározott-e a továbbképzésre vonatkozó kötelezettségeket. Azonban általánosságban elmondható, hogy a pedagógusok általában véve szeretnek tanulni, szakmai továbbfejlődésüknek pedig belső mozgatórugói vannak. A pedagógusok a „lifelong learning” szemlélet egyik legjobb képviselőinek bizonyulnak (Sági 2011b).

Három konkrét területet azonosítottak a nemzetközi kutatások, melyekben a pedagógusok jobban igényelnék a továbbképzéseket. Az első a speciális tanulási igényű tanulók oktatására vonatkozik, a második a tanítást segítő IKT-eszközök használatához szükséges ismeretekre, a harmadik a diákok fegyvelmezését érintő problémákra vonatkozik. A hazai pedagógusok az első és a harmadik területen a nemzetközi átlagot meghaladó igényekkel rendelkeznek, a második terület viszont valamivel elmarad az átlagtól. Ez utóbbi eredmény azzal magyarázható, hogy az elmúlt években jelentősen támogatták hazánkban ezeket a képzéseket (Sági 2011a). A legelterjedtebb fejlesztési formák a nemzetközi kutatás eredményei alapján, a kollégákkal folytatott szakmai diskurzusok, a tanfolyamokon való részvétel, a szakmai képzési műhelyek látogatása, valamint a szakirodalom olvasása, tehát a hagyományosnak tekinthető szakmai továbbképzési módszerek. Ez a magyarországi és a többi vizsgált ország szakmai továbbképzési gyakorlatára is igaz (Sági 2011b).

A tanárok nevelésben, értékátadásban betöltött – általuk fel- vagy fel nem ismert – szerepe megkérdőjelezhetetlen (Lannert 2004). Többek között az OECD által az iskolai eredményességre vonatkozó vizsgálat is arra a megállapításra jutott, hogy a jó pedagógusok munkája elengedhetetlen tényező az iskolarendszer eredményességében (OECD 2005). A tanárok magas színvonalú továbbképzésének hatását a tanulók magasabb szintű teljesítményére számos kutató vizsgálta (Supovitz 2001; Yoon et al. 2007), több kutató azonban szkepticizmussal szemléli e két terület viszonyrendszerét és a továbbképzések hatékonyságának mérhetőségét (Supovitz 2001; Richardson 2003), és újabb, a témával kapcsolatos kutatásra sarkallják kollégáikat (Desimone et al. 2002).

Supovitz (2001) logikai modellje szerint a magasabb minőségű oktatás a kiemelkedő továbbképzések eredménye, ugyanis a tanár által megszerzett új ismeretek gyakorlati alkalmazása pozitív hatással bír a tanulók megértési és tanulási folyamataira, ezáltal

növekszik a tanári és tanulói eredményesség. Ingvarson és társai (2005) modellje már jóval bővebben mutatja be a folyamatot, mint Supovitz (2001), kitér a háttérváltozókra (nem, tapasztalat, szektor, oktatási szint, iskolaméret, iskolai támogatás), a képzés jellemzőire, tanulási lehetőségekre és a tantestületre is mint befolyásoló tényezőkre.

Yoon és munkatársai (2007) 1300 olyan tanulmányt találtak az 1986–2006 közötti időszakban, melyek a szakma fejlődésének tanulókra gyakorolt hatásáról számoltak be. Yoon és munkatársai (2007) ezekből a korábbi kutatásokból arra a következtetésre jutottak, hogy a továbbképzések pozitív hatását a tanulók eredményességére leginkább a továbbképzések időtartama határozza meg, ugyanis a 14 óránál rövidebb továbbképzések nem voltak igazi hatással a tanulók eredményességére. Ugyanakkor az Amerikai Egyesült Államokban a No Child Left Behind törvény bevezetése óta a tanárok szakmai fejlődését meghatározó döntések mögött például Missouri államban kifejezetten a tétmérések eredményeinek növelése jelenik meg, tehát a tanárok kisebb arányban választottak saját érdeklődésüknek megfelelő képzéseket (Powell et al. 2009).

A következő fejezetben igyekszünk bemutatni az Észak-Alföld régió oktatási hátterét és tanárainak szakmai fejlődésének irányait, tesszük ezt abból a célból, hogy a vizsgált pedagógusokról árnyaltabb képet kapjunk azáltal, hogy kontextusba helyezzük őket.

### **Az Észak-Alföld régió közoktatási intézményhálózata és tanulói háttere**

Mielőtt a kutatásunk célcsoportjára vonatkozó adatok konkrét elemzésébe kezdenénk, érdemes górcső alá venni annak a régiónak az intézményhálózatát, ahol az általunk vizsgált pedagógusok hivatásukat gyakorolják. A 2015 októberében kiadott köznevelési intézmények listája alapján (Oktatási Hivatal 2015) a régió 860 köznevelési intézményéből 111 egyházi fenntartású, 80 pedig egyéb magán fenntartású (alapítványi, egyesületi, kft., nonprofit kft. stb.). Az állami fenntartású intézmények közel fele tartozik az állami intézményfenntartó központhoz, de több intézményt községi, megyei és városi önkormányzatok tartanak fenn, de felsőoktatási intézmények és nemzetiségi önkormányzatok, önkormányzati társulások is megjelennek. Az intézmények jelentős része több képzési típusal rendelkezik. Ha képzési típusonként vizsgáljuk meg a fenntartókat, akkor azt láthatjuk, hogy a régióban az általános iskolai képzéssel rendelkező iskoláknak ötöde, a gimnáziumi képzéssel rendelkező intézményeknek pedig negyede egyházi fenntartású. Az egyházi intézmények közel harmada középfokú képzést is kínál, a harminc középfokú intézmény a régió megyéi között egyenletesen oszlik meg. Képzési típusonként eltérő az egyházi iskolák aránya megyénként (1. táblázat). A vizsgált képzési típusok alapján elmondható, hogy az intézmények számát tekintve a legnagyobb egyházi részesedés Jász-Nagykun-Szolnok megye esetén figyelhető meg minden képzési típus esetén, ahol az általános iskolák, a gimnáziumok és a szakközépiskolák harmada egyházi fenntartású (Oktatási Hivatal 2015).

1. táblázat. Egyházi intézmények aránya képzési típusonként az Észak-Alföld régió megyéiben (db, %)

	Hajdú-Bihar			Jász-Nagykun-Szolnok			Szabolcs-Szatmár-Bereg		
	összes	egyházi	%	összes	egyházi	%	összes	egyházi	%
Óvoda	126	12	9,5%	87	17	19,5%	181	24	13,3%
Általános iskola	111	22	19,8%	82	27	32,9%	164	27	16,5%
Szakiskola	17	2	11,8%	19	3	15,8%	37	3	8,1%
Gimnázium	29	8	27,6%	24	8	33,3%	43	9	20,9%
Szakközépiskola	26	4	15,4%	21	7	33,3%	39	6	15,4%

*Forrás: Oktatási Hivatal 2015, saját szerkesztés.*

A régióra vonatkozó egyházi intézmények számának gyarapodásával kapcsolatos adatokkal a dolgozat készítésének idején nem rendelkezünk, de a tanulólétszám növekedéséről 2013-as adatok régiós szinten is rendelkezésünkre állnak, az OSAP-rendszer adatait tartalmazó EDUMAP (OFI 2015) alapján. A 2010-ben bekövetkező törvényi változások miatt a 2010-es évet tekintettük referenciaévnak, azonban már a rendszerváltás óta több hullámban is megfigyelhettük az egyházi intézmények számának és a tanulólétszámnak a növekedését (Morvai 2014b). Az első táblázat mutatja a tanulók számának növekedését az egyes oktatási szinteken és képzési típusokban régióként. A tanulók számát illetően legnagyobb arányban két régióban figyelhetünk meg növekedést: az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiókban. Észak-Magyarországon 182%-kal, az Észak-Alföldön 136%-kal nőtt a tanulólétszám. Észak-Magyarországon tehát majdnem megháromszorozódott az egyházi fenntartású közoktatási intézményekben tanulók száma, ami alapján feltételezhető, hogy ezekben a régiókban történt a legtöbb iskolaátvétel is (Pusztai 2014; Morvai 2014b). Annak, hogy az alsóbb oktatási szinteken is terjeszkedtek az egyházak, az áll a háttérben, hogy a rendszerváltást követően az egyházi fenntartású oktatási intézmények esetén egy fordított piramis jellegű középfokdomináns-rendszer alakult ki, mely torz rendszer egyik korrekciós lehetőségét látták az egyházak az iskolaátvételekben (Morvai 2014a). Ha képzési típusonként vizsgáljuk a változást, akkor láthatjuk, hogy az egyházak szerepvállalása leginkább a szakképzésben növekedett, mind a szakiskolai (233%), mind a szakközépiskolai képzést (283%) vizsgálva, erre vonatkozóan egyértelmű tervei is voltak például a református egyháznak (Morvai 2014a). A legnagyobb növekedés az Észak-Alföld régióban a szakiskolások számában figyelhető meg, hiszen majdnem harmincszorosára nőtt az egyházi szakiskolások száma.

A régióban rendkívül magas, közel 20% a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, mellyel párhuzamosan az egyházi intézményekben sem jellemző jelentős szelekció, hisz az egyházi iskolás tanulók 14%-a leghátrányosabb helyzetű, ezen hátrányos helyzetű tanulók aránya növekedett az egyházi szektorban a 2010 utáni időszakban (OFI 2015), amely jele a hátrányosabb társadalmi csoportok felé fordulásnak is

(Pusztai 2014; Inántsý-Pap & Morvai 2015). A szelekciós nézőpontokkal ellentétben az Észak-Alföld régióban az OKM-adatbázis alapján (OKM 2013) elmondható, hogy a középfokon tanulók között a szülők iskolai végzettségét tekintve más régiókkal ellentétben nincs lényegi különbség az egyházi és nem egyházi iskolák esetén.

### Egyházi és nem egyházi intézmények pedagógusai az Észak-Alföld régióban

Jelen tanulmányunk elsődleges célcsoportját az Észak-Alföld régió egyházi és nem egyházi pedagógusai jelentették. Az Észak-Alföld régióból 683 pedagógus szerepel a TELEMACHUS 2014 (N = 1056)<sup>2</sup> adatbázisban, jelen tanulmányunkban ezen pedagógusokra vonatkozó adatokat közlünk. A három megye viszonylatában elmondható, hogy összességében a másik két megyéhez képest Jász-Nagykun-Szolnok megye (23,4%) alulreprezentált. A mintában az egyházi iskolás pedagógusokon belül a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek felülreprezentáltak (47,3%), a Jász-Nagykun-Szolnok megyeiek pedig alul (17,6%), ezen egyenlőtlenségek okozhatják a minta hátrányosabb helyzet felé történő torzulását. A demográfiai változók mentén nem találtunk szignifikáns különbségeket az egyházi és a nem egyházi intézmények pedagógusai között.

A pedagógusok között a pedagógiai célok tekintetében csak egy esetben találtunk szignifikáns különbséget ( $P = 0,047$ ): „A legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel” a nem egyházi fenntartású intézmények pedagógusai számára volt szignifikánsan fontosabb, ugyanakkor ebben az esetben sem figyelhető meg igazán jelentős különbség. Az általunk felsorolt továbbképzési motivációk tekintetében szintén homogenitást tapasztaltunk. A továbbképzési tervek között már felfedezhető volt néhány terület, ahol szignifikáns különbségek vannak a fenntartók között. Az általunk kínált tématerületek és képzési lehetőségek közül a közoktatás-irányítás ( $P = 0,014$ ), a tehetség gondozás ( $P = 0,030$ ), pályázatírás, pályázatok megvalósítása ( $P = 0,004$ ), a tehetséges tanulók felkészítése tanulmányi versenyekre ( $P = 0,001$ ) témánkban volt szignifikáns különbség a fenntartók között. A tehesség gondozás és a tehetséges tanulók felkészítése az egyházi intézmények pedagógusai számára fontosabb továbbképzési témák, míg a másik kettő a nem egyházi intézmények pedagógusainak.

Az iskolaátvételek valószínűsíthetően hatással vannak arra, hogy a tanárok továbbképzési igényeit tekintve nem rajzolódik ki markáns különbség az egyházi és a nem egyházi szektor között. A háttérváltozók körében csupán minimális különbség figyelhető meg mind a régió tanárai, mind az OKM háttérkérdőíve alapján a középiskolás tanulók társadalmi összetételét illetően.

<sup>2</sup> A TELEMACHUS 2014 kutatással kapcsolatos leírást részletesebben jelen dolgozatban nem kívánjuk közölni, a kutatásra vonatkozó kutatási háttér adatok és az elsődleges elemzések több fórumon is megjelentek már. A mintavétel leírását az első elemzéseket tartalmazó gyorsjelentés (Pusztai & Morvai 2015a) és a kutatás eredményeit feldolgozó tanulmánykötet is tartalmazza (Pusztai & Morvai 2015b).

Mivel látható, hogy a szektorok között kicsi a különbség, ezért túllépve a szimplán fenntartótípusonkénti összehasonlításon, a pedagógusok saját szerepfelfogásának tekintetéből vizsgáltuk meg a továbbképzési terveket.

A kérdőívben azt a kérdést tettük fel, mely feladatok, problémák miatt igényelnék továbbképzést a pedagógusok. Az egyes állításokat négyfokú Likert-skálán tudták értékelni. A feladatokból faktoranalízis<sup>3</sup> segítségével három faktor jött létre (2. táblázat), a *hatékonyságközpontúság*, *tanulóközpontúság*, *inkluzív szemlélet*. A *hatékonyságközpontúság* faktorba tartoznak azok a fogalmak, melyek a szakmai munka hatékony működésével, a folyamatos szakmai fejlődés, valamint az ön- és tanuló fejlődés értékelésével vannak összefüggésben. A *tanulóközpontúság* főleg a tanulókkal való nevelői és mentori tevékenységre irányul. Az *inkluzív szemlélet* a különböző egyenlőtlenségek kiegyenlítésére irányuló attitűdöt mutat. Mindhárom orientációtípus túlmutat a szimpla osztálytermi munkán és egy kiterjesztett, iskolai szintű professzióképről árulkozik (Hoyle 1980).

2. táblázat. A képzésekhez motivációt szolgáltató feladatokból és problémákból képzett orientációtípusok (faktorsúlyok)

	Hatékonyság- központúság	Tanuló- központúság	Inkluzív szemlélet
Szakmai együttműködés	0,806		
Hatékony kommunikáció	0,650	0,360	
Hatékony problémamegoldás	0,616	0,365	
Elkötelezettség, szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	0,573		
Pedagógiai tevékenység tervezése és ehhez kötődő reflexióra való képesség	0,421		
Szaktárgyi felkészültség	0,335		
Tanuló személyiségének fejlesztése		0,864	
Tanulók tanulásának támogatása		0,663	
Tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	0,340	0,480	0,470
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése, osztályfőnökség		0,396	0,355
Esélyteremtés, integrációs tevékenység			0,798
SNI-, BTM-tanulók fejlesztésére, együttnevelésre való módszertani felkészültség			0,625
Pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése	0,394		0,521

Forrás: TELEMACHUS 2014 észak-alföldi almintá, N = 683, saját szerkesztés.

<sup>3</sup> A faktorok a variancia 52,431%-át magyarázzák.

Az egyes faktorok eltérő fontossággal jelennek meg az egyes pedagógusoknál, a változók két csoportját határoztuk meg az egyéni (nem, szülők iskolai végzettsége, lakóhely településtípusa, első diploma típusa) és az intézményi változókat (fenntartó típusa, legmagasabb szint, ahol tanít a pedagógus), majd megvizsgáltuk, hogy mely változók hatnak az egyes faktorok fontosnak tartására. A *hatékony-ságközpontúságra* szignifikánsan egyik bevont változó sem hat. A *tanulóközpontúságra* a nem ( $P = 0,014$ ) és a fenntartótípus ( $P = 0,012$ ) van szignifikáns hatással, az *inkluzív szemléletre* pedig a nem ( $P = 0,009$ ), a lakóhely településtípusa ( $P = 0,002$ ), az első diploma típusa ( $P = 0,001$ ), a fenntartó típusa ( $P = 0,001$ ), illetve az, hogy óvodapedagógus-e ( $P = 0,000$ ) vagy középiskolai tanár a pedagógus ( $P = 0,002$ ). A *tanulóközpontúság* a nők és az egyházi fenntartású iskolák pedagógusai számára fontosabb, az *inkluzív szemlélet* pedig a nők, a falusiak, a főiskolai végzettségűek, a nem egyházi és az óvodapedagógusok számára fontosabb.

A pedagógusok munkája túlmutat a kognitív fejlesztésen, és jelentős nevelési feladatot is végeznek akár az osztályteremben, akár az extrakurrikuláris alkalmak során, de igazából az iskola teljes életét áthatja, része az iskolák egyedi identitásának is (Kopp 2005). Azonban azt mindenképp érdemes megjegyezni, hogy a nevelés kérdése nemcsak az írott tantervben jelenik meg, hanem gyakran csak latens módon, a rejtett tanterv részeként (Szabó 2001) is. Kérdésként vetődhet tehát fel, hogy a kutatásunkban kirajzolódó orientációtípusokba tartozó pedagógusok hogyan viszonyulnak a gyermeknevelési értékekhez. A három faktorból kategóriális változót képeztünk attól függően, hogy átlag alatt vagy felett tartják fontosnak az adott orientációt, annak érdekében, hogy jobban megértsük, milyen gyermeknevelési értékeket, pedagógiai célokat tartanak fontosnak az adott faktorokba tartozó pedagógusok, valamint azt, hogy van-e különbség a továbbképzési igényeik terén. Az átlag alatti és feletti orientációkat és a fenntartókat összevetve kereszttábla segítségével azt találtuk, hogy a *hatékony-ságközpontú* orientáció közel azonos arányban (egyházi 55,1%, nem egyházi 51,1%) fontos az egyházi és a nem egyházi intézmények pedagógusai számára. A *tanulóközpontú* orientáció az egyházi intézmények pedagógusai számára szignifikánsan ( $P = 0,006$ ) fontosabb (egyházi 63,3%, nem egyházi 48,3%), az „inkluzív szemlélet” viszont a nem egyházi intézmények pedagógusai számára ( $P = 0,000$ ) (egyházi 33,9%, nem egyházi 56,1%). Empirikus adatok alapján a felekezeti iskolák pedagógusai egymással egyenrangú célként tekintenek a tudásbővítésre és a lelkiekben való gazdagodásra, és fontosak számukra azok a tartalmak, amelyek megkönnyítik a társadalmi integrációt, valamint azok az értékek, amelyek elősegítik az emberek közötti kooperációt (Pusztai 2011). A mintánkban szereplő egyházi intézmények pedagógusai esetén sokkal inkább a tanulók támogatása kap hangsúlyosabb szerepet.

Korábbi kutatásokkal ellentétben (Füstös & Szabados 1998; Paksi & Schmidt 2006; Morvai 2015) a gyermeknevelési értékek úgy rendeződtek négy faktorba, hogy a faktorok a teljes variancia 50,238%-át magyarázzák. A gyermeknevelési értékekből létrejövő faktorok elnevezéséhez (*modern személyiségértékek*, *protestáns értékek*, *hagyományos keresztény értékek*, *hagyományos közösségi értékek*) Szabados (1995) kategorizálását alkalmaztuk (3. táblázat).

3. táblázat. A gyermeknevelési értékekből képzett faktorok (faktorsúlyok)

	Modern szemé- lyiségértékek	Protestáns értékek	Hagyományos keresztény értékek	Hagyományos közösségi értékek
Felelősségérzet	0,751			
Őszinteség	0,623			
Mások tisztelete/tolerancia	0,617			
Türelem	0,6	0,33		
Önállóság	0,528	0,35		
Önfegyelem	0,503	0,347		
Képzelőerő/fantázia	0,434	0,368		
Takarékosság		0,632		
Határozottság/állhatatosság		0,571		
Vezetőkészség		0,545		
Kemény munka		0,424		
Hűség/lojalitás			0,68	
Engedelmesség			0,659	0,372
Vallásos hit			0,577	
Önzetlenség	0,44		0,477	
Jó magaviselet				0,885
Udvariasság	0,438			0,551

Forrás: TELEMACHUS 2014 észak-alföldi almintá N = 683, saját szerkesztés.

Az így kapott négy gyermeknevelési értékfaktort összevetettük az orientációtípusokkal és azt tapasztaltuk, hogy a *hatékonyásközpontú* orientációt fontosnak tartók számára szignifikánsan fontosabbak a protestáns ( $P = 0,005$ ) és a hagyományos keresztény értékek ( $P = 0,010$ ). A *tanulóközpontú* orientáció egyetlen gyermeknevelési faktorról sem mutatott szignifikáns kapcsolatot, az *inkluzív szemlélet* szintén a protestáns értékek kialakítására ( $P = 0,002$ ) volt hatással. Külön vizsgálva a *tanulóközpontú* orientációt és a 17 gyermeknevelési értéket, szembevetve, hogy mindössze a türelemre és a fantáziára van ez az orientáció szignifikáns hatással. Korábbi kutatásunkban, melynek alapjául a TELEMACHUS 2014 ( $N = 1056$ ) adatbázis szolgált, azt találtuk, hogy a hagyományosan vallásossághoz kötődő gyermeknevelési értékek kialakítása egyházi intézmények pedagógusai számára jellemzően fontosabb, mint a nem egyházi intézmények pedagógusai számára, ugyanakkor a pedagógusok vallásossága befolyásolja a nem egyházi intézmények pedagógusai értékátadását is bizonyos gyermeknevelési értékek esetén (Morvai 2015).

A pedagógiai célok közül a *hatékonyásközpontúságot* fontosnak tartók számára fontosabb a diákok elméleti tudásának fejlesztése ( $P = 0,014$ ), a pedagógiai újdonságok

állandó követése ( $P = 0,003$ ), a tananyag folyamatos frissítése, megújítása ( $P = 0,000$ ), a legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel ( $P = 0,000$ ). Szintén a hatékonysággal van összefüggésben a szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel ( $P = 0,007$ ), az értékelés megbeszélése a diákokkal ( $P = 0,000$ ), a szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel ( $P = 0,002$ ). A *tanulóközpon-túságot* fontosnak tartók számára szignifikánsan lényegesebb a diákok felkészítése a nagybetűs életre ( $P = 0,027$ ), a diákok személyes problémáinak megismerése ( $P = 0,040$ ), a diákok személyiségének fejlesztése ( $P = 0,001$ ), a diákok kommunikációjának fejlesztése ( $P = 0,001$ ), továbbá az értékelés megbeszélése a diákokkal ( $P = 0,000$ ), a szakmai kommunikáció, az együttműködés a szülőkkel ( $P = 0,001$ ), a diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése ( $P = 0,000$ ). Az *inkluzív szemléletet* fontosabbnak tartók számára szinte minden pedagógiai cél szignifikáns kapcsolatot mutatott (kivéve a diákok elméleti és gyakorlati tudásának a fejlesztése, felkészítésük a nagybetűs életre, minél több tudás átadása és az értékelés megbeszélése a diákokkal). Tehát láthatjuk, hogy jelentős kapcsolat van a pedagógiai célok és a között, hogy milyen orientációs csoportba tartoznak a pedagógusok. Pusztai (2015) vizsgálta a pedagógusok céljait a képzési intézmény fenntartója szerint, és azt találta, hogy az állami és egyházi szektorban végzetek fontossági sorrendje között lényeges különbségek vannak. Jelen tanulmányban eltekintünk a fontossági sorrendek szerinti vizsgálattól, azonban a jövőben egy megvizsgálandó területnek tekintjük. Több kutató (Chinn & Brewer 1993; Tillema 2000) is felhívta rá a figyelmet, hogy a pedagógusok gyakrabban választanak a már meglévő orientációjukat támogató továbbképzéseket, mint olyanokat, amelyek változtathatnának azokon.

## Összegzés

Hipotézisünket, mely szerint az egyházi és nem egyházi pedagógus továbbképzési igényei között egyértelmű különbségek lennének, egyértelműen megcáfolták az adatok. A homogén továbbképzési igények mögött feltételezésünk szerint több szempont is szerepet játszhat, az egyik az egyházi iskolák számának nagyarányú bővülése (Csejoszki 2012; Morvai 2014 a,b). A bővüléssel, valamint a szakképzés irányába történő nyitással a szakirodalomból ismert (Imre 2005; Pusztai 2004) egyházi iskolák kép átalakulása figyelhető meg (Morvai 2014b). Túllépve a fenntartók szerinti összehasonlításon, az orientációtípusok vizsgálata felé fordultunk, mely szem előtt tartja, hogy az egyházi és nem egyházi intézmények pedagógusai csupán a fenntartó különbözőségeiből fakadóan nem alkotnak homogén közösségeket a képzési igényeiket illetően. Kutatásunk során faktoranalízis segítségével három olyan orientációtípusra sikerült találnunk a továbbképzési igényeket generáló feladatok és problémák alapján, mely orientációtípusok fontossága szignifikánsan meghatározza, mely pedagógiai célokat, gyermeknevelési értékeket tartja fontosnak az adott pedagógus. Egy-egy pedagógus több orientációtípust is tarthat az átlagosnál fontosabbnak, viszont fenntartók szerint

(egyházi és nem egyházi) különböző arányban tartják fontosnak az egyes orientációtípusokat. Az eltérő orientációtípusokat érdemes lehet a továbbképzések során figyelembe venni, akár úgy is, hogy az orientációtípustól eltérő terület iránti érzékenyítő tréningeket szervez a pedagógusok számára a fenntartó.

### Hivatkozott irodalom

- Bábosik I. (1999). A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ceglédi T. (2011). „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik”. Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány). In Sági M. (szerk.): *Erők és eredők – A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 133–209.
- Chinn, C. A. & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: a theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1–49.
- Csejoszki M. (2012). Egyházi szerepvállalás – Iskolaátadások a Csereháton. In Buda A. & Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai – A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen, 2011. szeptember. [Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, VII. kötet.] Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 130–137.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers’ Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81–112.
- Füstös L. & Szabados T. (1998). A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In Hanák K. & Neményi M. (szerk.): *Szociológia – emberközvetben – Losonczi Ágnes köszöntése*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 247–277.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. In *NASSP Bulletin*, 84 (618), 6–12.
- Hermann Z., Imre A., Kádárné Fülöp J., Nagy M., Sági M. & Varga J. (2009). Pedagógusok – Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatók első eredményeiről. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horák R. & Czékus G. (2012). Az élethosszig tartó tanulás jelentősége és megvalósulásának lehetőségei a gyakorló pedagógus munkájában. In *Képzés és gyakorlat = Training & Practice*, 3–4, 187–196.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.): *World Yearbook of Education*, 42–57. London, Kogan Page.
- Imre A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, (5), 475–491.

- Inántsý-Pap Á. & Morvai L. (2015). „Sowing Seeds” and Its Efficiency. Case Study about the Tanoda Programme of the Greek Catholic Church in the Huszár District in Nyíregyháza (Hungary). *Acta Universitatis Sapientiae Social Analysis*, 5 (2), 127–143.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factor saffecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10). In <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Kárpáti A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest, Ecostat, 193–215.
- Kopp E. (2005). Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. In *Educatio*, 3, 554–573.
- Lannert J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. In *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 3–15.
- Liskó I. (2004). A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. In *Educatio*, 3, 391–405.
- McKinsey-elemzés (2007). Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Magyarul megjelent: *az OKA 2008. január 25-i sajtótájékoztatójára*. In <http://www.obudamatek.hu/McKinsey.pdf>.
- Morvai L. (2014a). Pedagógusok a fenntartóváltás után – Egyházi iskolává válással kapcsolatos pedagógus-továbbképzések Borsod-Abauj-Zemplén megyében. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): *Közösségteremtők*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 225–249.
- Morvai L. (2014b). Egyházi iskolaátvételek megjelenése a Heves Online cikkeiben. In Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (szerk.): *Régió és Oktatás IX. Határtalan oktatáskutatás – Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen, CHERD-Hungary, 79–91.
- Morvai L. (2015). Nevelési értékangorsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallássosság metszetében. In Pusztai G. & Morvai L. (szerk.): *Pálya – modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 156–168.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, OECD.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results From Talis*. Paris, OECD. In <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.
- Paksi B. & Schmidt A. (2006). Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (6), 48–64.
- Powell, D., Higgins, H. J., Aran, R. & Freed, A. (2009). Impact of No Child Left Behind On Curriculum and Instruction in Rural Schools. *The Rural Educator*, 31 (1), 19–28.

- Pusztai G. (2004). Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 20 (1), 48–61.
- Pusztai G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 1, 50–66.
- Pusztai G. (2015). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszú távú hatásai. In Pusztai G. & Morvai L. (szerk.): *Pálya – modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 195–206.
- Pusztai G. & Morvai L. (szerk.) (2015a). Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata – gyorsjelentés. Debrecen, CHERD-Hungary.
- Pusztai G. & Morvai L. (szerk.) (2015b). Pálya – modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In Raths, J. & McAninch, A. C. (Eds.): *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. *Advances in teacher education*, 6, (1–22). Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Sági M. (2011a). A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben. In Sági M. (szerk.): *Erők és eredők – A pedagógusok munkakerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 47–85.
- Sági M. (2011b). Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. In *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 5–17.
- Sági M. & Varga J. (2011). Pedagógusok. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 295–324.
- Sikkink, D. (2004). The hidden civic lessons of public and private schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practise*, 7 (3), 339–365.
- Supovitz, J. A. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement. In Fuhrman S. (Ed.): *From the capitol to the classroom. Standards-based reforms in the states. The 100<sup>th</sup> yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press, 81–98.
- Szabados T. (1995). Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban. *Műhelytanulmányok, Módszertani Füzetek*, Budapest, MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Szabó L. T. (2001). Értékek az iskolában. *Educatio*, (3), 461–471.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5–6), 575–591.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*. REL 2007-No. 033. Washington, DC: U.S.

Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. In <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>.

*Egyéb felhasznált források*

1. 2011. évi CXC. törvény.
2. OFI (2015): EDUMAP. In <http://edumap.ofi.hu/>. Utolsó letöltés: 2015. 11. 01.
3. OKM 2013: Intézményi és tanulói adatbázis.
4. Oktatási Hivatal (2015). Működő köznevelési intézmények listája (2015. 10. 01.). In <http://www.oktatas.hu/kozneveles/kir>. Utolsó letöltés: 2015. 11. 01.
5. TELEMACHUS 2014 adatbázis.

TÓDOR IMRE

# Egy felekezeti iskola tanárai körében végzett felmérés és a nemzetközi mérések tanúságai\*

*Jelen tanulmányunk célja a romániai közoktatásban dolgozó pedagógusok önmagukról, szakmájukról, továbbképzéseikről, valamint értékteremtő és értékközvetítő szerepükről vallott nézeteik nemzetközi felmérés tükrében való vizsgálata, tesszük mindezt egy általunk megvizsgált felekezeti iskola eredményeinek összevetése alapján. Elemzésünket egyrészt a magyarországi szerzetesi intézmények körében végzett tanári kérdőíves felmérés, másrészt az OECD 2013. évi nemzetközi tanárkutatás (TALIS 2013, Teaching and Learning International Survey) Romániára szelektált adatállományára építjük. Elemzésünket a következő három nagy kérdéskörben végezzük el: 1. tanárok demográfiai jellemzői, 2. tanárok továbbképzései, 3. az iskola légköre. Kérdőívünkben a TALIS nemzetközi tanárkutatás kérdései közül is szerepeltek, így ahol lehetséges és szükséges, ott az eredményeket az OECD TALIS 2013-as felmérés romániai jelentésével is összevetjük.*

*Kulcsfogalmak: TALIS 2013, felekezeti iskola, tanárok továbbképzései, az iskola légköre*

## Bevezetés

Románia Államelnöki Hivatala 2016. február 15-én hivatalosan is megnyitotta a Románia államelnöke által indítványozott „Művelt Románia” című 2016–2018 közt zajló országos vitafórumot,<sup>1</sup> melynek célja az oktatási rendszer megreformálása. A projekt első, 2016-os, szakasza a központi és regionális helyszíneken létrejövő társadalmi vitán alapul, melynek célja a minél szélesebb körű konszenzus és végül amellettszű való hosszú távú elköteleződés. Mindehhez a már meglévő és soron következő országos és nemzetközi kutatások teremtenék meg a megfelelő táptalajt. A nemzetközi összeha-

\* Tanulmányunk *„Az egyházak köznevelési feladatainak támogatása (TÁMOP-3.1.17-15)”* című kutatása alapján készült, melyet a Debreceni Egyetem CHERD-Hungary Kutatóintézet egyik kutatócsoportja – a hét szerzetesrend által működtetett tanintézmények pedagógusai körében – végzett el. Erdélyben (Románia) jelenleg a szerzetesrendek egyetlen tanintézményt sem működtetnek, így a magyarországihoz hasonló célcsoportot nem érthettük el; viszont léteznek államilag finanszírozott felekezeti iskolák, melyek közül jelen tanulmány egyetlen római katolikus iskola tanárai közt végezte el a lekérdézt, és annak eredményeit ismerteti a nemzetközi tanárkutatás kontextusában. A továbbiakban: *CHERD-kérdőív*.

<sup>1</sup> <http://www.presidency.ro/ro/angajamente/romania-educata> (megtekintés: 2016. 03. 22.).

sonlító és hazai kutatások eredményei (vö. PISA-kutatások, érettségi eredmények) arra engednek következtetni, hogy az ország oktatási rendszere nem eléggé hatékony, nem eléggé eredményes.

„A tanárok számítanak” (Teachers Matter) című OECD nemzetközi kutatás összefoglaló jelentéséből is az derül ki, hogy az oktatás hatékonysága, eredményessége elérésében a tanárok döntő szerepet játszanak. Ebből adódóan a tanári szakmát érintő kérdések kiemelt jelentőséggel bírnak úgy a szűk szakmai, mind a szakpolitikai berkekben. A nemzetközi szakirodalom, valamint az Európai Bizottság és Európai Tanács oktatáspolitikai dokumentumainak egybevágó véleménye az, hogy az oktatás kulcsszereplői maguk a pedagógusok (OECD 2005; Hermann et al. 2009). Mivel a TALIS<sup>2</sup> tekinthető a legfontosabb információforrásnak a tanárok és iskolavezetők oktatással, szakmai helyzettel és iskolai környezettel kapcsolatos véleményét, észrevételeit illetően, ezért tanulmányunk kiemelt módon a Romániára vonatkozó részadatokra fókuszál.<sup>3</sup> Az első McKinsey-jelentés (Barber & Mourshed 2007) kategorikusan kijelenti, hogy bármilyen oktatási reform, mely elsődlegesen nem a pedagógusképzést célozza meg, hiábavaló erőlködésnek, haszontalan erőbefektetésnek bizonyul. Az oktatásügy reformjának tehát szerves részét képezi a pedagógusok alap- és továbbképzésének megújítása is. Mindenekelőtt szükséges tehát a hatékony oktatási reform érdekében pedagóguskutatásokat elemezni, kutatásokat végezni.

A romániai magyar nyelvű és kisebbségi oktatásüggyel foglalkozó tanulmányok sorra elemzik a tanárképzés és továbbképzés keretrendszerét, a rendszerváltás óta bekövetkezett reformok be- és be nem váltott intézkedéseinek hatékony és kártékony voltát, jövőbeli perspektíváit (Szabó Thalmeiner 2006; 2007; 2013; Stark 2013; 2015). A tanárok szakmai továbbképzéseinek feltérképezése és elemzése képezi mindezen dokumentumelemzésen, lekérdezésen alapuló tanulmányok gerincét, melyet a TALIS 2013 és a PISA 2012-es romániai részeredményeinek keresztmetszetébe való helyezése még jobban árnyalja (Zoller 2015). A Debreceni Egyetem CHERD-Hungary kutatócsoportja a SZAKTÁRNET<sup>4</sup> projekt keretében végzett empirikus kutatásai

<sup>2</sup> *Teaching and Learning International Survey* = Nemzetközi tanítási-tanulási felmérés. A vizsgálatot az OECD INES (Nemzetközi Indikátor Munkacsoport) kezdeményezte, melynek lebonyolítását egy nemzetközi konzorcium végezte (IEA Adatfeldolgozó Központ, Hollandia; IEA DPC, Németország; Kanadai Statisztikai Hivatal). A kutatás romániai adminisztrálását a 906/2011-es kormányrendelet értelmében a CNEE (Centrul Național de Evaluare și Examinare = Országos Értékelési és Vizsgáztató Központ) keretén belül létrehozott TALIS Országos Központ végezte. A továbbiakban: *TALIS 2013*.

<sup>3</sup> Románia először szerepelt a nemzetközi mérésben a 2011–2013 közötti második felmérési ciklusban, amelyben összesen 34 ország vett részt, melyből 19 EU-s tagország. Raport Național TALIS 2013. *O analiză a răspunsurilor participanților la studiul internațional privind procesul de predare-învățare (TALIS) 2013*. CNEE 2014. <http://www.rocnee.eu/TALIS/> (megtekintés: 2016. 01. 18.).

<sup>4</sup> Egyrészt a TELEMACHUS (*TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of HUngary Survey*), másrészt a TESSCEE (*Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe*) 2014-es kutatásairól van szó, utóbbi kiterjesztette vizsgálatát a székelyföldi, erdélyi és partiumi magyar nyelvű melletti nem magyar nyelvű tanárképzéssel foglalkozó intézményeire is, mely kiváló lehetőséget biztosít az összehasonlításra.

a pedagógus-továbbképzésekre is merőben fókuszál, viszont ugyanolyan mértékben vizsgálja azon mutatókat is, mint az iskolai légkör (Bacsikai 2009), személyes kapcsolatok, osztálytermi folyamatok stb. rendszerét, melyek bár empirikusan nehezebben mérhetők, de kiegészíti, mintegy magyarázza mindazon egyéni jellemzőket, melyek szélesebb és átláthatóbb képet formálnak a pedagógusról (Pusztai & Ceglédi 2015; Pusztai & Morvai 2015).

Tanulmányunk a négy gyulafehérvári (korábbi erdélyi) egyházmegye területén székelő római katolikus középiskolai tanintézménye közül az egyik iskola tanárainak megkérdezésén alapul. Az államosítás előtt az egyházmegyének 205 katolikus iskolája (elemi, gimnáziumi, kereskedelmi, ipari, gazdasági, tanító- és óvónőképző stb.) működött, mindehhez képest a jelenlegi szituáció szimbolikus jellegű. A vizsgált gimnázium (az alábbiakban: Gimnázium) a négy jelenleg működő római katolikus iskola közül mind elhelyezkedését, mind struktúráját, mind létszámát, mind hatékonyságát illetően kiemelkedik.<sup>5</sup> Az általunk vizsgált gimnázium 1948-as megszüntetését követően az 1989-es fordulat után, azaz 1991-ben indulhatott újra abban az elkobzott iskolaépületben, melyben eleinte csak vendégként, majd annak sikeres visszaigénylése után jogos tulajdonosaként működhet. Jó négy évtizednyi idő után az újraindítás, építkezés a nulláról indult, melyet a mentalitás megváltoztatása is merőben beárnyalt, ugyanakkor nehézségbe ütközött olyan pedagógusokat találni, akik nemcsak elkötelezetten, szívvel-lélekkel tudnak dolgozni, hanem a keresztény értékrenddel is tudnak azonosulni és azt továbbítani.

Negyedszázad után, újjászületésének a 25. évében, a Gimnázium 16 osztállyal (4 gimnáziumi, 12 líceumi),<sup>6</sup> közel 450 diákkal, valamint 28 címzetes főállású és 5 óraadó tanárral rendelkezik. A Gimnázium beiskolázása a romániai átlaghoz közelít, hisz az 474 diákkal, 32 tanárral és 22-es tanulói átlagosztállyal számol. A kérdőívet minden főállású tanárhoz eljuttattuk, melyet 24-en kitöltve vissza is küldtek (N = 24), mely 85,71%-nak felel meg, tehát a lekérdezés jóformán teljes körű.<sup>7</sup>

A tanulmány másik adatbázisát a TALIS 2013 képezte, melyen másodelemzéseket hajtottunk végre. A nemzetközi felmérésen Romániából 197 ISCED 2 és 147 PISA-

<sup>5</sup> Kutatásunk következő fázisában a Székelyföldön székelő összes felekezeti iskola tanáiraira kívánjuk a lekérdezést kiterjeszteni. A négy római katolikus iskola közül az egyik szórványban található, ráadásul kisszeminárium jellege van, mely nem érinti kutatásunk területét. A másik intézményt két éve alapították (a legfiatalabb intézmény), a harmadik pedig vidéken található, mely egyedülálló a székelyföldi felekezeti iskolák körében, ugyanis a többi városi környezetben fekszik.

<sup>6</sup> *Gimnázium* (școală gimnazială) a román közoktatási rendszerben az 5–8. évfolyamokat foglalja magába. Általában az elemi osztályokat is magába foglaló nyolc évfolyamos iskolákban működik. *Líceum* (liceu) a román közoktatási rendszerben a 9–12/13. évfolyamokat magába foglaló oktatási intézmény, mely lehet elméleti (reál és humán), szak (műszaki, szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem) és tehetségápoló (katonai, teológiai, sport, pedagógiai, művészeti).

<sup>7</sup> Tudatában vagyunk annak módszertani követelményével, hogy 100 fő alatti mintánál nem százalékos, hanem elemszámú kimutatást használunk, de így nem tudnánk azt akár a romániai, akár a nemzetközi kontextusban tárgyalni.

link típusú iskola vett részt, melyből a tanárok száma 3286 és 3275 fő volt; a részvételi arány pedig 98%-os (TALIS 2013). A felmérés idején Romániában 5865 ISCED 2 típusú iskola működött 70 807 tanárral. Az OECD TALIS mintavételébe országonként kb. 200 iskolának és iskolánként kb. 20 tanárnak kellett tartoznia; míg a PISA-link típusú felmérésbe a PISA 2012-ben felmért 201 iskolája közül kb. 150 iskolának és 3000 tanárnak.<sup>8</sup>

## A pedagógusok erőforrásai

A hazai felekezeti iskolák tanárait vizsgáló korábbi kutatások (vö. Bacskai 2015; Pusztai 2016) amellet érvelnek, hogy a felekezeti iskolák tulajdonságai nem individuuum, hanem iskolai kontextus szintjén értelmezhető, ragadható meg. Jelen tanulmányunkban a tanárok jellemzőinek ismertetését csak a humán tőke (demográfiai és képzettségi jellemzők) szempontjából történő vizsgálatára redukáljuk. A következő írásunkban a tanári jellemzőket a vallási/spirituális (egyéni és közösségi szint) és a társadalmi tőke (intra- és intergenerációs kontextus) szempontjából fogjuk megvizsgálni, melyek magyarázó változóként (független) szolgálnak a függő változókkal (eredményességi változók) való összevetésre (vö. Bacskai 2015; Pusztai 2016).

## A tanárok demográfiai jellemzői

Romániában az alapfokú iskolázás felső szakaszában tanító pedagógusok demográfiai jellemzői nem térnek el lényegesen a TALIS-országok átlagától. Mindenekelőtt a tanárok nemi eloszlását vizsgáltuk meg, hisz a nemzetközi és a romániai eredmények nemek közti arányeltolódása alapján egyértelmű egyensúlyzavarról, elnöiesedésről beszélhetünk, mely tény kihatással lehet a tanulók eredményeire, motiválására, fegyelmezésére stb. A legtöbb ország külön stratégiát dolgozott ki a pedagógusszakma férfiak számára való vonzóvá tételére, ugyanis a férfiak elveszítették dominanciájukat a közoktatásban (Buda 1996). Romániában a gimnáziumi tanárok 69%-a nő, a vizsgált katolikus iskolában pedig a 82%-a; tehát az országos átlag felett van, viszont a nemzetközi átlag 68%-ot mutat, azaz majdnem azonos a romániai állapottal. E nemi arány már önmagában is jelzi azt a szociológiai tény, miszerint a pedagógusszakma társadalmi presztízse alacsonyabb lett, azzal a megjegyzéssel, hogy a nők az alacsony presztízsnak nem okai, hanem következményei. A pedagógusi életkor vizsgálatát illetően azt látjuk, hogy az országos átlag 42 évre, a TALIS-átlag 43 évre, míg a vizsgált Gimnázium esetében mindez 39 évre tehető. A TALIS-felmérés a pedagógusokat

---

<sup>8</sup> A romániai TALIS-adatbázis nagy előnye, hogy azt össze tudjuk vetni a PISA 2012-es felmérés eredményeivel, ugyanis ismerjük mindkét felmérésben szereplő iskolákat, azok eredményeit, így ezt az adatot függő változóként is jól hasznosíthatjuk.

korcsoportok szerint is vizsgálja, mely hasonló eredményeket mutat a romániai helyzettel, ahol a tanárok több mint fele 30–49 év közötti.<sup>9</sup>

**1. táblázat.** A tanárok nemi aránya, átlagéletkora és korcsoportok szerinti eloszlása (százalék és átlagérték)

	Gimnázium (N = 24)	Románia (N = 3286)	TALIS-átlag (N = 104 358)
Nők aránya	82%	69%	68%
Tanárok átlagéletkora	39 év	42 év	43 év
Életkor	30 év alatt	8%	13%
	30–49 év között	75%	60%
	50 év felett	17%	27%

*Az adatok forrása TALIS 2013 (BTGINTT2)10 és saját szerkesztés.*

A továbbiakban a pályán eltöltött időt mértük, majd összehasonlítottuk azt a romániai és a nemzetközi felmérésben (TALIS 2013) részt vevő országok átlageredményeivel. Számos empirikus kutatás (vö. Rivkin, Hanushek & Kain 2005) foglalkozott már a tanárok szakmai tapasztalata és a tanulók eredményeinek elemzésével. A nemzetközi kutatások eredményei arról tanúskodnak, hogy a tapasztalat és a hatékonyság között nem tételezhető lineáris összefüggés. Egyes bizonyítékok azt támasztják alá, hogy a pedagógus minden egyes tanári pályán eltöltött éves tapasztalata által növekszik a tanulók eredménye, kiváltképp igaz ez a pedagógus pályafutásának első öt évében (Mirescu et al. 2014). Ismét más kutatások szignifikáns összefüggést találnak a tanári tapasztalat és a diákok olvasási készségét mérő eredményei között (Hanushek 1992), míg mások nem mutatnak ki összefüggést (Monk 1994).

A TALIS-kutatásban részt vevő országok tanárainak katedrán eltöltött átlaga (lásd 2. táblázat) 16 év, mely mind a romániai, mind az elemzett iskolánk esetében egyenértékű. Továbbá mindezt a hároméves más jellegű oktatási tevékenység, valamint négyéves más szakterületen betöltött munkaidő egészíti ki. A Gimnázium adatai itt eltérnek mind a romániai, mind a nemzetközi eredménytől, ugyanis majdnem mindegyik tanár pályafutását a szakmában és nagy arányban a jelenlegi iskolájában kezdte, és majdnem mindegyik tanár kizárólagosan oktatói tevékenységet folytatott.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> A TALIS tanári kérdőív 1. és 2. kérdése. CHERD-kérdőív 17. oldal.

<sup>10</sup> BTGINTT2 jelentése: B = Lower secondary education (ISCED level 2); T = Teachers; G = General questionnaire; INT = International (TALIS-average); T2 = Second round of TALIS (TALIS 2013). A továbbiakban: *TALIS 2013 adatbázis*. A Romániára szelektált adatbázis jelzése: BTGROUT2, ahol a ROU Romániát jelzi, a többi rövidítés megegyezik a fentebb leírtakkal. A teljes adatbázisban (TTGallT2) 170 020 fő (tanár) szerepel, ugyanis néhány országban nemcsak az ISCED 2, hanem az ISCED 1 és ISCED 3, valamint a PISA-TALIS link felmérést is elvégezték. Az elemszámot a további táblázatok esetében nem jelzem, hisz azok változatlanok.

<sup>11</sup> A TALIS tanári kérdőív 5. kérdése. CHERD-kérdőív 2–3. oldal.

2. táblázat. A pedagóguspályán eltöltött évek száma (átlagérték)

	Gimnázium	Románia	TALIS-átlag
Jelenlegi iskolájában eltöltött évek átlaga	11,9	10,4	9,8
A tanári szakmában eltöltött évek átlaga	16,25	16,5	16,2
Oktatási tevékenységben (de más területen) eltöltött évek átlaga	0,6	4,5	2,7
Más munkahelyen eltöltött évek átlaga	0,4	2,5	3,8

Forrás: TALIS 2013 adatbázis és saját szerkesztés.

Miután megvizsgáltuk a pedagógustársadalom/tanári kar nemi összetételét, átlag-életkorát, valamint a szakmában eltöltött átlagéveinek számát, a következőkben arra keressük a választ, hogy milyen szociális milióból származnak, és az hogyan hat – a már fentebb bemutatott aspektusokat is figyelembe véve – mindennapi munkájukra. Kérdőíves vizsgálatunkban a ma pályán lévő tanárok társadalmi háttérét egy adat három szegmensével – a megkérdezett édesapjának, édesanyjának és házastársának legmagasabb iskolai végzettségével – kíséreltük meg bemérni.<sup>12</sup>

3. táblázat. Édesapa/édesanya/házastárs legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)

Iskolai végzettség	Édesapa	Édesanya	Házastárs
8 általános	9	35	
Szaktanársvizsga	42	9	
Szakközépiskola	34	25	
Gimnázium	0	16	
Egyetem	15	15	100

Forrás: saját szerkesztés.

Mínt hogy a megkérdezettek mindannyian felsőfokú végzettséggel rendelkeznek (ISCED 5),<sup>13</sup> ez bármely közép- vagy alacsonyfokú iskolai végzettséggel rendelkező apa – ma pedagógusként dolgozó – gyermeke esetében a család, pontosabban az apa iskolai végzettségéhez képest mindenképpen előbbre lépést jelent. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy a Gimnázium pedagógusainak nagy százaléka első generációs értelmiségi, tehát magas fokú társadalmi mobilitás olvasható ki. Mindehhez két dolgot kívánunk hozzáfűzni, mely az oktatásszociológia alaptétele: egyrészt minden szülői nemzedék a gyerekét a sajátjával azonos vagy annál magasabb iskolai fokozatra kívánja eljuttatni; másrészt a megkérdezett pedagógusok nagy része képesítését a 90-es

<sup>12</sup> CHERD-kérdőív 18. oldal.

<sup>13</sup> A TALIS-adatok szerint a romániai ISCED 2-ben oktató tanárok legmagasabb iskolai végzettségük szerint a következőképpen oszlanak meg: ISCED 5 alatti 0,8%, ISCED 5A 92,5%, ISCED 5B 5%, ISCED 6 1,4%.

és 2000-es években szerezte, amikor jóval több lehetőség adódott annak elvégzésére, mint ahogyan az a hetvenes-nyolcvanas években lett volna.

A Gimnázium tanárai olyan családból származnak, ahol sem az apák, sem az anyák 85%-a nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel, viszont az is egyértelműen látszik, hogy akinek egyetemi végzettségű az édesapja, annak az édesanyja is az, mely példát gyerekeik is követik. Se az apák, se az anyák körében nincs olyan, akinek ne lenne legalább 8 általános végezettsége, az apák körében a legmagasabb arány a szakmunkás-vizsgával rendelkezők (42%), míg az anyák esetében a 8 általános (35%) végzettségű. Az adatok alapján nincs olyan pedagógus apa, akinek gimnáziumi végzettsége lenne, viszont az anyák körében található (16%). Az adatok arra engednek következtetni, hogy valamelyest az anyákkal ellentétben az apák rendelkeznek magasabb fokú képzettséggel. A származási család mellett a pedagógusok „választott családjának” társadalmi hátterét is elemeztük. A mintánkban szereplők csaknem fele (43%) házasságban él, 50%-uk nőtlen vagy hajadon, 7%-uk pedig elvált, egyedül (gyerekeivel) él. Mind-egyik pedagógus házastársa (100%) felsőfokú (egyetemi) végzettséggel rendelkezik, azaz a házassági stratégia a jellegzetes értelmiségi utat követi. Utolsó akkordként pedig a házasságban élő pedagógusok gyermekvállalását elemeztük, melyből az tűnt ki, hogy 67%-nak van gyereke, míg 33%-nak nincs, mely tény a Gimnázium aránylag fiatal tanári karának tudható be.

Első fejezetünk végére érve a TALIS-adatok feldolgozása és ismertetése alapján felvázolhatjuk a Romániában „tipikus” ISCED 2-ben oktató tanár jellemzőit, mely: nő, 42 éves, ISCED 5A típusú végzettséggel rendelkezik, legalább egy pszichopedagógiai vagy pedagógiai képzésben részesült, 16 éves tanári tapasztalattal rendelkezik, melyből 10 évet a jelenlegi iskolájában szerezte, valamint meghatározatlan idejű munkaszerződéssel, teljes normával alkalmazták.

## A tanárok szakmai továbbképzései

A tanárok 15%-a számolt be arról a TALIS-felmérés során (TALIS 2013), hogy az előző évben nem vett részt szakmai továbbképzést célzó tevékenységben. Ebből adódóan kérdőívünk közt a tanárok szakmai fejlődésére vonatkozó kérdések is szerepeltek, melyek olyan tevékenységekre vonatkoztak, mely által a tanárok ismereteinek és képességeinek jobbítását célozza meg a tantermi siker elérésének céljából. Kérdéseink mind a formális (oktatási konferenciák vagy szemináriumok, tanfolyamok, szakmai műhelyek stb.), mind az informális (pl. kollégák közti kommunikáció, együttműködés stb.) jellegű tevékenységekre kiterjedtek, és arra kértük őket, hogy nevezzék meg az elmúlt öt év pedagógus-továbbképzések részvételi számát, azok kötelező vagy fakultatív jellegét, valamint azokat, amelyeket szubjektíve fontosnak ítélték meg, illetve mi motiválta a továbbképzésre való jelentkezését stb.

Tudni kell, hogy Romániában az 5562/2011-es számú miniszteri rendelet alapján előíró jelleggel elvileg minden pedagógusnak öt egymást követő év alatt minimum 90

transzferábilis kreditértékű szakmai továbbképzésen kell részt vennie.<sup>14</sup> Kivételt képeznek a didaktikai fokozatokra készülő pedagógusok, hisz számukra az adott fokozat megszerzése a továbbképzés integráns részét képezi, ezért a pedagógus a fokozatok megszerzése időszakában mentesül az időszakos továbbképzés kötelezettsége alól, ugyanez azokra is vonatkozik, akik saját szakjuk vagy a neveléstudományok területén szereznek mesteri oklevelet vagy doktori fokozatot. Gyakorlatilag kevésbé működik a részben jól kitalált rendszer, hisz annak be nem tartása nem von maga után semmilyen nemű szankciót. Mindezek ellenére a 90 transzferábilis kreditértékű szakmai továbbképzésről szóló igazolás/oklevél néhány pozíció/pályázat betöltése esetében kizáró/kötelező kritériumként szolgál. Például szakmódszertanos<sup>15</sup> státusra való jelentkezés esetében kizáró jelleggel bír, avagy érdemi fokozatra benyújtott pályázat esetében annak bizonyos számú pontértéket tulajdonítanak stb. A másik tény az, hogy az elmúlt évtized alatt, főképp 2010–2015 között, a pedagógus-továbbképzések dömpingjelleg nyilvánult meg. A POS DRU-s<sup>16</sup> európai uniós pályázatnak köszönhetően egyik képzés érte a másikat (Raport privind...), néhányon pedig kötelező jelleggel mindenkinek részt kellett vennie.

A felmérés adatai azt tükrözik,<sup>17</sup> hogy a Gimnázium tanárai átlagosan 4,33 képzésen vettek részt az elmúlt öt évben, melyből a kötelezők száma az 1,41-et éri el, és az általuk fontosnak vélt képzések átlagszáma jóval meghaladja a kötelezők számát, azaz 2,41 értékű. Azt mondhatjuk, hogy átlagosan mindegyik pedagógus majdnem évente vesz részt szakmai továbbképzésen, melyből a felét hasznosnak ítéli meg szakmai karrierje, előmenetele, hasznosíthatósága szempontjából. Meg kell jegyeznünk, hogy a tanfelügyelőség az oktatási minisztérium előírása alapján félévente legalább egy szakmódszertani napot szervez a pedagógusoknak, melyen a jelenlét kötelező, melyet a pedagógusok szakmai továbbképzésnek titulálva jelöl(het)tek be a kérdőívben.

<sup>14</sup> *Ordin pentru aprobarea Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile.* În baza prevederilor art. 245 alin. (8) din Legea educației naționale nr. 1/2011, în temeiul Hotărârii Guvernului nr. 5562/2011 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

„Art. 6. – Personalul didactic, precum și personalul de conducere, de îndrumare și de control din învățământul preuniversitar este obligat să participe periodic la programe de formare continuă, astfel încât să acumuleze, la fiecare interval consecutiv de 5 ani, considerat de la data promovării examenului de definitivare în învățământ, *minimum 90 de credite profesionale transferabile.*” (Kiemelés tőlem: T. I.)

<sup>15</sup> Szakmódszertanos az a közoktatásban dolgozó pedagógus, aki minimum II. vagy I. didaktikai fokozattal rendelkezik, és helyettesítheti a tanfelügyelőt a szakfelügyelet alkalmával.

<sup>16</sup> POS DRU a *Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane* rövidítése, magyarul *Humán Erőforrás Fejlesztése Operatív Program*, mely az Európai Unió által támogatott projekt a humán erőforrások fejlesztése érdekében (<http://www.fonduri-ue.ro/>). Ebben az időszakban minden projekt, ami elérte a minimális pontszámot, az támogatásban részesült, így párhuzamosan több ingyenes képzési forma, átképzési, továbbképzési projekt is beindult. Vö. MECS: *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2014.* (<http://www.edu.ro/index.php/articles/c1166>).

<sup>17</sup> CHERD-kérdőív 14. oldal.

4. táblázat. Pedagógusok továbbképzései (százalék)

		Románia	TALIS-átlag
Szakmai továbbképzésen részt vett tanárok (utóbbi 12 hónapban)		83	88
Tanintézmény	15 000 alatti település	80	88
	15 001–100 000 közti település	87	88
	100 000 fölötti település	90	89
Anyagi támogatás nélkül szakmai továbbképzésen részt vett tanárok (utóbbi 12 hónapban)		21	6
Nem kellett a képzésért a tanároknak fizetniük		31	66
Részben fizetni kellett a tanároknak a képzésért		41	25
Teljesen fizetni kellett a tanároknak a képzésért		28	9

Forrás: TALIS 2013 adatbázis.

A TALIS 2013-as felmérésének eredménye alapján a fenti táblázatból az olvasható ki,<sup>18</sup> hogy a megkérdezett pedagógusok utóbbi évében romániai szinten 83%-uk, míg nemzetközi szinten 88%-uk vett részt akár ingyenes, akár saját maguk által részben vagy teljesen finanszírozott szakmai továbbképzésen, tehát a hazai nem sokkal marad le a nemzetközi átlagtól. Ha mindezt település szerinti lebontásban vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a 15 000 vagy ennél kisebb lakosságú településen oktató tanárok továbbképzési aránya alacsonyabb, mint a nagyobb településeken oktató tanároké. A tanárok szakmai továbbképzéseken való részvételi aránya a település nagyságával arányosan növekszik, mely függőségi viszony a nemzetközi átlagnál is erőteljesebb. Nagy eltérés viszont a továbbképzések finanszírozásában érhető tetten, ugyanis míg a nemzetközi átlag szerint a pedagógusok kétharmadának nem kell azért fizetnie, addig a romániai pedagógusok csupán egyharmadáról mondható el. Az iskolák nem rendelkeznek semmiféle továbbképzésre használható fedezeti alappal, ebből adódóan nem áll módjukban az intézményi vagy egyéni fejlesztési igények támogatása.

A továbbiakban arra kérdeztünk rá, hogy találkozott-e az elmúlt három évben a tervezett továbbképzésekkel kapcsolatban olyan problémákkal, mint pl. „nem felelt volna meg a kiszabott feltételeknek” stb.<sup>19</sup> E kérdéskörrel a tulajdonképpeni akadályokra voltunk kíváncsiak, melynek ismeretében a továbbképző intézetek új stratégiát dolgozhatnak ki annak érdekében, hogy minél több pedagógus vehessen azokon részt. A válaszok alapján (lásd 5. táblázat) a következőket mondhatjuk el: a válaszadók többségének az adott továbbképzés eleget tett az előre beharangozott céloknak, valamint reális elvárásokat támasztottak feléjük. Ugyanakkor a legtöbb esetben (67%) a munkáltató támogatja pedagógusai továbbképzési aspirációját. Fontos ezennel is utalást tennünk a képzések finanszírozása körüli kérdésre, hisz a Gimnázium tanárainak fele

<sup>18</sup> A TALIS tanári kérdőív 21. és 23. kérdései.

<sup>19</sup> A TALIS tanári kérdőív 27. kérdése. CHERD-kérdőív 15. oldal.

– bár örömmel részt vettek volna, de – nem engedheti meg magának annak kifizetését. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a már korábban is említett POS DRU-s típusú képzések mind ingyenesek voltak, sőt némelyikén még a részt vevő pedagógusoknak fizettek részvételükért. Jelenleg a megyei szintű pedagógusok házai által tanév közben meghirdetett továbbképzések egy része eddig ingyenes, míg egy másik része önköltséges formában működött.<sup>20</sup> A Gimnázium eredményeit a romániai és a nemzetközi TALIS 2013-as felmérés eredményeivel is összevetettük.

5. táblázat. A továbbképzés korlátai (százalék)

	Gimnázium	Románia	TALIS-átlag
Nem feleltem meg a feltételeknek (pl. képesítés, gyakorlat, életkor)	0	13	11
A képzés túl drága volt/nem engedhettem meg magamnak	50	56	44
A munkáltatóm nem támogatja	33	19	32
Nem tudtam a képzést összeegyeztetni a munkaidő-beosztásommal	75	42	51
Nem volt elég időm a családi kötelezettségeim miatt	58	35	36
Nem volt az igényeimnek megfelelő képzés	42	22	39
Értelmetlennek találtam a továbbképzést	59	60	48

Forrás: TALIS 2013 adatbázis és saját szerkesztés.

Romániában a legmagasabb értéket az „értelmetlennek találtam a továbbképzést” (60%), „túl drága volt” (56%), valamint „nem tudtam összeegyeztetni a munkaidő-beosztásommal” (42%) képviseltek. Nemzetközi szinten is hasonló helyzetet fedezhetünk fel, hisz itt is az „értelmetlennek találtam a továbbképzést” (48%) a második legnagyobb akadálynak tüntetik fel, melyet a „túl drága volt” (44%) követ, és első helyre a „nem tudtam összeegyeztetni a munkaidő-beosztásommal” (51%) képviseli. A kutató Gimnázium tanárai által adott válaszokhoz viszonyítva is hasonló a helyzet, azzal a megjegyzéssel, hogy a CHERD-kérdőívben három változóval több szerepelt, így megoszlik annak szórása; ennek ellenére az első három megnevezett akadály közt találjuk a romániai és nemzetközi (sorrendben is megfelelő) fentebb nevesített leggyakrabban előforduló három akadályt képező tényezőket.

<sup>20</sup> A tanügyminisztérium az általa jóváhagyott továbbképző programok költségeit finanszírozza, bár pl. a csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Háza 2016. január 11-i határozata értelmében, ettől az évtől kezdődően, önköltségessé tette azokat is. A meghatározott 2 lej/óra/ résztvevő díjat vagy az intézmény, vagy a résztvevő fizeti. A tanügyminisztérium által akkreditált képzések a 2014. áprilisi határozat értelmében meghatározott összeg fejében önköltséges formában zajlanak (2 RON = 135 HUF). [http://ccd.eduhr.ro/taxa\\_de\\_participare\\_programe\\_MECS.html](http://ccd.eduhr.ro/taxa_de_participare_programe_MECS.html) (megtekintés: 2016. 01. 25.).

Ezek után a továbbképzés(ek)re szánt nap(ok)nak a számára kérdeztünk rá, melyet összevetettünk a TALIS 2013-as romániai és nemzetközi ténylegesen erre szánt időkerettel.<sup>21</sup> Az eredmények azt hivatottak jelölni, hogy míg a pedagógusok nemzetközi összehasonlításban egy év alatt átlagosan 7 napot szántak továbbképzésre, addig a romániai pedagógusok átlagosan 17 napot, és a Gimnázium tanárai maximálisan 12 napot szánnának rá, azaz kb. havonta egy napot vagy évente két hetet.

A következőkben arra kérdeztünk rá, hogy milyen típusú továbbképzésekre lenne szüksége munkájának hatékonyabb végzése során.<sup>22</sup> A megadott válaszok közül a Gimnázium pedagógusainak nagy része úgy véli, hogy teljes mértékben a tanulók tanulásának támogatása, a tanuló személyiségének fejlesztése, szakmai együttműködés, hatékony kommunikáció, közösség építése körüli problémák megoldásához igényelne továbbképzést. Amire pedig egyáltalán nincs szükségük, az a spirituális fejlesztés, evangelizálás, SNI-tanulók fejlesztése, a keresztény pedagógia megismerése körüli témakörök.

6. táblázat. A tanárok továbbképzési aspirációi (százalék)

	Románia	TALIS-átlag
SNI-tanulók fejlesztése	27	22
Új technológiák a munkahelyen	22	18
Multikulturális környezetben való oktatás	20	13
IKT-cszközök használata	19	19
Közoktatás-irányítás	18	9
A jövőbeli tanulmányaihoz szükséges transzszakmai kompetenciák fejlesztése	17	10
Differenciált oktatási módszerek	15	13
A tanulók szakmai tanácsadása	15	12
Osztálymenedzsment	14	13
Transzcurricularis kompetenciák oktatása	14	11
A tanulók értékelése és az értékelési módszerek	7	12
Szaktárgyi kompetenciák elsajátítása	7	10
Curriculum ismerete	7	8
Szaktárgyi ismeretek bővítése	5	9

Forrás: TALIS 2013 adatbázis.

A TALIS-kérdőívben ugyanerre a zárt típusú kérdésre megadott 14 válasz közül mind a romániai pedagógusok, mind a nemzetközi szintet összegző adatok a legnagyobb arányban az SNI-tanulók fejlesztése (27%; 22%); új technológiák munkahelyen történő alkalmazása (22%; 18%); multikulturális környezetben való oktatás (20%;

<sup>21</sup> A TALIS tanári kérdőív 21. kérdése. CHERD-kérdőív 16. oldal.

<sup>22</sup> A TALIS tanári kérdőív 22. kérdése. CHERD-kérdőív 16–17. oldal.

13%); valamint IKT-ismeretek alkalmazását (19%; 19%) igényelték. Amire pedig a legkevésbé van szükségük, az a szaktárgyi ismeretek (5%; 9%); curriculumi ismeretek (7%; 8%); értékelési módszerek (7%; 8%).

Mindezek arra engednek következtetni, hogy a szaktárgyi, curriculumi, értékelési ismeretek már a tanárképzés folyamán elsajátításra és annak gyakorlása folyamán mindennapivá, rutinosává vált, viszont ami a tanárképző intézetek kerettantervei között nem szerepelnek, mint az SNI-tanulókkal való bánásmód, az új technológiák alkalmazása (gondolunk itt azokra a pedagógusokra, akik még az IKT-eszközök megjelenése előtt kerültek be a rendszerbe) stb. iránt van nagyobb érdeklődés.

## Az iskolai légkör

A tanintézmények légkörének fogalma nem számít újdonságnak, hisz több száz évvel ezelőtt felismerték annak fontosságát és relevanciáját. Mindazonáltal az elmúlt három évtizedben oktatáskutatók és tanárok felismerték a tanintézmények légkörének más tényezőkre, valamint az oktatási folyamat résztvevőire való pozitív/negatív hatását. A tanintézmények légköre magában foglalja az ott megvalósuló minőségi életet, mint ahogyan olyan negatív faktorait is, mint a személyes biztonság kérdése (tanulók, tanárok vagy a személyzet megfélemlítése/sértegetése, fizikai/verbális bántalmazása); késések, tanárok vagy tanulók hiányzásai (igazolatlan órák); bűnözői magatartás (rongálás, lopás, alkohol és/vagy kábítószer használata/birtoklása); diszkrimináció stb.<sup>23</sup> A tanulók iskolai magaviseletére vonatkozóan a TALIS adataiból az olvasható ki, hogy az iskola légkörét károsító faktorok közül a leggyakrabban mind Romániában, mind a nemzetközi szférában az iskolai késés és a hiányzás fordul elő.

7. táblázat. A tanulás légkörét károsító iskolai viselkedésmód (százalék)

	Románia	TALIS-átlag
Hiányzás (igazolatlan órák)	30	39
Késés az iskolából	29	52
A tanulók közti verbális agresszió vagy megfélemlítés	9	16
Puskázás	5	13
Rongálás és lopás	2	4
A tanulók közti fizikai bántalmazás	1	2
A tanárookra vagy a személyzetre gyakorolt verbális agresszió vagy megfélemlítés	0	3
Alkohol és/vagy kábítószer használata vagy birtoklása	0	1

Forrás: TALIS 2013 adatbázis.

<sup>23</sup> A TALIS igazgatói kérdőív 32. kérdése.

Az iskola légkörének fogalmához tartozik az adott tanintézmény sajátos és általános kultúrája, mely az alkalmazottak és diákok, valamint az alkalmazottak egymás közti kooperációja, tiszteletadása és kommunikációja során nyilvánul meg. Az iskolai légkör fogalmába, annak tágabb jelentésáryalatából adódóan, beleszámít a tanulók teljesítménye, az iskola innovációs hajlandósága, a pedagógusok munkalégköre, a motiválás stb. (Bessoth 1989; Bacskai 2015).

Felmérések számos eredménye bizonyította (Haynes, Emmons & Ben-Avie 1997), hogy egy tanintézmény pozitív légköre mily nagy kihatással van és lehet mind a tanulók, mind a tanárok számára. Ennél is lényegesebb annak a ténynek a kimutatása, hogy mily szoros kapcsolat áll fenn az adott tanintézmény légköre és tanulóinak eredményessége, hatékonysága között (Széll 2016). Az iskola pozitív légköre, a tanárok és tanulók közti konstruktív kapcsolatán alapulva nemcsak a tanítás-tanulás folyamatában mutatható ki, hanem olyan más tanulókra vonatkozó tényezőre is, mint a zaklatások vagy erőszakos cselekmények elkerülése, diákok tanulási motiválása stb. Tehát kijelenthetjük, hogy egy adott tanintézmény egészséges légköre befolyásolhatja a tanulók tanulási folyamatát, és elősegítheti a tanárok szakmában való maradását. A továbbiakban e téma körbejárása érdekében néhány kérdés elemzését a CHERD-kérdőívben foglaltak mentén mutatjuk be. Jelen tanulmány az iskolai légkört a tanárok percepcióján keresztül tárja fel, és úgy véli, hogy a tanári karon belüli személyközi kapcsolatok, együttműködések, közös normák és értékek az iskolai élet minőségét és a kellemes közérzetet hivatott előmozdítani.

Az első kérdésben a tanároknak egytől ötig (1 – nem jellemző, 5 – jellemző) terjedő skálán kellett munkahelyüket (tanintézmény) osztályozniuk.<sup>24</sup> A válaszadók az iskola jellemzőjeként az oktatásban való igényességet, kollegialitást, igazságos vezetést és kölcsönös munkatársi törődést tartják, melyeket az ösztönző légkör, egységes működési elvek, valamint az egységes keresztény szemlélet jellemzői követnek. A tanintézmény legjellegzetesebb tulajdonságai a személyes kompetencia és az iskolavezetés körébe tartozik.

8. táblázat. Az intézmény (munkahely) jellemzése (N = 24)

	Átlag
Igényesség az oktatásban	4,33
Kollegialitás	4,16
Kölcsönös munkatársi törődés	4,16
Igazságos vezetés	4,16
Ösztönző légkör	4,08
Egységes működési elvek	4,00
Egészséges keresztény szemlélet	3,91
Közös döntések	3,75

<sup>24</sup> CHERD-kérdőív 5. oldal.

	Átlag
Kiszámíthatóság	3,75
Oldottság	3,66
Újítás iránti fogékonyság	3,66
Elnőiesedés	3,66
Rugalmasság	3,58
Érdekvényesítés	3,33
Előregedés	2,83
Merev szabálybetartatás	2,83
Munkatársak kihasználása	2,50

(1 – nem jellemző, ... 5 – jellemző)

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy ki/kik azok, akik a legjobban meghatározzák, behatárolják a pedagógus tevékenységét. A tanároknak, az előbbi kérdéshez hasonlóan, itt is egytől négyig terjedő skálán (1 – legkevésbé, 4 – leginkább) kellett rangsorolniuk opcióikat.<sup>25</sup>

9. táblázat. Az intézmény légkörének meghatározói (N = 24)

	Átlag
Pedagógusok	3,50
Diákok	3,41
Igazgató	3,25
Osztályfőnök	2,91
Szülők	2,41
Fenntartó	1,66

(1 – legkevésbé, ... 4 – leginkább)

Kívülállónak talán furcsának számíthat, hogy egy felekezeti iskola tanárai számára a legkevésbé meghatározó szereplő éppen maga a fenntartó (1,66 átlag). A paradoxont talán oldja az a háttérismeret, hogy egyrészt a romániai felekezeti iskolák állami finanszírozásúak, tehát az adott egyház (esetünkben a római katolikus) anyagilag egyáltalán nem járul hozzá az iskola költségeihez, tanárait közvetlen módon nem ő választja ki, így az is megeshet, hogy a pedagógusok nem is ismerik személyesen az egyházmegye elöljáróját. Másodsorban az adott település távol esik az egyházmegye központjától, így az csak diplomáciai, szimbolikus kapcsolatot létesít tanintézményeivel. Ami viszont a legjobban meghatározza az adott tanintézmény légkörét, az maguk a pedagógusok (3,5 átlag), mely tény arra enged következtetni, hogy kiforrott, összekovács-

<sup>25</sup> CHERD-kérdőív 6. oldal.

lódott közössége, tanári kara van. Mindezt a diákok (3,4 átlag) jelenléte követi, tehát a tanár-diák kapcsolat is harmonikus, kiegyensúlyozott és primordiális jelentőségű.

Az adatok alapján az igazgató szerepe (3,25 átlag) is nagyban meghatározza az intézmény légkörét, így a továbbiakban az intézmény vezetésére vonatkozó kérdésre adott válaszokat mutatjuk be.<sup>26</sup> E kérdésnél a tanárok ellentétes tulajdonságok közül választhattak, melyet az egytől ötig terjedő skálán (1 – az egyik szélső tulajdonság nagyon jellemzi, 5 – az ezzel ellentétes tulajdonság nagyon jellemzi, 3 – egyik sem jellemzi) kellett kvantifikálniuk. Az adatok alapján az adott tanintézmény vezetését a következők jellemzik a legjobban: „*nem terheli felesleges feladatokkal*” tanárait, mely által teljesen az oktatásnak szentelhetik idejüket. Továbbá *közvetlennek, demokratikusnak és igényesnek* ítélik meg az igazgató személyét, cselekedeteit, irányelveit. Ami pedig az intézmény vezetését nem jellemzi, az a „*hatékony-nem hatékony*” (2,58 átlag) és a „*konzervatív-liberális*” (2,58 átlag) irányítási mód.

Az iskola légkörét a külső tényezők mellett (fenntartó, iskolavezető stb.) azok a nevelési irányelvek, értékek és magatartások határozzák meg, melyek az adott tanintézmény arculatát teljessé teszik. A felekezeti iskolák a vallásos nevelési eszmény közvetítése, értékek teremtése mentén teremtik meg saját identitásukat. Ebből adódóan a továbbiakban két nagy kérdéskör mentén járjuk körbe a tanintézmény sajátosan keresztény légkörét és nevelési céljait, terveik sajátosságait.

Az első elemzett kérdésünk arra vonatkozott, hogy a pedagógus a kérdőívben nevesített 42 tulajdonság közül melyiket és mennyire képes diákjaiban munkája során kialakítani, fejleszteni.<sup>27</sup> Az első helyeken olyan tulajdonságok szerepelnek, mint megbízhatóság, felelősségérzet, őszinteség, logikus gondolkodás, hitelesség, önállóság, mások tisztelete, tolerancia stb. Mindez arra enged következtetni, hogy a Gimnázium pedagógusai, akik az érték közvetítés legmeghatározóbb szereplői, ezt az alapvető nevelési funkciót sikeresen és hatékonyan tudják ellátni. A pedagógusok értékpreferenciái tehát a morális értékek (megbízhatóság, hitelesség stb.), illetve az énhez kapcsolódó értékek köré csoportosulnak. Ugyanakkor olyan értékek is előtérbe kerülnek (céltudatosság, vidámság és derű stb.), melyek által a megfelelő tanórai miliót képesek megteremteni, mely feltétele a sikeres és hatékony óravezetésnek.

A második elemzett kérdésünk úgy szólt, hogy mely feladatokat tartja kiváltképp fontosnak,<sup>28</sup> mely azért lényeges kérdés, hisz csak az tud értéket közvetíteni, aki maga is rendelkezik vele, és azt mind a maga számára, mind a közösség számára követendő értéknek titulálja. A tanároknak itt is egytől négyig terjedő skálán (1 – egyáltalán nem tartom fontosnak, 4 – nagyon fontosnak tartom) kellett rangsorolniuk opcióikat. A válaszadók nagy része a diákok kommunikációjának fejlesztését, az értékelés megbeszélését, az erkölcsi nevelést, a diákok személyiségének, valamint gyakorlati tudásának fejlesztését tartja nagyon fontosnak. Az elemzett Gimnázium három felsős osztálya

<sup>26</sup> CHERD-kérdőív 7. oldal.

<sup>27</sup> CHERD-kérdőív 11–12. oldal.

<sup>28</sup> CHERD-kérdőív 10–11. oldal.

közül kettő humán profilú, valószínűleg a szakból adódó követelmény az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése. Úgy véljük, hogy nemcsak a diák, hanem a pedagógus számára is a legfontosabb pedagógiai készség, amely által eredményesen közvetítheti az értékeket, ahol megteremtheti azt a kontextuális feltételrendszert, amelyben lehetősége nyílik a sikeres kommunikációra. Az oktatási folyamat talán egyik legfontosabb eleme/mozzanata az értékelés, melynek transzparensnek kell lennie, és minden pedagógusnak fel kell fednie a „jeggyártás misztériumát”. A Gimnázium tanárai számára tehát fontos szerepet játszik a szülők és diákok ezen explicit módon kifejezett igénye.

E két tulajdonságot a sajátosan felekezeti iskolákat jellemző értékek követik, mint az erkölcsi nevelés, a diákok személyiségének, valamint gyakorlati tudásának fejlesztése. Az erkölcsi nevelés alatt egyrészt az adott tanintézmény, másrészt a társadalom erkölcsi normáinak, szabályainak, törvényeinek a megismerését, voltaképpen az erkölcsi képzeteket, elveket és koncepciókat próbálja fejleszteni. Ugyanakkor a diákok személyiségének fejlesztésével történő konjunktúrájaként a jellembeli, érzelmi és akarati tulajdonságokat. Korunk kulturális relativizmus övezte labilis helyzetében a felekezeti iskolák (de nem csak) a kortól, politikai beállítódástól stb. független fundamentális értékek mellett teszik le voksukat. Épp ezért az erkölcsi nevelés fokozódó szükségességét valló pedagógusokkal egyetértésben megállapíthatjuk, hogy ma az ismerettanulással összefüggő intellektuális elemek dominanciájának körülményei között kiváltképp több figyelmet kell az erkölcsi nevelésre fordítanunk.

## Összegzés

A romániai tanári szakma professzionalizációját merőben befolyásolták vagy épp hátráltatták az egymást követő reformfolyamatok, melyek fentről érkező „terjesztésnek” folyamatából mintha épp a tanárok maradtak volna ki. Az ez évtől kezdetét vevő újabb reformfolyamati „hullám”, ahogyan arról a bevezetőben is írtunk, alkalmat nyújt az alulról érkező javaslatok befogadására. Mindezen túlmenően szükség van a nemzetközi összehasonlító adatbázisokra és tanulmányokra, ugyanis azok alapján jól dokumentálható a tanári professziót érő és az élet által igazolt reformok sikere vagy kudarca.

A tanulmány három nagy egymásba fűződő témakör mentén elemezte az általunk kiválasztott tanintézményben végzett kérdőíves felmérés néhány kérdését. Az első téma a tanárok demográfiai jellemzőit vizsgálta olyan kérdések mentén, mint azok nemi megoszlása, átlagéletkora, a szakmában és az adott tanintézményben eltöltött évek száma, valamint a származási és választott családjának társadalmi háttere (szülők, házastársuk legmagasabb iskolai végzettsége, valamint vállalt gyerekeik száma). Mindezekről az adott helyen utaltunk a kérdések közt fennálló oksági relációra, elegendő és szükségszerű premisszáik mentén történő konklúziók levonására, valamint az országos és nemzetközi eredményekkel való összevetésére. A pedagógustársadalom jellemzői-

nek megismerése nemcsak önmagában érdekes, hanem a nagyobb kutatási célunk – az eredményesség, méltányosság és minőség – vizsgálatának szempontjából is. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a nemzetközi és a romániai iskolai kultúra és a pedagógustársadalom sajátosságai érvényesek-e a romániai magyar felekezeti oktatási alrendszerre is.

A második témakörben a szakmában dolgozó pedagógusok előíró jelleggel történő továbbképzéseinek módját, aspirációit, esetleges akadályait elemeztük. E kérdéskörnél is kitekintést tettünk mind a hazai, mind a nemzetközi felmérések eredményeire, mely által tisztább képet nyertünk annak valójáról, mibenlétéről. Harmadsorban pedig a megfelelő képzettséggel, évente önmagukat szakmailag fejlesztő pedagógusok értékorientációjára voltunk kíváncsiak. A kérdést elsősorban abban a „Sitz im Leben”-ben vizsgáltuk, ahol mindez megnyilvánul, azaz az adott tanintézmény légkörének kontextusában. A külső tényezőkből (fenntartó és iskolavezető biztosította létehetőségek) kiindulva jutottunk el a pedagógusok által képviselt és közvetített normákig, értékekig.

### Hivatkozott irodalom

- Bacskai K. (2009). *Matula püspök iskolái – Légkör, tanítás, eredményesség napjaink református gimnáziumaiban*. Tézisdolgozat [kézirat].
- Bacskai K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén – Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* London, McKinsey & Company. [https://dl.dropboxusercontent.com/u/21858174/mckinsey2007\\_magyarul.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/21858174/mckinsey2007_magyarul.pdf) (2016. 03. 13.).
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklíma an Schulen*. Luchterhand, Neuwied.
- Buda B. (1996). A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*, 5 (3), 431–440.
- Hanushek, E. A. (1992). The Trade-off between Child Quantity and Quality. *The Journal of Political Economy*, 100 (1), 84–117.
- Haynes, N. M., Emmons, C. B. & Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), 321–330.
- Mirescu, S. C., Blanariu, L., Avram, E. N. & Daniliuc, L. (szerk.) (2014). *Raport Național TALIS 2013. O analiză a răspunsurilor participanților la studiul internațional privind procesul de predare-învățare (TALIS) 2013*, CNEE.
- Monk, D. H. (1994). Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, 13 (2), 125–145.
- Pusztai G. (2016). Pedagógusok erőforrásai a felekezeti szektor egy speciális szegmensében. In Fehérvári A. et al. (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság. Hera Évkönyvek 2015*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 413–432.

- Pusztai G. & Ceglédi T. (2015). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban – A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. & Morvai L. (2015). *Pálya – modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417–458.
- Stark G. M. (2013). Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban: a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete. In Szoták S. (szerk.): *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 335–366.
- Stark G. M. (2015). Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai magyar nyelvű pedagógusképzésben. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban – A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 29–40.
- Szabó Thalmeiner N. (2006). Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában (1). *Magiszter – Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata*, (3–4), Csíkszereda, Magister Kiadó – Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, 20–35.
- Szabó Thalmeiner N. (2007). Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában (2). *Magiszter – Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata*, (1), Csíkszereda, Magister Kiadó – Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, 37–45.
- Szabó Thalmeiner N. (2013). *Tanártovábbképzés Romániában – Pedagógus-továbbképzés – Nemzetközi áttekintés*. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop315/Szabo\\_Thalmeiner\\_Noemi\\_Tanartovabbkepzes\\_Romaniaban.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Szabo_Thalmeiner_Noemi_Tanartovabbkepzes_Romaniaban.pdf) (2016. 04. 12.).
- Széll K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki M. (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség – Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest, OFI, 51–73.
- Zoller K. (2015). A tanárok és iskoláik – Az intézményi és tanári jellemzők szakmai továbbképzéssel való összefüggései. In Pusztai G. & Morvai L. (szerk.): *Pálya – modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 129–140.

*Dokumentumok*

- \*\*\* Legea Educației Naționale 1/2011. In Monitorul Oficial al României. – Oktatási törvény. In *România Hivatalos Közlönye*. 2011. január 10. [www.edu.ro] (2016. 01. 28.)
- \*\*\* 5562/2011-es tanügyi rendelet – ORDIN nr. 5562 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile. [www.edu.ro] (2016. 02. 12.)
- \*\*\* Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2014. MECS, București 2014, 108–120. [http://www.edu.ro/index.php/articles/c1166] (2016. 03. 23.)
- \*\*\* România Államelnöki Hivatala – Administrația Prezidențială: *Dezbaterea Națională „România educată”*. [http://www.presidency.ro/ro/angajamente/romania-educata] (2016. 03. 22.)
- \*\*\* 13/11.01.2016-os rendelet – Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda [http://ccd.eduhr.ro/taxa\_de\_participare\_programe\_MECS.html] (2016. 01. 25.)
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining*. Paris: OECD Publishing. [A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Az OECD pedagóguspolitikai programjának zárójelentéstervezete, 2004. október 22.]
  - OECD (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris, OECD Publishing.
  - OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\_9789264196261-en] (2016. 01. 18.)

Vallási szocializáció

DUPress

DUPress

# A gyermekkori család és a társadalmi környezet hatása a vallásosság intergenerációs átadására<sup>\*, \*\*</sup>

*Tanulmányunkban egy nagycsaládok körében végzett esettanulmány eredményeit mutatjuk be. A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a gyermekkori család és a tágabb társadalmi környezet milyen mértékben befolyásolja a vallásosság intergenerációs átadását. A diádikus adatelemzés eredményei azt mutatták, hogy mindkét szülő vallásossága szignifikáns hatással van a gyermekeik vallási önmeghatározására. Ezzel szemben adataink nem igazolták sem azt a feltételezést, hogy a hasonló szociodemográfiai jellemzőkkel leírható családok vallásosság szempontjából homogének lennének, sem pedig azt, hogy a vallásosság intergenerációs átadását a társadalmi normák és a kulturális sztereotípiák jelentősen befolyásolnák. Emellett azt is megállapítottuk, hogy a vallásosság különféle típusai nem azonos valószínűséggel örökíthetők át.*

*Kulcsszavak:* vallásosság, értékrend, intergenerációs átadás, kulturális sztereotípiák, nagycsalád

## Bevezetés

A vallási szocializáció legfontosabb terepe a család. Ebben a kérdésben viszonylagos egyetértés van a kutatók között, még akkor is, ha a téma szakirodalmában találunk ellentmondásokat és vitatott kérdéseket. Ez részben az alkalmazott módszertanok közötti különbségekkel magyarázható (Roest et al. 2009). A változó központú megközelítés kizárólag az adatok csoportszintű elemzésére korlátozódik, a két vizsgált generáció vallásosságát leíró adatok összevetésére nyújt lehetőséget (Kenny et al. 2005; Luo & Klohnen 2005). A változó központú megközelítés előnye, hogy nem igényel speciális adatgyűjtési módszereket, a nagy elemszámú reprezentatív országos és nemzetközi adatbázisok alkalmasak az elemzésre. Bár Magyarország az elsők között volt

\* Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-16-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

\*\* A tanulmány a szerzőknek a Religion and Society in Central and Easter Europe (RASCEE) 2016. évi számában megjelent munkájának felhasználásával készült.

a kelet-közép-európai országok között, ahol az 1970-es évek végétől lehetőség nyílt a vallás társadalomtudományi vizsgálatára, a kutatások főként a makrotársadalmi folyamatokra fókuszáltak. A szociológiai felmérések legfontosabb eredményei lényegében azt mutatják, hogy Magyarországon a modern társadalmak jelentős részéhez hasonlóan az egyházas vallásosság háttérbe szorulása mellett a privát vallásosság egyre inkább teret nyer. Emellett általánosságban elmondható, hogy a fiatalabb generációk kevésbé vallásosak, mint az idősebb kohorszok tagjai. Arról sokkal kevesebb információval rendelkezünk, hogy a mikroközösségek szintjén milyen változások történtek az elmúlt évtizedekben. A változó központú mérések korlátozottan alkalmasak arra, hogy megválaszoljuk, hogy a szülők és gyermekeik vallásossága között milyen szoros a kapcsolat, az esetleges együttjárást mennyiben magyarázzák a családi kapcsolatok, és mennyiben bizonyos társadalmi folyamatok, amelyek a család valamennyi tagjára azonos módon hatnak. Ugyancsak tisztázatlan, hogy az egyén családon belüli pozíciója befolyásolja-e a szülők vallásosságának vagy éppen vallástalanságának a továbbadását.

A másik megközelítési mód a diadikus elemzés (Kenny et al. 2005), amely explicit módon két összetartozó személy (szülő és gyermeke) vallásossága közötti hasonlóságot vizsgálja. Ennek a módszertannak az alkalmazhatósági feltétele, hogy az adatbázisban szereplő személyek ténylegesen diádokat alkossanak. Ilyen adatfelvétel tudomásunk szerint a politikai rendszerváltás óta nem készült Magyarországon. A 2014 végén lebonyolított, magyar nagycsaládok körében elvégzett adatgyűjtés során fontos célkitűzésünk volt, hogy háztartásonként több családtag is a mintába kerüljön, és ezáltal lehetőség nyíljon az adatok diadikus elemzésére. Ezek értelmezésekor korlátot jelent, hogy bár az ország minden részéből kerültek családok a mintába, és a valószínűségi mintavétellel kiválasztott háztartások településtípusonként reprezentálják a teljes tagságot, az adatbázisunk mégsem reprezentatív a teljes népességre, csupán a magyar társadalom egy bizonyos csoportját írja le. Ennek ellenére, a hasonló elemzések hiánya miatt úgy véljük, hogy az eredmények számot tarthatnak a tudományos közvélemény érdeklődésére. Jelen tanulmányunkban tehát a vallásosság intergenerációs transzmisszióját vizsgáljuk meg egy olyan saját adatbázis diadikus elemzésének segítségével, amelyben a kutatási egység a család. Az elemzéshez hatszáz magyar nagycsalád több tagjától gyűjtöttünk adatokat. Az eredmények ismertetése során használt *gyerek* terminus a válaszadó családon belüli pozíciójára utal, nem életkorára. A kérdésés első korhatára tizenöt év volt, felső korhatárt nem jelöltünk ki, a gyakorlatban a harmincas éveikben járó felnőttek is bekerültek a mintába. Ennek feltétele az volt, hogy a válaszadó a vizsgált háztartásban él szüleivel. Tanulmányunkban tehát a gyerek szó valójában szüleikkel élő serdülőkorúakat és fiatal felnőtteket jelöl.

A következőkben röviden áttekintjük a téma szempontjából releváns szakirodalmat, amely meghatározó volt számunkra kutatási kérdéseink megfogalmazásakor. Ezt követi a vizsgált minta és az alkalmazott módszertan ismertetése, majd a kutatás eredményei és azok megvitatása.

## A vallás öröklődése

A szülők és gyermekeik értékrendjének hasonlóságát vizsgáló kutatások rendre arra az eredményre jutnak, hogy az egymást követő generációk értékrendje között hasonlóság mutatható ki. Egy család két egymást követő generációjának a tagjai nagy valószínűséggel hasonlóan egymásra a vallásosság tekintetében is (Spilman et al. 2013; Bengston et al. 2009; Uecker & Ellison 2012). Abban a kérdésben azonban, hogy ez az együttjárás mennyire szoros és milyen tényezők befolyásolják az erősségét, nincsen konszenzus a kutatók körében. A család típusának és a szülők nevelési módszereinek szignifikáns hatásait egyes esetekben sikerült kimutatni (Myers 1996), míg máskor ez a tényező nem bizonyult meghatározónak (Nelsen 1980). A magyar társadalom olyan sajátosságait figyelembe véve, mint a házasságon belüli vallási homogámia vagy a földrajzi mobilitás alacsony szintje, előzetesen azt feltételeztük, hogy kutatásunk során szignifikáns kapcsolatot fogunk találni a szülők és gyermekeik vallásossága között. Azt kívánjuk tanulmányunkban feltárni, hogy mennyire szoros ez a kapcsolat. Mint említettük, a modern társadalmakban a fiatalabb kohorszok általában valamivel kevésbé vallásosak, mint a szüleik, azonban a posztszocialista országokban olyan változások is lezajlottak a rendszerváltás óta, amelyek ellentétes hatásúak lehetnek. A szocialista államhatalom évtizedeken keresztül a privát szférába utalta a vallás kérdését. A hivatalos ideológiával összeegyeztethetetlen hit nyilvános felvállalása és a felekezeti elköteleződés számos kisebb-nagyobb hátránnyal fenyegette az érintetteket. Bár explicit vallásüldözésről nem beszélhetünk, az állam több módon igyekezett adminisztrációs eszközökkel akadályozni vallásos kisközösségek kialakulását. A fentiek miatt a gyermekek és fiatalok vallási nevelése a szocialista blokkban a nyugat-európai országokhoz képest még inkább a szülőkre és nagyszülőkre hárult. A politikai rendszerváltás óta eltelt két és fél évtized során a hitoktatás intézményrendszere jelentős változáson ment keresztül, sőt a hittan az iskolai kurikulum választható részévé vált. Emellett számos egyházi közegben működő kortárs csoportot találunk országszerte. A fentiek eredményeként az is elképzelhető, hogy a szekuláris családban felnőtt fiatalok vallásosabbak lesznek, mint a szüleik. Ez összhangban lenne Kelley és De Graaf (1997) eredményeivel, miszerint a vallásos környezet, valamint az oktatási intézmény jellegzetességei erősebben meghatározzák az egyén vallásosságát, mint a szülői hatás.

Tanulmányunkban tehát azt tárjuk fel, hogy a vizsgált családokat mennyire jellemzi a vallási homogámia, milyen irányúak a szülők és gyermekeik közötti eltérések, valamint azt, hogy azonos valószínűséggel öröklődnek-e a vallásosság eltérő típusai.

A valláskutatást hosszú időn keresztül uraló szekularizációs tézis a modernizáció szükségszerű következményének tekintette a vallásosság csökkenését és visszaszorulását. Az utóbbi évek szakirodalma sokkal inkább arról számol be, hogy a vallásosság korábbi kizárólagos formái mellett a nem intézményesült, dogmákhoz és gyakran rítusokhoz sem köthető vallásosság egyre inkább teret nyer (Rosta 2002; Rosta 2007; Tomka 1991; Davie 2000). A tradicionálisan vallásosak és a nem vallásosak csoportjai között elhelyezkedő a maguk módján vallásosak nem képeznek homogén csoportot,

a fogalom valójában a vallásosság több különböző módját lefedi. Storm (2009) klaszteranalízise a maga módján vallásosság négy típusát különböztette meg: a mérsékelt vallásosakét, a passzívakét, az intézményes elköteleződés nélküli hívőket (believing without belonging) és az intézményhez kötődő nem hívőket (belonging without believing). Storm nemzetközi összevetéséből kiderül, hogy Európa különböző országaiban a beazonosított hat klaszter (a négyféle 'fuzzy fidelity', a nagyon vallásosaké és a szekulárisaké) eltérő súllyal jelenik meg. Annak a kérdésnek a tisztázásához, hogy a vallásosság különböző formáinak az átadása miért történik eltérő hatásfokkal, elsőként azt fontos megértenünk, hogy a vallási szocializáció miként zajlik. A szakirodalom három meghatározó tényezőt azonosít a szocializációs folyamatban (pl. Greeley & Rossi 1966; Cornwall 1988; Martin et al. 2003). Ezek a család, a vallási intézmények és a kortársak. Míg egyes kutatók az utóbbi két tényezőt másodlagos jelentőségűnek tekintik, addig mások (Himmelfarb 1980) úgy vélik, hogy az intergenerációs transzmissziót elősegíti az a folyamat, melynek során a szülők olyan intézményekbe és kortárs közösségekbe csatornázzák be a gyermekeiket, amelyek a saját vallási nézeteikkel összhangban vannak. A felsőoktatásban az említett becsatornázás nem azonos módon és céllal történik, mint a közoktatás különböző szintjein, a kortársak hatása azonban az egyetemi hallgatók esetében is meghatározó.

Amennyiben a becsatornázási hipotézis (channeling hypothesis) az általunk vizsgált kontextusban is helytálló, úgy feltételezhető, hogy a kortárs és intézményes hatásokat a maguk módján vallásos szülők kevésbé tudják kihasználni, így a vallásosság ezen típusának a transzmissziója kevésbé hatékony.

## A kulturális sztereotípiák hatása

Az értékrend intergenerációs transzmisszióját vizsgáló kutatások rendre beszámolnak arról, hogy egy adott családban élő személyek értékrendjének hasonlóságát nem csupán a sikeres átörökítés eredményezi, de a közösen megtapasztalt kulturális hatások, a tágabb környezet értékrendje is determinál bizonyos hasonlóságot. A kulturális sztereotípiák (cultural stereotype) fogalmát Kenny és Acitelli (1994) vezették be. Az azonos szociokulturális kontextus felerősítheti a szülők és gyermekek értékrendje közötti hasonlóságokat (Barni et al. 2012; Roest et al. 2009). Egy család tagjainak az értékrendbeli hasonlóságára és azoknak a normatív hatásoknak a vizsgálatára, amelyek hozzájárulhatnak a családon belüli intergenerációs értékrendátadáshoz, több koncepció alakult ki az elmúlt évek során, ezeket Barni és munkatársai (2014) foglalták össze tanulmányukban. Ezek az eltérő megközelítések különböző módon veszik figyelembe a társadalmi kontextus hatásait.

A *Zeitgeis* vagy *kulturális sztereotípiák* vagy *normatív profil* néven jegyzett koncepció egy társadalom vagy csoport tagjai által adott tipikus vagy normatív válaszokat veszi figyelembe moderáló tényezőként az intergenerációs kapcsolat erősségének vizsgálatakor (pl. Acitelli et al. 2001; Kenny & Acitelli 1994).

A teljes *szülő-gyerek értékrendbeli hasonlóság* (*overall parent-child value similarity*) vizsgálatokor egyszerűen a diád két tagjának az értékrendjét veti össze; ez a megközelítés magában foglalja a fent említett tényezők esetleges hatását (pl. Boenke et al. 2007).

Az *egyedi szülő-gyerek értékrendbeli hasonlóság* (*distinctive or unique parent-child similarity in values*) esetében az előző két modellt integrálták a kutatók (pl. Friedmeier & Trommsdorf 2011). A diádok tagjai közötti hasonlóság vizsgálatokor vagy a teljes minta átlagos értékeivel, vagy véletlenszerűen összeállított diádok értékeivel kontrollálták az eredményeket. A kulturális sztereotípiák hatását vizsgáló úttörő kutatások során alkalmazott módszertan és az eredmények áttekintéséhez a Roest és munkatársai (2009) által készített tanulmány nyújt segítséget.

Mivel a korábbi kutatások során főként az általános értékrendet leíró, vagy a vallásosság több dimenzióját vizsgáló magas mérési szintű változókkal dolgoztak, így az alkalmazott elemzési módszerek is ehhez igazodtak. Az általunk használt vallási önbesorolást jelző változó nominális, így az adatok feldolgozásakor ehhez kellett alkalmazkodnunk. A mintánkban szereplő szülők és gyermekek random párokba rendezésével azt vizsgáljuk, hogy az így kapott diádok tagjai közötti hasonlóság mennyiben különbözik a tényleges szülő-gyerek diádok között mért hasonlóságtól.

A generációk közötti értékrendátadást vizsgáló kutatások rendszerint figyelmen kívül hagyják a gyermekek családon belüli pozíciójának jelentőségét. Pedig számos szakirodalom megerősíti azt, hogy az azonos családban, közös háztartásban élő gyermekek születési sorrendje nem csupán az iskolai előmenetelre, a rizikómagatartásra, de a személyiség egészére és a szülői minta követésére való hajlamára is erős hatással van (Booth & Kee 2009; Sulloway & Zweigenhaft 2010; Krombholz 2006; Casher 1977).

Kutatásunknak az a sajátossága, hogy családonként akár három gyermektől is gyűjtöttünk adatokat, és ez lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk a vallásosság átadása és a születési sorrend közötti kapcsolatot. Az elsőként, másodikként és harmadikként vagy később született gyermekek átlagos életkora közötti csekély különbség kizárja azt, hogy a mért különbségek az életkori hatással magyarázhatók.

## A kutatásról

Elemzésünk során a magyar nagycsaládok körében 2015-ben lezajlott kutatás adatbázisát használtuk fel. A mintavétel a Nagycsaládosok Országos Egyesületének tagnyilvántartása segítségével történt. A valószínűségi mintába 600 család került be oly módon, hogy lakóhelyük településtípusa alapján reprezentálják az egész tagságot. Kutatásunk annyiban eltér a korábbi adatfelvételektől, hogy míg többnyire csupán családonként egy fő, leggyakrabban az anya véleményét ismerhetjük meg, addig esetünkben háztartásonként több családtag válaszait is rögzítették a kérdezőbiztosok. Optimális esetben mindkét szülő és a háztartásban élő tizenöt éves vagy idősebb gyerekek is töltöttek ki kérdőívet. Ez azt jelenti, hogy családonként egy-öt fő válaszolt a kérdé-

sekre. Az intergenerációs folyamatok vizsgálatakor értelemszerűen azokat a családokat vettük figyelembe, ahol a szülő is és a gyerek is töltött ki kérdőívet.

Az adatok feldolgozásakor diádikus adatelemzést alkalmaztunk, a szülő-gyerek párosok esetében standard kétoldali diádikus dizájnt használtunk (Kenny et al. 2005). A vallásosság meghatározására egy nominális változót használtunk, a kérdezetteknek a „vallásos vagyok, az egyház tanítását követem”, a „vallásos vagyok a magam módján” és a „nem vagyok vallásos” kategóriák egyikébe kellett besorolniuk magukat. Bár korábbi kutatások során felmerültek szempontok, amelyek alapján a vallási önbesorolást ordinális változónak tekinthetnénk, jelen tanulmány során abból indulunk ki, hogy az egyház tanítását követő vallásosság és a maga módján vallásosság számos ponton eltér ugyan egymástól, de a terminusok nem a vallásosság fokozatait jelölik, így nem mondható, hogy az egyházián vallásosak vallásosabbak lennének a maguk módján vallásosaknál.

Összesen hatféle diádot képeztünk, a fiatalok születési sorrendje alapján. Az elsőként, másodikként és harmadikként vagy később született fiatalokat egyaránt párba rendeztük mindkét szülőjükkel. Annak érdekében, hogy a megfigyelések függetlenségét megőrizzük, azokból a családokból, ahol több olyan gyermek is kitöltötte a kérdőívet, aki harmadikként vagy később született, csak a legidősebbet vontuk be az elemzésbe.

Az adatokat kereszt táblába rendeztük, annak érdekében, hogy megállapítsuk, hogy az azonos családban élőket mennyire jellemzi a vallási homogámia. A szülő-gyerek diádok esetében esélyhányadosokat számoltunk annak vizsgálatára, hogy a szülők vallásossága miként befolyásolja gyermekük vallásosságát.

Elsődleges célunk az volt, hogy a gyerekkori családnak a fiatalok vallásosságára gyakorolt hatását kiderítsük, ezért ki kellett zárunk, hogy a testvérek közötti hasonlóság a minta homogenitásából fakad. Ennek különösen nagy volt a veszélye, hiszen hasonló nagycsaládokat vizsgáltunk. Az ötféle almintát (apák, anyák, legidősebb, középső, legfiatalabb gyerekek) felhasználva véletlenszám-generátor segítségével pszeudodiádokat képeztünk, így a gyerekeket nem saját szüleikkel állítottuk párba, annak érdekében, hogy kiderüljön, van-e közöttük (is) szignifikáns kapcsolat.

Statisztikai tesztként a Pearson-féle Chi-négyzet-próbát alkalmaztuk. A kereszt táblák homogenitásának vizsgálatára  $\lambda$ -t használtunk mérőszámként.

## Eredmények

A vallási önmeghatározás tekintetében az általunk vizsgált minta több ponton hasonlóságot mutat az országos reprezentatív kutatások eredményeivel, miközben néhány eltérést is mértünk. Amint a modern társadalmak többségéhez hasonlóan, Magyarországra is a közösségtől és az intézményes vallásosságtól függetlenedő vallásosság terjedése és dominanciája a jellemző (Davie 2000; Tomka F. 1991; Tomka M. 2010), úgy a megkérdezett nagycsaládosok körében is a maguk módján vallásosak

aránya volt a legmagasabb. Ez mindkét szülőre igaz: az apák 37,9%-a definiálta magát a maga módján vallásosnak, az anyák között ez az arány 40,3% volt. Ez azt jelenti, hogy a magyar társadalom egészéhez képest mintánkban alul vannak reprezentálva a maguk módján vallásosak. Ez azzal magyarázható, hogy az egyház tanítását követő vallásosság előfordulása viszont gyakoribb a nagycsaládosok között: az apáknál 25,3%, az anyáknál 31,6%. Az apák 36,9%-a nyilatkozott úgy, hogy nem vallásos, az anyák között ez az arány 28,1%.

A szülőket erős homogámia jellemzi ( $p < 0,001$ ), az esetek közel háromnegyedében (72,6%) mindkét szülő azonos választ adott a kérdésre. A párok 16%-ában fordult elő, hogy az egyik szülő valamilyen módon vallásosnak mondta magát, míg a másik úgy nyilatkozott, hogy nem vallásos. Az ilyen párok között több mint négyszer annyian vannak az olyanok, ahol az anya a vallásos és az apa nem. A magukat vallástalannak mondó anyák partnerei között csupán tizenhatan vannak olyanok, akik a maguk módján vallásosak, míg az egyház tanítását követőket egyáltalán nem találtunk.

A gyerekek között szignifikánsan magasabb a vallástalannak aránya, 48,5%. A vallások körében majdnem másfélszer annyian vannak a maguk módján vallásosak, mint az egyház tanítását követők (30% és 21,5%). A születési sorrend szerinti bontásnál az látszik, hogy az elsőszülött gyerekek a legkevésbé vallásosak, a magasabb születési sorszámú gyerekek között emelkedik a vallásosak aránya. Ez nem azt jelenti, hogy a gyerekszám növekedésével együtt egyre vallásosabb lenne a család, a háromgyerekes családoknál ugyanaz figyelhető meg, mint a többgyermekeseknél.

Az intergenerációs transzmissziót vizsgálva megállapítható, hogy mindkét szülő vallásossága szignifikáns kapcsolatot mutat a gyermekek vallásosságával. (Minden esetben  $p < 0,001$ .) A két szülőt összevetve az látszik, hogy a különböző születési sorrendű gyermekeknél mindenhol az apa-gyermek diádok esetében erősebb a diád két tagja közötti hasonlóság (ld. az 1. táblázat  $\lambda$  értékeit). Az eltérés mindhárom almintában közelítőleg azonos, az elsőszülött gyermekek között 2,7%-kal, a második gyermekeknél 3,8%-kal, a harmadik vagy később születetteknek 3,9%-kal magasabb azoknak az apa-gyermek diádoknak az aránya, ahol mindkét fél azonos választ adott, mint az anya-gyermek diádok esetében. Ez látszólag arra enged következtetni, hogy az apák vallásossága erősebben befolyásolja a gyermekei vallásosságát, mint az anyák vallásossága. Ha alaposabban szemügyre vesszük az adatokat, azt látjuk, hogy ez leginkább azzal magyarázható, hogy az egyház tanítását követő apák gyermekei nagyobb valószínűséggel lesznek maguk is egyházasan vallásosak, mint a hasonló anyák gyermekei. A szülői homogámiát vizsgálva megállapítható, hogy az egyház tanítását követő apák partnere az esetek 94,2%-ában maga is egyházasan vallásos, míg az egyházasan vallásos anyáknak csupán 72,9%-a mondhatja el ugyanezt saját párjáról.

Az esélyhányadosok alapján az látszik, hogy az elsőszülött gyermekeknél az apa egyházas vallásossága és az anya vallástalansága determinál legerősebben. Az egyház tanítását követő apák gyermekei 3,17-szer nagyobb valószínűséggel fogják felekezetiileg vallásosnak mondani magukat, mint amit a véletlen eloszlás alapján várhatnánk. Az anyák felekezeti vallásossága kevésbé meghatározó, bár az esélyhányados az ő ese-

tükben is meghaladja a kettőt. A vallástalanság is jó eséllyel öröklődik, az apáknál az esélyhányados értéke 2,59, az anyáknál 3,75. Szembetűnő, hogy az intézményhez nem köthető vallásosság öröklődik a legkevésbé. A szülői vallásosságnak ez az egyetlen olyan módja, ahol az esélyhányados egynél kisebb, tehát a maguk módján vallásos szülőknek valószínűbb, hogy nem lesz vallásos a gyermeke, mint ahogy azt a véletlen eloszlás alapján gondolhatnánk. Azt sem lehet azonban kijelenteni, hogy a maguk módján vallásosak utódai nem lesznek vallásosak. A kereszt táblának abban a cellájában, amely erre engedne következtetni, egynél magasabb ugyan az esélyhányados mindkét szülőnél, azonban csupán csekély mértékben (az apáknál 1,09, az anyáknál 1,36). Az is megállapítható ugyanakkor, hogy rendkívül csekély annak az esélye, hogy a maguk módján vallásos szülők gyermekei az egyház tanítását fogják követni. Olyan esetet nem találtunk, ahol egy nem vallásos szülő gyermeke az egyház tanítását követné, és az sem gyakori, hogy az utód a maga módján vallásosnak mondaná magát.

A második gyermekek és a szülei kereszt tábláját vizsgálva hasonló eredményeket kapunk. A legfontosabb eltérés az elsőszülött gyerekekkel összehasonlítva az, hogy a maguk módján vallásos apáknak a második gyermekei maguk is egyházi elköteleződés nélkül vallásosnak mondják magukat, bár az esélyhányados ebben az esetben is kismértékben haladja meg az egyet. A vallásosság másik két kategóriájánál is erős a kapcsolat, tehát a népegyházi és a vallástalanság esetében erős az intergenerációs transzmisszió.

A harmadik és később született gyerekek esetében szintén elmondható, hogy az egyházas vallásosság és a vallástalanság valószínűleg öröklődik. A maguk módján vallásos szülők gyermekei között a legmagasabb esélyhányadosokat a szintén maguk módján vallásosak esetében mértük, az apák között az érték 1,26 volt, az anyák között 1,29.

A születési sorrendnek és a vallásosság intergenerációs transzmissziójának a kapcsolatát vizsgálva azt találtuk, hogy mindkét szülő esetében a később született gyermekekkel erősebb a hasonlóság. Ezt igazolják az átlóban szereplő esélyhányadosok és a lambda asszociációs mérőszám értékei is (ld. a függelékben található táblázat vonatkozó adatait).

A két szülő vallásossága alapján készítettünk egy dichotóm változót, megkülönböztettük azokat a családokat, ahol mindkét szülő az egyház tanítása szerint vallásos, azoktól a családoktól, ahol legalább az egyik szülő a maga módján vallásos vagy nem vallásos. Az így kapott esélyhányadosokból megállapítható, hogy azokban a családokban, ahol mindkét szülő az egyház tanítása szerint vallásos, a véletlen eloszláshoz képest 3,65-szor nagyobb eséllyel lesz a gyermekük is az egyház tanítása szerint vallásos. Ez lényegesen meghaladja azokat az értékeket, amelyeket bármely szülő-gyermek diádnál mértünk. Emellett minimális annak a valószínűsége, hogy két egyházasan vallásos szülő gyermeke nem vallásosként határozza meg magát.

Amint a fenti adatokból kiderül, mindkét szülő esetében a gyermekek születési sorrendjétől függetlenül szignifikáns kapcsolat van a két generáció vallásossága között. Annak tesztelésére, hogy vajon a vallásosság intergenerációs transzmissziójáról

van szó, vagy pedig a diádok tagjainak hasonlósága mögött a minta homogenitása áll, pszeudodiádokat képeztünk. Az így generált szülő-gyerek diádoknál a Chi-négyzet-próba egyik esetben sem mutatott szignifikáns együttjárást (Chi-négyzet-próba átlagérték: 0,209). A párosítás véletlenszerűségéből adódó esetleges torzítások kiküszöbölésére a Little és Rubin (1987) által javasolt módszert alkalmaztuk, azaz ötször ismételtük meg a vizsgálatot. Az így kapott esélyhányadosokból átlagokat számoltunk. Az átlagos esélyhányados-érték az apákra vonatkozó pszeudodiádok esetében az átlóban 1,004, ami azt jelenti, hogy a szülők választától gyakorlatilag független, hogy milyen választ ad a gyermek. Az anya esetében sincs jelentős különbség, itt az átlóban található átlagérték az öt iteráció után 1,108 lett. Az eltérő születési sorszámú gyerekek különbségeit nem magyarázzák az életkori eltérések, mivel mindhárom almintába közel hasonló életkorú fiatalok kerültek. Az elsőszülöttek átlagos életkora 21,4 év volt (SD = 5,9), a második gyerekeké 21,3 (SD = 5,6), míg a harmadik vagy később született utódok esetén 20,6 (SD = 5,6).

## Megbeszélés

### *Szülő-gyerek homogámia*

A vallásosság intergenerációs folyamatainak vizsgálata során kapott eredményeink megerősítették azt a feltételezést, hogy a szülők vallási attitűdjei és a gyermekek vallásossága között szoros kapcsolat van. Mind az apák, mind pedig az anyák esetében valamennyi gyermekükkel összehasonlítva vallásosságukat, szignifikáns kapcsolatot találtunk. A szülő-gyerek keresztábrák esetében a legmagasabb elemszámok minden esetben a keresztábra átlójában találhatók, így elmondható, hogy a kérdezettek többsége a diád másik tagjával megegyező választ adott. A szoros kapcsolat mellett az is elmondható, hogy a fiatalabb generáció körében jelentősen magasabb azoknak az aránya, akik nem vallásosként határozzák meg magukat. Nehéz eldönteni, hogy ezek az adatok a szekularizációs hipotézist támasztják alá, azaz a fiatalabb generációk valóban kevésbé vallásosak, mint a szüleik, vagy inkább az életkori hatással (Rosta 2007) magyarázhatók az eredmények, azaz ahogyan idősödnek, a mai fiatalok is várhatóan egyre vallásosabbá válnak majd. Az mindenesetre megállapítható, hogy a társadalmi környezet változása, azoknak az impulzusoknak az erősödése, amelyek a vallásosság terjedését elősegíthetik, nem gyakorolnak érezhető hatást a mintánkban szereplő fiatalokra. Egyetlen olyan diádot sem találtunk, amelyben a magát nem vallásosként meghatározó szülő gyermeke az egyház tanítása szerint lenne vallásos. Azzal, hogy a vallási önbesorolást tekintettük a vallásosság indikátorának, a definiálás feladatát áthárítottuk a válaszadókra. Amint korábbi vizsgálatok kimutatták, az intézményes egyházi környezetben (pl. felekezeti iskolában) az egyház tanítása szerinti vallásosság szigorúbb normákat, tantételekhez és rítusokhoz való konzekvensabb ragaszkodást jelent az érintettek számára (Pusztai 2004). Teljes bizonyossággal nem zárhatjuk ki, hogy az egyházigazgató vallásos szülők és a maguk módján vallásos gyermekeik vallásosá-

ga között nincsen érdemi eltérés, csupán definíciós különbség. Figyelembe véve azonban, hogy a maguk módján vallások szignifikánsan ritkábban és rendszertelenebbül járnak templomba vagy vallási összejövetelekre, mint az egyház tanítását követők, valószínűsíthetjük, hogy a különböző kategóriákba sorolt válaszadók vallásossága között valós tartalmi különbségek vannak.

A születési sorrend vallásosságra gyakorolt hatását vizsgáló korábbi kutatások nem túl erős, de létező kapcsolatot találtak. Ezt főként azzal magyarázták a kutatók, hogy a később született gyermekeknek az elsőszülöttől eltérő stratégiát kell kidolgozniuk annak érdekében, hogy maguk is megfelelő mértékben részesedjenek a szülői erőforrásokból. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy míg a legidősebb testvérek általában átveszik a szülői értékrendet, magukévá teszik azt, addig a fiatalabb testvérek gyakrabban „lázadnak”. Eredményeink nem erősítik meg ezt a hipotézist, az általunk vizsgált családok többségében a később született gyermekek vallásossága jobban hasonlít a szüleikére, mint az elsőszülöttek esetében.

### *Apák és anyák*

Clark és munkatársai (1986) metaanalízise, amelynek során az apák és anyák vallásosságának gyermekeik vallásosságára gyakorolt hatását vizsgálta, nem tudta egyértelműen tisztázni, hogy a szülő neme miként befolyásolja a transzmissziót. Az esetek többségében az anya vallásossága volt meghatározóbb, de több kutatás eredményei azt mutatták, hogy az apa hatása erősebb, sőt olyan tanulmányok is születtek, amelyek szerint nincsen számottevő különbség. Eredményeink látszólag azt támasztják alá, hogy az apák vallásossága erősebb hatással van a gyermekek vallásosságára, mint az anyáké. Az elemszámok nem elég nagyok ahhoz, hogy nemek szerinti bontásban vizsgáljuk az adatokat, de tény, hogy a gyermekek között lényegesen több a férfi, mint a nő, így az sem kizárható, hogy az azonos nemű szülő vallásosságához való igazodás jellemzi a fiatalokat. Emellett a szülőpárokat vallási homogámia jellemzi, tehát a vallásos apák partnerei is többnyire vallásosak. Mindez főként igaz azokra, akik az egyház tanítását követik. Azokban a családokban, ahol a szülők között eltérés van, szinte mindig az anyák a vallásosabbak. Így tehát az mondható el, hogy az anyák kevésbé tudják átadni a vallásosságot azokban az esetekben, amikor partnerük nem vallásos. Valószínűleg helyesebb úgy értelmezni az eredményeket, hogy nem az apák vallásossága meghatározóbb, mint az anyáké, hanem főként a szülők vallási homogámiája befolyásolja az intergenerációs transzmisszió hatékonyságát.

### *A vallásosság típusai*

A vallásosság különböző típusait vizsgálva eredményeink megerősítették azt a hipotézisünket, hogy ezek nem azonos módon öröklődnek a szülőkről gyermekeikre. Az esélyhányadosokat vizsgálva megállapítható, hogy a nem vallásos szülők és utódaik esetében a legvalószínűbb a vallási homogámia. Szintén nagy a valószínűsége annak, hogy az egyház tanítását követő szülők gyermekei maguk is felekezeti vallásosnak mondják magukat. Az eredmények mindenképp a maguk módján vallásos szülők

családjaiban a legellentmondásosabbak. A kereszttablák többségében – bár nem mindenhol – a maguk módján vallásos szülők gyermekei is legnagyobb valószínűséggel azonos módon határozzák meg magukat, de az esélyhányadosok csak csekély mértékben haladják meg azt az értéket, amelyet véletlen eloszlásnál kapnánk. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az egyház tanítását követők és a nem hívők vallásossága a leginkább koherens, így ezt hatékonyabban tudják átadni, mint a harmadik kategóriába soroltak. Mindez összhangban van a becsatornázási hipotézis (Himmelfarb 1980) azon állításával, mely szerint a szülő-gyerek vallási homogámia részben úgy jön létre, hogy a szülő saját értékrendjének megfelelő kortárs csoportokba és intézményekbe csatornázza be a gyermekét. Ez Magyarországon leginkább az iskolaválasztást és az egyházi kisközösségekhez csatlakozást jelenti. Az egyházi iskolákban tanuló fiatalok családjainak vallási háttérét vizsgálva Pusztai (2004) több típust azonosított, mintánkban az országos átlaghoz képest jelentősen túl vannak reprezentálva a diplomás szülők, tehát azok, akik leginkább tudatos döntéseket hoznak az iskolaválasztásban. Mindez természetesen igaz a határozottan nem vallásos szülőkre is, akik más világnézetű iskolákat választanak gyermekeik számára. A maguk módján vallásos szülők ebből a szempontból is egyfajta átmeneti pozíciót foglalnak el.

Adatainkból nem derült ki, hogy Storm (2009) kutatási eredményeinek megfelelően valóban több eltérő típusú vallásosságot takar-e a maguk módján vallásosak csoportja. Amennyiben így van, úgy elképzelhető, hogy a különböző csoportok tagjai, akik valamennyien a maguk módján vallásosként határozzák meg magukat, különböző hatékonysággal adják át értékrendjüket gyermekeiknek.

### *Kulturális sztereotípiák*

A diádok tagjai közötti szignifikáns kapcsolat azt jelzi, hogy a családi háttérnek jelentős szerepe van a vallási szocializáció során. Ahogyan korábban említettük, az általunk vizsgált két generáció vallásossága között ennek ellenére jelentős eltéréseket mértünk. Annak eldöntésére, hogy a szülők és gyermekeik vallásossága közötti szignifikáns kapcsolat mennyiben magyarázható a család sajátosságaival, pszeudodiádokat generáltunk. Amennyiben a véletlenszerűen párba rendezett szülők és fiatalok között is megmarad a szignifikáns együttjárás, akkor okkal feltételezhető, hogy a hasonlóság részben abból a közös kulturális környezetből fakad, amelyben a mintánkban szereplők élnek. Az elvégzett statisztikai tesztek nem igazolták, hogy a random diádok tagjai között bármilyen hasonlóság lenne vallásosság szempontjából. Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy nem tudtuk igazolni, hogy a kulturális sztereotípiák kimutathatóan befolyásolják a szülők és gyermekeik közötti intergenerációs transzmisszió hatékonyságát.

## Összegzés

Kutatásunknak az intergenerációs vallási transzmisszióra vonatkozó eredményeit összefoglalva elmondhatjuk, hogy a vallási szocializáció meghatározó terepe a család. Mindkét szülő vallási meggyőződése szignifikáns összefüggésben van utódainak vallásosságával. Az értékrend átörökítésének abban az esetben a legnagyobb a valószínűsége, ha a két szülő között homogámia van. A vallásosság különböző formái nem azonos valószínűséggel adódnak át a fiatalabb generáció számára: az intézményekhez kevésbé kötődő, a maga módján vallásosság a jelek szerint nehezebben adható át a gyermekeknek. Hogy az ebbe a kategóriába tartozók csoportja mennyire heterogén, azt érdemes lenne alaposabb vizsgálat tárgyává tenni, a rendelkezésünkre álló adatok erre nem voltak alkalmasak. Kutatásaink azt támasztják alá, hogy ha a szülői befolyás tartós, a családtagok közötti vallási hasonlóság felnőttkorban is megmarad. Eredményeink értelmezésekor limitációt jelent, hogy a vizsgált minta csupán a magyar társadalom egy speciális csoportját írja le. Mindezek ellenére úgy véljük, hogy az elmúlt évtizedekben, amióta a vallás társadalomtudományi vizsgálata elől elhárultak az ideológiai akadályok, a változó központú elemzések mellett kevés olyan diádikus kutatás született, amely alkalmas lenne az intergenerációs változásoknak a családok szintjén történő mérésére. A fentiek miatt úgy gondoljuk, hogy kutatásunk eredményei érdekesek lehetnek a vallásszociológusok számára, és hozzájárulhatnak a további kutatási irányok kijelöléséhez.

## Hivatkozott irodalom

- Acitelli, L., Kenny, D. & Weiner, D. (2001). The importance of similarity and understanding of partners' marital ideals to relationship satisfaction. *Personal Relationships*, 8 (2), 167–185.
- Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A. & Haj-Yahia, M. (2014). Parent-Child Value Similarity Across and Within Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45 (6), 853–867.
- Barni, D., Ranieri, S. & Scabini, E. (2012). Value similarity among grandparents, parents and adolescent children: Unique or stereotypical? *Family Science*, 3 (1), 46–54.
- Bengtson, V., Copen, C., Putney, N. M. & Silverstein, M. (2009). A Longitudinal Study of the Intergenerational Transmission of Religion. *International Sociology*, 24 (3), 325–345.
- Boehnke, K., Hadjar, A. & Baier, D. (2007). Parent-child value similarity: The role of zeitgeist. *Journal of Marriage and Family*, 69 (3), 778–792.
- Booth, A. & Kee, H. J. (2009). Birth order matters: the effect of family size and birth order on educational attainment. *Journal of Population Economics*, 22 (2), 367–397.

- Casher, B. B. (1977). Relationship between Birth Order and Participation in Dangerous Sports. *Research Quarterly*, 48 (1), 33–40.
- Clark, C., Worthington, E. & Danser, D. (1986). *The transmission of Christian values from parents to early adolescent sons*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington D. C.
- Cornwall, M. (1988). The influence of three aspects of religious socialization: Family, church and peers. In Thomas, D. (ed.): *The religion and family connection: Social science perspectives*. Provo UT, Brigham Young University Press, 207–231
- Davie, G. (2000). *Religion in modern Europe: A memory mutates (European societies)*. New York, Oxford University Press.
- Friedlmeier, M. & Trommsdorff, G. (2011). Are mother-child similarities in value orientations related to mothers' parenting? A comparative study of American and Romanian mothers and their adolescent children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (6), 661–680.
- Greeley, A. M. & Rossi, P. (1966). *The education of Catholic America*. Hawthorne, NY, Aldine.
- Himmelfarb, H. (1980). The study of American Jewish identification: How it is defined, measured, obtained, sustained and lost. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 19 (1), 48–60.
- Kelley, J. & De Graaf, N. D. (1997). National context parental socialization, and religious belief: Results from 15 nations. *American Sociological Review*, 62 (4), 639–659.
- Kenny, D. & Acitelli, L. (1994). Measuring similarity in couples. *Journal of Family Psychology*, 8 (4), 417–431.
- Kenny, D., Kashy, D. & Cook, W. (2005). *Dyadic data analysis*. New York, Guilford.
- Krombholz, H. (2006). Physical Performance in Relation to Age, Sex, Birth Order, Social Class and Sports Activities of Preschool Children. *Perceptual and Motor Skills*, 102 (2), 477–487.
- Little, R. & Rubin, D. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York, Wiley.
- Luo, S. & Klohnen, E. (2005). Assortative mating and marital quality in newlyweds: A couple-centered approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (2), 304–326.
- Martin, T., White, J. & Perlman, D. (2003). Religious Socialization: A Test of the Channeling Hypothesis of Parental Influence on Adolescent Faith Maturity. *Journal of Adolescent Research*, 18 (2), 169–187.
- Myers, S. (1996). An interactive model of religious inheritance: The importance of the family context. *American Sociological Review*, 61, 858–866.
- Nelsen, H. (1980). Religious transmission versus religious formation: Preadolescent-parent interaction. *Sociological Quarterly*, 21 (2), 207–218.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Roest, A., Dubas, J., Gerris, J. & Engels, R. (2009). Value similarities among fathers, mothers, and adolescents and the role of a cultural stereotype: Different measurement strategies reconsidered. *Journal of Research on Adolescence*, 19 (4), 812–833.
- Rosta G. (2002). „Ifjúság és vallás”. In Laki L., Szabó A. & Bauer B. (szerk.): *Ifjúság 2000 Tanulmányok I.* Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 220–239.
- Rosta G. (2007). A magyarországi vallási változás életkori aspektusai. In Hegedűs R. & Révay E. (szerk.): *Úton... Tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére.* Szeged, SZTE BTK Vallástudományi Tanszék, 297–311.
- Spilman, S., Nepl, T., Donnellan, B., Schofield, T. & Conger, R. (2013). Incorporating Religiosity Into a Developmental Model of Positive Family Functioning Across Generations. *Developmental Psychology*, 49 (4), 762–774.
- Storm, I. (2009). Halfway to Heaven: Four Types of Fuzzy Fidelity in Europe. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48 (4), 702–718
- Sulloway, F. & Zweigenhaft, R. (2010). Birth Order and Risk Taking in Athletics: A Meta-Analysis and Study of Major League Baseball. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (4), 402–416.
- Tomka, F. (1991). *Intézmény és karizma az egyházban.* Budapest, Országos Lelki-pásztori Intézet.
- Tomka, M. (2010). Vallási helyzetkép 2009. In Tomka M. & Rosta G. (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest, Faludi Akadémia, 401–425.
- Uecker, J. & Ellison, C. (2012). Parental Divorce, Parental Religious Characteristics, and Religious Outcomes in Adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51 (4), 777–794.

## Függelék

A szülők és gyermekeik vallásosságának keresztábrái (esélyhányados és %)

Első gyerek	Apa (N = 227)				Anya (N = 263)							
	Intézményesen OR	%	A maga módján v. OR	Nem vallásos OR	Intézményesen OR	%	A maga módján v. OR	Nem vallásos OR	%			
Intézményesen	3.17	70.0	0.23	10.6	0.00	0.0	2.01	61.3	0.05	2.5	0.0	0.0
A maga módján	1.18	26.0	0.86	39.4	0.51	16.4	0.86	26.3	81.2	36.5	0.31	7.7
Nem vallásos	0.18	4.0	1.09	50.0	2.59	83.6	0.41	12.4	1.36	61.0	3.75	92.3
$\lambda = 0,327$ $p < 0,001$						$\lambda = 0,317$ $p < 0,001$						

		Apa (N = 147)						Anya (N = 177)					
Második gyermek	Intézményesen		A maga módján v.		Nem vallásos		Intézményesen		A maga módján v.		Nem vallásos		
	OR	%	OR	%	OR	%	OR	%	OR	%	OR	%	
Intézményesen	2.54	65.8	0.31	13.9	0.0	0.0	1.85	59.6	0.12	5.1	0.0	0.0	
A maga módján	1.22	31.6	1.18	52.3	0.53	15.9	1.09	35.1	1.07	46.8	0.38	9.3	
Nem vallásos	0.10	2.6	0.76	33.8	2.80	84.1	0.16	5.3	1.10	48.1	3.73	90.7	
						$\lambda = 0,378$ $p < 0,001$							
		Apa (N = 128)						Anya (N = 150)					
Harmadik vagy későbbi gyermek	Intézményesen		A maga módján v.		Nem vallásos		Intézményesen		A maga módján		Nem vallásos		
	OR	%	OR	%	OR	%	OR	%	OR	%	OR	%	
Intézményesen	2.71	74.3	0.24	10.7	0.0	0.0	1.62	60.7	0.13	5.2	0.0	0.0	
A maga módján	0.62	17.1	1.26	55.4	0.65	18.9	0.81	30.4	1.29	50.0	0.35	8.3	
Nem vallásos	0.31	8.6	0.77	33.9	2.80	81.1	0.24	8.9	1.15	44.8	3.82	91.7	
						$\lambda = 0,431$ $p < 0,001$							
						$\lambda = 0,413$ $p < 0,001$							

HÜSE LAJOS

# A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései etnikai szegregátumokban élő gyermekeknél

*Az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói kutatóműhelye 2014-ben a telepszerű körülmények között élő családok körében vizsgálta az iskolai motiváció alakulását, illetve azt, hogy mi befolyásolja a gyerekek tanulási motivációját. A megvizsgált tényezők a családi háttér, az aspiráció és a vallásosság egyes elemei voltak. Jelen tanulmány a teljes kutatás egy részét, a vallásosság motivációra gyakorolt hatását dolgozza fel. A kutatás során a vallásosságot egy öt állításból álló egyszerűsített skála (Huber & Huber 2012), az iskolai motivációt egy tíz motívumcsoportot elkülönítő kérdőív (Kozéki & Entwistle 1986) segítségével mértük. Az elemzés során több szempontból megvizsgált összefüggés a vallásosság és az iskolai motiváció között igen erősnek bizonyult, túlnyomó többségben szignifikáns különbség mutatkozott a vallásos és a nem vallásos csoport motivációja között – ezek az erős különbségek talán némileg ellensúlyozhatják a minta kicsinségét.*

*Kulcsfogalmak: vallásosság, iskolai motiváció, roma tanulók*

## Bevezetés

A nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium (ERSZK) keretei között 2014-ben megvalósult terepkutatás arra irányult, hogy feltárjuk a szakkollégiummal együttműködő településeken *telepszerű körülmények között élő* lakoságnak – azaz lényegében a szegregátumokban élő romáknak – azon attitűdjeit, amelyek támogathatják vagy gátolhatják az ott élő családok gyerekeinek *iskolai motivációit*. Nem állítjuk, hogy az iskolai sikeresség az egyetlen kulcsa a romák társadalmi boldogulásának, sőt még azt sem hisszük, hogy ez a legfontosabb kérdés, de azt mindenképpen leszögezhetjük, hogy a legfontosabbak egyike (Wentzel & Wigfield 2009). Az iskolai sikeresség kérdése sem csupán a tanulók motivációján múlik, illetve nem a motiváció a legfontosabb tényezője a sikernek, különösen akkor nem, ha a kérdéses tanulók olyan komplex, etnikai hátrányhelyzetből indulnak (Erickson 1987), mint a telepeken élő roma gyerekek. De még ezen a szinten is igaz – a kirekesztés-kirekesztődés mechanizmusai és az óriási kulturális szakadék ellenére is, melyeket ezek a tanulók és családjaik külső segítség nélkül nem tudnak legyűrni –, hogy az iskolai sikeresség *egyik* legfontosabb tényezője

a gyerekek (és környezetük) teljesítménymotivációja (Fodor 2007), amely a tanulásra irányuló motivációkban manifesztálódik.

Szakkollégiumi kutatóműhelyünkben tehát úgy terveztük meg vizsgálatunkat, hogy egy távlati cél (a romák társadalmi boldogulása) felé vezető egyik tényező (az iskolai sikeresség) egy fontos háttérváltozójáról (motiváció) gyűjtsünk össze a terepen némi tapasztalatot, ismerjünk fel néhány összefüggést. A kutatásra való felkészülés során megalkottuk a motiváció egy egyszerű modelljét, amelynek mentén összeállíthattuk a kérdőívünket (Hüse 2015). Ez az egyszerű modell természetesen nem fedi le a teljes tudást, amelyet ma már a motiváció kiépítéséről, fenntartásáról és fejlesztéséről tudunk, viszont igyekeztünk olyan elemeket bevonni, amelyek:

- a) különös jelentőséggel bírnak az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói számára (úgy is, mint saját motivációjuk bázisa);
- b) viszonylag könnyen mérhetőek, tanulmányozhatóak, hogy a hallgatók élvezetes tanulási folyamatként és ne „lehetetlen küldetesként” éljék meg a terepkutatást.

Egyszerű modellünkben megjelenítettük az életcélok, vágyak ösztönző erejét, melynek feltárására az *Aspirációs Index Kérdőív* (Kasser & Ryan 1993) magyar változatát alkalmaztuk. Beemeltük a gyerekek motivációs bázisának lényegi elemét, a *családi kapcsolatokat*, melyet a HBSC- (Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study) kérdőív egyes kérdéseire alapozva tártuk fel. A WHO által támogatott, az iskoláskorúak egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi összehasonlító kutatási standardot hazánkban már az 1980-as évek óta alkalmazzák, országos mintán (Aszmann 2003). Keresztény alapítású és szemléletű szakkollégiumként kézenfekvő volt a döntés, hogy a vallásosságot is bevonjuk a modellünkbe. A *vallásosság* mértékét a vallásosságskála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS – Huber & Huber 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük.

A fenti három nagy dimenziót – aspiráció, családi kapcsolatok, vallásosság – az iskolai motiváció vizsgálatának keretébe helyeztük azzal, hogy az *iskolai motiváció* közvetlen mérésére a Kozéki–Entwistle (1986) kérdőívét alkalmaztuk.

Jelen tanulmány a vallásosság és az iskolai motiváció között feltárható összefüggésekre koncentrálna az Evangélikus Roma Szakkollégium kutatásának mintáján.

## Elméleti megfontolások

### *A vallásosság és az iskolázottság összefüggései*

A vallásosság társadalmi életre gyakorolt hatását Max Weber vizsgálta oly módon, hogy a felvetései és eredményei hosszú időkre meghatározták a szociológiai gondolkodást. Weber „A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme” című művében tárgyalta, hogy vajon mi lehet az oka annak, hogy az ipari korszak vezető rétegében a protestáns vallásúak nagyobb számban képviseltetik magukat, mint a katolikusok. Weber úgy véli, hogy a protestáns vallás olyan értékeket közvetít hívei felé, amelyek köszönhetően

a protestánsok hajlamosabbak bizonyos, a gazdasági életben hasznosnak bizonyuló attitűdöket magukévá tenni, mint a más vallásúak (Weber 1934). További kutatások során ezen értékek olyan közvetítőit is vizsgálat tárgyává teszik, mint a szülők nevelési elveit vagy a felekezettől függő iskolai sikerességet. Veroff és munkatársai (1962) egyesült államokbeli adatokat elemezve úgy találták, hogy a protestáns családok gyermekei jobb iskolai eredményeket tudnak felmutatni, mint a katolikusok. Ezt elsősorban annak tulajdonították, hogy míg a katolikus anyák hajlamosabbak voltak a büntetés hagyományos eszközét alkalmazni – verés –, és a jutalmazásban is materiális javakhoz nyúltak, addig a protestáns anyák inkább szimbolikus büntetésekkel reagáltak a rossz teljesítményre, mint amilyen a kiváltságok és engedmények megvonása, vagy a dorgálás. Napjaink motivációkutatásának irodalma elkülöníti a külső (extrinsic) és a belső (intrinsic) faktorokat, és felismeri az intrinsic faktorok nagyobb hatásosságát az extrinsic faktorokkal szemben (vö. Fodor 2007), mélyebb megértését adja Veroff és munkatársai vélekedésének.

A vallásosság és az iskolázottság összefüggéseit kereső kutatások számos esetben találtak a szerzői kérdésfeltevéstől függően pozitív vagy negatív korrelációt a vizsgált tényezők között. Glaeser és Sacerdote (2002) pozitív korrelációt tárt fel a vallásos részvétel (religious attendance) és a vallásos hit (religious belief) mélysége között, ugyanakkor észrevételeik szerint az iskolázottság szintje számos országban negatívan korrelál a vallásos hittel. Azaz minél alacsonyabban iskolázott az egyén, annál valószínűbb, hogy hisz a csodákban, a Pokol és a Mennysors ország létezésében, vagy a Biblia szövegének szó szerinti értelmezésében, míg az iskolázottság növekedésével ez a meggyőződés gyengül. Ugyanakkor más kutatások pozitív kapcsolatot tártak fel az iskolázottság és a vallásosság között. Barro és McCleary (2002) arra hívja fel a figyelmet, hogy a vallásos hit magas fokú absztrakciós készséget von maga után, ahogy az iskolai pályafutás során eltöltött évek is az absztrakt gondolkodást fejlesztik – igaz, tudományos megközelítések által –, azaz a szerzők szerint az absztrakciós készségek fejlődése mint közös háttérváltozó feltételezhető a pozitív kapcsolat mögött.

Glaeser és Sacerdote (2002) említett tanulmányában javasolja, hogy külön kezeljük a vallásos meggyőződést és a vallásos részvételt. Ugyanis amíg a vallásos hit és az iskolázottság között negatív összefüggést találtak, addig a vallásos részvétel (pl. templomba járás) és az oktatás között pozitív összefüggést mutattak ki. Véleményük szerint ennek az az oka, hogy mind a templomba járás, mind az iskolába járás hasonló szociális készségekkel (mint független változókkal) állhat összefüggésben – például, hogy az egyének mennyire hajlandóak részt venni formális tevékenységekben.

A tanulási motivációra, absztrakciós készségekre vagy a formális tevékenységek iránti fogékonyságra gyakorolt pozitív hatásán túl a vallásosság számos olyan attitűdre is befolyást gyakorol, amelyek közvetve befolyásolják a tanulmányi sikereket. A vallásos tanulók kevésbé fordulnak a drogok felé, mint a nem vallásos társaik vagy azok, akik rendszeresen járnak templomba, ritkábban találhatók meg a szórakozóhelyeken, hiszen a társas kapcsolataik is jobban kötik őket a vallásos érzelműekhez vagy a vallásos terekhez, mint a nem vallásos egyénekhez vagy a nem vallási terekhez (Mooney

2010). Az egymás eredményeit kiegészítő vagy vitató vizsgálatokról Pusztai Gabriella (2009) ad igen részletes képet, melynek ismertetése azonban túlmutat a jelen tanulmány formai és tartalmi keretein.

A vallásosság pozitív hatásai feltételezhetően összegződnek a felekezeti iskolákban, amelyek megválogathatják, hogy diákjaikat kik köréből toborozzák. Ugyanakkor Pusztai Gabriella (2004) rávilágít a jelen tanulmány szempontjából fontos tényezőre, miszerint a felekezeti iskolák nem pusztán azért mutathatnak fel jobb eredményeket, mert szelektálnak a diákok között. A felekezeti iskolák jótékony hatása Pusztai szerint kimutatható a hátrányos helyzetű gyermekek körében is. A felekezeti gimnáziumot választó családok és gyerekek a kutatás szerint összességében jóval vallásosabbak, mint a korosztályuk – de a felekezeti iskolások nem kizárólag a tradicionálisan vallásos vagy megújult vallásosságú körökből kerülnek ki, hanem a hagyományosan kevésbé vallásos vagy a lazuló vallásgyakorlatú csoportokból is. A tanulók személyes vallásgyakorlatának alakulására az anyai imádkozási szokás van a legjelentősebb hatással. A vallásosságnak ez a személyes, érzelmi oldala tehát az, amit az anya örökít át a leghatékonyabban. A tanuló kisközösségi aktivitása és a vallásos baráti kör itt is igen fontos szerepet kap, ami megerősíti azt a hipotézist, hogy minél homogénebb az egyén környezetének érték- és normarendszere, annál sikeresebben tudja a normákat interiorizálni. A felekezeti iskolákban is érzékelhető, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei kevésbé ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyermekei, vagyis alacsonyabb presztízssű felsőoktatásba készülnek, mint kedvezőbb családi háttérű társaik. Emellett azonban figyelemre méltó jelenség, hogy a felekezeti iskolákban jelen levő hátrányosabb családi háttérű tanulók válaszaiban jóval nagyobb arányban jut kifejezésre határozott továbbtanulási ambíciójuk, valamint sokkal többen készülnek magasabb presztízssű felsőoktatásba, mint a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumi tanulók. Az adatok tehát a társadalmi helyzetből fakadó hátrányok kisebb-nagyobb mértékű korrekciójáról, hatásainak kompenzálásáról is tanúskodtak (Pusztai 2004).

## A vizsgálati minta és az alkalmazott módszerek

Három település társadalmi és etnikai szegregált lakókörnyezetében, 2014 nyarán végzett kérdőíves felmérésünk arra irányult, hogy a telepeken élő roma gyerekek iskolához való viszonyulása milyen, illetve mi határozza meg ezt a hozzáállást. A felmérés során összesen 136 kérdőívet vettünk fel az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóival mint kérdezőbiztosokkal: általános iskolás gyermek 68 fő válaszadó volt, további 68 fő pedig a megkérdezett gyermekek szüleiként kerültek a mintába. A kérdőívek nagyobb része komplex telepprogram (TÁMOP-5.3.6., ld. jegyzetek) által érintett (Ibrány, 66 kérdőív; Nyíregyháza, 25 kérdőív), a szolnoki minta nem kapcsolódott ilyen programhoz (45 kérdőív).

A jelen tanulmány a teljes kutatásból kizárólag gyerekek vallásosságának és iskolai motivációinak összefüggéseire irányul, így a teljes mintából csupán a gyermekek ada-

taira épül, a szülők adatait kizárólag abból a szempontból vizsgálja, hogy a gyerekek vallásossága mennyiben függ össze a szülők vallásosságával. A kutatás más, a jelen tanulmányban meg nem jelenített aspektusai esetében kaptak nagyobb szerepet a szülőkötől származó adatok.

Az adatfelvételkor alkalmazott kérdőív központi eleme az *iskolai motiváció* közvetlen vizsgálatához alkalmazott Kozéki–Entwistle-féle (1986) kérdőív volt. A kérdőívben szereplő hatvan állítás tíz skálát alkot, amelyeket három nagy dimenzióba (követő, érdeklődő, teljesítő) soroltak be a kérdőív szerzői. A kutatás egyszerű modelljének megfelelően három olyan dimenziót kapcsoltunk a motivációt feltáró blokkra, amelyek motivációra gyakorolt hatását fel szeretnénk volna tárni a vizsgálati mintában. Ezen dimenziók – aspiráció, családi háttér és vallásosság – további hátterére a vizsgálat nem tért ki. Így az elemzés során már nem térhettünk ki a vallásosság motivációra gyakorolt hatását firtató elméleti megfontolások némelyikére, mint amilyen a felekezethez tartozás (Veroff és mtsai. 1962) vagy a felekezeti oktatásban való részvétel (Pusztai 2004). A felekezetek kérdéséhez kapcsolható extrinsic és intrinsic motivátorok kérdését (Fodor 2007) viszont beemeltük, igaz, ezt nem a vallásosság, hanem az aspirációk felől megközelítve, így a jelen tanulmány ennek elemzésére a keretek szűkösége miatt nem tér ki.

A *vallásosság* mértékét a vallásosságskála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS – Huber & Huber 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük, amely öt, a vallásos élettel kapcsolatos állítást tartalmaz. Ezek egyike a vallásos részvételt, négy további a vallásos hitet fedi le, így Glaeser és Sacerdote (2002) megközelítésének vizsgálatára alkalmas volt.

Az adatok vizsgálata során chí-négyzet-próba, kétmintás t-próba, ANOVA és többváltozós General Linear Model alkalmazására került sor, SPSS-programmal.

## Eredmények

### *A vallásosság mértékének alakulása a mintában*

A megkérdezettek vallásosságának mértékét – a felekezethez tartozás kérdését nem érintve – a vallásosságskála (Huber & Huber 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük. A CRS öt egyszerű állítást tartalmaz (ld. 1. és 2. táblázat), amelyekkel kapcsolatban a válaszadók négyfokú skálán jelezheték, hogy az adott állítás mennyire jellemző rájuk.

Az 1. táblázat adatai azon válaszadók arányát mutatja, akik „nagyon jellemző”-nek találták magukra a CRS vallásosságot jelző állításait. A szülők csoportjában minden szempontból meghaladta a legvallásosabb aránya a legvallásosabb gyermekek arányát. A legerősebb mértékű vallásosság három item esetében a chí-négyzet-próba eredményei alapján szignifikánsan eltérő gyakorisággal fordul elő a két csoportban. A vallásosság formális megnyilvánulását is jelző templomba (gyülekezetbe) járás tekintetében viszont nem találtunk szignifikáns különbséget, ami talán nem is meglepő,

hiszen az öt jellemző közül ez az, amelyik leginkább feltételezi a családtagok közös tevékenységét, míg a másik négy jellemző inkább az „egyén ügye”, még ha ezek is alkalmasak lehetnek a vallásosság közösségi megélésre is (pl. együttes imádkozás). A szülők adataira a jelen tanulmány nem tér ki a továbbiakban, azok jelentősége ugyanis egy itt nem vizsgált dimenzióban (családi háttér) mutatkozik meg.

1. táblázat. A vallásosság mértéke a CRS alkalmazásával, a „nagyon jellemző” választ adók arányában

A vallásosság dimenziói a CRS szerint	Szülő %	Gyerek %	Khí-négyzet (p)
Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról	23,2	14,1	0,114
Hiszem, hogy Isten létezik	71,2	43,1	0,000
Templomba vagy gyülekezetbe járok	25,8	18,5	0,458
Imádkozom	45,5	23,1	0,004
Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek	56,9	26,2	0,000

Forrás: ERSZK 2014 adatbázis (N = 136).

A gyerekek almintáját nemek szerinti bontásban vizsgálva látható, hogy a lányok mind az öt kérdésben vallásosabb elköteleződésről számoltak be, mint a fiúk. A különbség négy esetben szignifikáns, és a chí-négyzet-próba eredménye az ötödik esetben is csak kissé haladja meg a szignifikancia szintjét (2. táblázat). Az alacsony elemszám miatt a vallásosság egyes itemeivel való egyetértést bináris változóvá alakítottuk át; egy *vallásos* („nagyon jellemző” és/vagy „kicsit jellemző”) és egy *nem vallásos* („egyáltalán nem jellemző” és „inkább nem jellemző”) csoportot képeztünk. A vallásosság változóit a továbbiakban is binárisként kezeltük.

2. táblázat. A vallásos gyerekek megoszlása nemek szerint

A vallásosság dimenziói a CRS szerint	Fiú fő	Lány fő	Khí-négyzet (p)
Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról	8	15	0,049
Hiszem, hogy Isten létezik	11	24	0,003
Templomba vagy gyülekezetbe járok	4	16	0,007
Imádkozom	7	19	0,003
Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek	11	15	0,054

Forrás: ERSZK 2014 adatbázis (N = 68).

## Az iskolával kapcsolatos motiváció

Kozéki és Entwistle (1986) a tanulási motiváció elemeit három területen tíz dimenzióba sorolta. Mindegyik dimenzió három-három motívumcsoportot foglal magában. A KÖVETŐ (affektív/szociális) dimenzió a *Melegség* (M1), az *Identifikáció* (M2) és az *Affiliáció* (M3); az ÉRDEKLŐDŐ (kognitív/aktivitási) dimenzió az *Independencia* (M4), a *Kompetencia* (M5) és az *Érdeklődés* (M6); a TELJESÍTŐ (morális/önintegratív) dimenzió pedig a *Lelkiismeret* (M7), a *Rendszükséglet* (M8) és a *Felelősség* (M9) motívumcsoportját foglalja magában. A kiegészítő a *Presszióérzés* (M10) annak az érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek. Ez az érzés nem motiváló jellegű.

A 3. táblázatban a vizsgálatba bevont telepi gyerekek tíz motívumcsoportban elért eredményei láthatóak nemek szerint. A lányok átlagos motivációja mind a tíz motívumcsoportban magasabb, mint a fiúké. Ezen belül öt motívumcsoportban szignifikáns különbséget mértünk a kétmintás t-próbával: independencia (M4;  $p = 0,016$ ), érdeklődés (M6;  $p = 0,035$ ), lelkiismeret (M7;  $p = 0,028$ ), rendszükséglet (M8;  $p = 0,028$ ), felelősség (M9;  $p = 0,024$ ). Talán nem meglepő, hogy a TELJESÍTŐ dimenzió mindhárom területén a lányok magasabb motiváltsága szignifikáns. Az eredmények értékét azonban befolyásolhatja, hogy a gyerekek nemek szerinti almintájában már igen alacsony volt az elemszám: 35 fiú és 33 lány.

3. táblázat. A tanulási motiváció átlagpontszáma nemek és motívumcsoportok szerint

Nem	KÖVETŐ			ÉRDEKLŐDŐ			TELJESÍTŐ			M10
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	
Fiú	3,40	3,23	3,42	2,93	3,13	3,02	3,28	3,33	3,22	2,98
Lány	3,77	3,57	3,71	3,32	3,40	3,45	3,77	3,79	3,70	3,04

Forrás: ERSZK 2014 adatbázis ( $N = 68$ ).

A két nem a fenti különbségeken túl hasonlóságot is mutat, miszerint mindkét nem esetében egyértelműen megmutatkozik, hogy az ÉRDEKLŐDŐ dimenzió három motívumcsoportjában elért átlagpontszámok alatta maradnak a másik két dimenzió motívumcsoportjaiban elért pontszámoknak.

A recens motivációs vizsgálatokban, ahol a Kozéki és Entwistle (1986) által kidolgozott kérdőívet alkalmazzák, előfordul, hogy a területi eredményeket az eredeti, 1986-ban publikált hazai országos eredményekhez viszonyítják (Liptákné 2006; Peltekianné 2008). Tekintve az időbeni nagy távolságot, jelen tanulmány ezt a viszonyítást kerüli, ugyanakkor arra mindenképpen érdemes kitérni, hogy az eredeti vizsgálatban a presszióérzés (M10) kiemelkedően magas pontszámmal bíró motivációs terület volt (a rangsorban a harmadik, 4,4-es átlaggal), addig a telepi roma gyerekek esetében a fiúknál a második legalacsonyabb, a lányoknál pedig a legalacsonyabb pontszámú területnek bizonyult. Talán fogalmazhatunk úgy, hogy a telepi roma gyerekek mintájába

kerültek kevésbé érzik úgy, hogy a nevelők teljesíthetetlenül sokat követelnek tőlük. Ha így van, vélhetően ez nem abból fakad, hogy a mintánkba tartozó gyerekek jól meg tudnak felelni a magyar iskolarendszer követelményeinek – az iskolai eredmények, a továbbtanulási és lemorzsolódási adatok nem ezt mutatják –, hanem abból, hogy ezek a gyermekek kevésbé kötődnek az iskolához, és személy szerint a pedagógushoz is, így aztán közömbösebben viszonyulnak a követelményekkel szemben. Úgy tűnik, hogy nem érdekli őket, hogy nyomás alatt vannak – vagy talán számukra értékelhetetlen a nyomás, amely pl. a jegyekben, az iskolai megítélésükben manifesztálódik, hiszen azok túl messze állnak a teplei nyomor mindennapi valóságától.

### A vallásosság és a motiváció összefüggései a mintában

Annak ellenére, hogy a kérdőív szerzői eredendően 3 + 1 dimenzióban értelmezték az iskolai motivációt, úgy a szerzők, ahogy a későbbi alkalmazások szerzői is az eredményeket nem dimenzióként, hanem a dimenziókat alkotó tíz motívumcsoport mentén publikálták – ezt követve mi is így tettünk. A tíz motívumcsoportban elért eredményeket a CRS bináris vallásosságváltozóival összevetve a legtöbb motívumcsoport esetében a magukat vallásosnak definiálók jelentősen magasabb értéket értek el, függetlenül attól, hogy a vallásosságskála mely iteméről van szó (4. táblázat).

4. táblázat. A tanulási motiváció átlagpontszáma nemek és motívumcsoportok szerint

Nem	KÖVETŐ			ÉRDEKLŐDŐ			TELJESÍTŐ			M10
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	
<i>CRS 1</i>	<i>Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról</i>									
nem vallásos	3,29*	3,17*	3,38*	2,98	3,03*	3,05	3,24*	3,32*	3,19*	3,00
vallásos	3,98*	3,67*	3,81*	3,32	3,58*	3,44	3,90*	3,88*	3,86*	3,13
<i>CRS 2</i>	<i>Hiszem, hogy Isten létezik</i>									
nem vallásos	3,07*	3,10*	3,20*	2,86*	2,84*	2,83*	3,00*	3,08*	3,11*	3,04
vallásos	3,96*	3,58*	3,84*	3,33*	3,58*	3,52*	3,91*	3,92*	3,71*	3,05
<i>CRS 3</i>	<i>Templomba vagy gyülekezetbe járok</i>									
nem vallásos	3,34*	3,21*	3,38*	2,97*	3,03*	3,06*	3,19*	3,39	3,14*	3,05
vallásos	4,01*	3,69*	3,90*	3,40*	3,72*	3,50*	4,17*	3,81	4,14*	3,04
<i>CRS 4</i>	<i>Imádkozom</i>									
nem vallásos	3,42	3,29	3,43	3,03	3,05*	3,03	3,21*	3,40	3,20*	3,00
vallásos	3,72	3,45	3,70	3,20	3,52*	3,45	3,92*	3,69	3,81*	3,13
<i>CRS 5</i>	<i>Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek</i>									
nem vallásos	3,21*	3,21	3,32*	3,02	2,99*	2,96*	3,12*	3,21*	3,22*	2,97
vallásos	4,01*	3,55	3,84*	3,22	3,58*	3,50*	4,00*	3,94*	3,73*	3,15

Forrás: ERSZK 2014 adatbázis (N = 68).

\* Szignifikáns különbség a vallásos/nem vallásos csoport között.

A KÖVETŐ (M1–M3) és a TELJESÍTŐ (M7–M9) dimenziókban mind a vallásos, mind a nem vallásos csoport magasabb értéket ér el (ha a dimenziók egészét tekintjük), mint az ÉRDEKLŐDŐ (M4–M6) dimenzióban, illetve a presszióérzés (M10) önálló motívumcsoportjában, ugyanakkor a dimenziók közötti különbség nem olyan hangsúlyos, mint ahogy azt a nemek szerinti megoszlás esetén láttuk kirajzolni. A vallásos csoport esetében az M2 (Identifikáció) kifejezetten alacsonyabb, míg az M5 (Kompetencia) magasabb, mint saját dimenziójának másik két motívumcsoportja, és ez az eltérés olyan erős, hogy az M2 és M5 egymásra jobban hasonlít, mint saját dimenzióikra.

A mintában nem találtunk lényeges különbséget abban, hogy a CRS melyik itemével összefüggésben vizsgáltuk az iskolai motiváció alakulását, pedig a szakirodalom alapján (Glaeser & Sacerdote 2002) arra számítottunk, hogy a vallásos részvétel iteme (CRS 3), azaz a templomba járás erőteljesebb hatást fog gyakorolni a motivációra, mint a vallásos hitet leíró másik négy item.

A vallásos és nem vallásos csoport között túlnyomórészt szignifikáns különbség adódott a motivációik átlagos értékét tekintve (ANOVA, a 4. táblázatban csillaggal jelölt esetekben). Egyedül az imádkozás (CRS 4) nem gyakorol ilyen erőteljes hatást az iskolai motivációra – bár itt is a vallásos csoport az, amelyik motiváltabbnak mutatkozik az összes motívumcsoportban, de a különbség csupán három motívumcsoport esetében lett szignifikáns. Ezek alapján kijelenthető, hogy a telepi roma gyerekek mintájában mért vallásosság erősen befolyásolja az iskolai motivációjukat, még hozzá oly módon, hogy a magukat vallásosnak vallók – többnyire szignifikánsan – magasabb átlagpontszámot értek el a motiváció mind a tíz csoportjában. Ugyanakkor az is kitűnik, hogy a mintában a lányok magasabb pontszámokat értek el a motiváció csoportjaiban, mint a fiúk, illetve látható, hogy a lányok vallásosabbnak érezték magukat, mint a fiúk.

Felvetődik a kérdés, hogy mi hat jobban az iskolai motivációra: a nem vagy a vallásosság mértéke? Az adatokat többdimenziós General Linear Modelben (Multivariate GLM) összevetve kiderül, hogy ha ebből a szempontból tesszük fel a kérdést, akkor a nem hatása elhanyagolható a vallásosság hatásához képest. Sőt, amikor a nem és a vallásosság együttes hatását vizsgáltuk, akkor sem találtunk olyan erős összefüggést a motivációcsoportok értékeivel, mintha önmagában a vallásosságot vesszük (5. táblázat). Megjegyzendő, hogy a vallásosságot a modellalkotás során egyetlen összevont változóba – CRS\_SUM – sűrítettük, miután a CRS öt iteme a fentiekben leírtak szerint nem mutatott lényeges különbséget a motivációra gyakorolt hatásukban.

5. táblázat. A nem és a vallásosság hatása a motiváció területeire  
a General Linear Model alapján

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Neme	M1	,002	1	,002	,003	,953
	M2	,689	1	,689	1,770	,192
	M3	,000	1	,000	,000	,983
	M4	2,308	1	2,308	7,407	,010
	M5	,195	1	,195	,560	,459
	M6	,401	1	,401	,916	,345
	M7	,118	1	,118	,250	,620
	M8	,230	1	,230	,620	,436
	M9	,049	1	,049	,109	,744
	M10	1,905	1	1,905	10,852	,002
CRS_SUM	M1	15,081	14	1,077	2,199	,030
	M2	10,168	14	,726	1,866	,068
	M3	10,670	14	,762	1,946	,056
	M4	7,003	14	,500	1,606	,128
	M5	13,090	14	,935	2,688	,009
	M6	9,025	14	,645	1,474	,174
	M7	15,868	14	1,133	2,405	,018
	M8	16,819	14	1,201	3,238	,003
	M9	14,362	14	1,026	2,290	,024
	M10	13,520	14	,966	5,502	,000
Neme* CRS_SUM	M1	3,257	6	,543	1,108	,378
	M2	3,486	6	,581	1,493	,210
	M3	1,100	6	,183	,468	,827
	M4	1,676	6	,279	,897	,509
	M5	2,512	6	,419	1,204	,328
	M6	2,275	6	,379	,867	,529
	M7	2,677	6	,446	,947	,475
	M8	1,565	6	,261	,703	,649
	M9	3,488	6	,581	1,298	,285
	M10	4,213	6	,702	4,001	,004

Forrás: ERSZK 2014 adatbázis (N = 68).

## Összegzés

A nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói kutatóműhelye 2014-ben a telepszerű körülmények között élő családok körében vizsgálta az iskolai motiváció alakulását, illetve azt, hogy mi befolyásolja a gyerekek tanulási motivációját. A megvizsgált tényezők a családi háttér, az aspiráció és a vallásosság egyes elemei voltak. A minta nem volt igazán nagy, 68 gyermek és 68 felnőtt (szülő) alkotta, és három település egy-egy szegregátumából tevődött össze. Jelen tanulmány a teljes kutatás egy részét, a vallásosság motivációra gyakorolt hatását dolgozza fel.

Max Weber nagy hatású kérdésfelvetését követően, melyben azt firtatta, hogy vajon a protestáns vallás milyen módon járulhat hozzá a társadalmi-gazdasági sikerességhez a kapitalizmus keretei között, a vallásosság és a siker összefüggéseit számos kutatás és tanulmány vizsgálja. Számunkra kifejezetten azok a kutatások bírnak jelentőséggel, amelyekben a sikert vagy az iskolai karrier során vizsgálják (iskolai siker), vagy a sikeres iskolai pályafutást tekintik a későbbi társadalmi szereplés indikátorának, eszközként. Ezek szerzői a kérdésfelvetéstől függően találtak pozitív vagy negatív korrelációt a vizsgált tényezők között. Az említett megközelítések egyik kulcsa az volt, hogy megkülönböztették a vallásos részvételt (religious attendance) és a vallásos hitet (religious belief). A részvétel formalizált és közösségi megnyilvánulásait jobban összefüggésbe lehet hozni az iskolai sikerességgel – amely szintén formalizált és közösségi keretek között valósul meg –, mint a hit gyakran informális, sőt akár babonás megnyilvánulásait, amelyek teljesen jól értelmezhetők akár egyéni szinten is (pl. a „maga módján vallásos” öndefinícióját, amelyet újabban a népszámlálási kérdőív is tartalmaz).

A szakkollégisták kutatásában a vallásosságot egy öt állításból álló egyszerűsített skála, az iskolai motivációt egy tíz motívumcsoportot elkülönítő kérdőív segítségével mértük. A vallásosság skálája egy olyan állítást tartalmaz, amely a vallásos részvételre irányul, a négy másik állítás a vallásos hitet rajzolja ki. Az elemzés során több szempontból megvizsgált összefüggés a vallásosság és az iskolai motiváció között igen erősnek bizonyult, túlnyomó többségben szignifikáns különbség mutatkozott a vallásos és a nem vallásos csoport motivációja között a vallásos csoport javára. Ezek az erős különbségek talán némileg ellensúlyozhatják a minta kicsinségét.

Meg kell jegyezni, hogy bár a szakirodalomban erős az a vélemény, hogy a vallásos részvétel inkább pozitívan hat az iskolai pályafutásra, míg a vallásos hit szerepe akár ellentmondásos is lehet (pl. babonáság), a telepi roma gyerekek mintájában ez a különbség nem jelenik meg. A kifejezetten a vallásos részvételt leíró „Templomba vagy gyülekezetbe járok” kijelentéssel kapcsolatban vallásosként leírt csoport eredményei nem mutatnak erősebb motiváltságot, mint négy másik, inkább a vallásos hitet leíró kijelentés szerint magukat vallásosnak tartók. Azaz eszerint a vallásos részvétel nem gyakorolt pozitívabb hatást a minta iskolai motivációjára, mint a vallásos hit (legalábbis a CRS három itemét tekintve).

A kutatás mindenképpen megerősítette, hogy a vallásosság pozitív hatást gyakorol az iskolai motivációra – egy olyan csoportban is, amely a tanulmányok szempontjából a leginkább kudarcosnak számít.

## Köszönetnyilvánítás

A szerző ezúton szeretné kifejezni köszönetét Molnár Erzsébetnek, az Evangélikus Roma Szakkollégium igazgatójának a felbecsülhetetlen értékű támogatásért, amelyet a kutatás során végig biztosított a kutatóműhely számára. A terepen dolgozó csapat tagjai számos ponton érzékelték Deme Dóra és Veszprémi Erzsébet segítségének hasznát. A műhely hallgatói közül kiemelten fontos megemlíteni Kanáros Adrienn és Farkas Norbert személyét, akik feladatuknak a maximális elvárásokon túl tettek eleget, és lelkesedésükkel, kíváncsiságukkal, teherbírásukkal a kutatásvezető motiváltságára is pozitív hatást gyakoroltak.

## Jegyzet

A kutatás a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégiumának TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0006 támogatási számú projektje keretén belül zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

## Hivatkozott irodalom

- Aszmann A. (szerk.) (2003). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Budapest, OGYEI NDI.
- Barro, R. & McCleary, R. (2002). Religion and Political Economy in an International Panel. *NBER Working Paper Number: 8931*. Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4), 335–356.
- Fodor L. (2007). *Fejezetek a motivációkutatásból*. Budapest, Gondolat.
- Glaeser, E. L. & Sacerdote, B. I. (2002). Education and Religion. *NBER Working Paper Number: 8080*. Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- Huber, S. & Huber, O. V. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3, 710–724.
- Hüse L. (2015). Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Szakkollégiumi Tudástár 1*. Nyíregyháza, Evangélikus Roma Szakkollégium.

- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (2), 410–422.
- Kozéki B. & Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2, 271–292.
- Liptákné Czákó I. (2006). *Edelény város 7. és 10. osztályos tanulójának motivációs vizsgálatának eredménye (kézirat)*. [www.edeleny.hu/varoshaza/az\\_iskolai\\_motivacio.doc](http://www.edeleny.hu/varoshaza/az_iskolai_motivacio.doc).
- Mooney, M. (2010). Religion, College Grades, and Satisfaction Among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion*, 71 (2), 197–215.
- Peltekianné Cseke O. (2008). *Az iskolai motiváció vizsgálat*. Debrecen, Debrecen TISZK.
- Pusztai G. (2004). Iskola és közösség – *Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola – Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Veroff, J., Feld, S. & Gurin, G. (1962). Achievement Motivation and Religious Background. *American Sociological Review*, 27, 205–217.
- Weber, M. (1934). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen, J. C. B. Mohr.
- Wentzel, K. L. & Wigfield, A. (szerk.) (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York, Routledge.

# Roma tanulók vallásossága és továbbtanulása kilenc kelet-magyarországi községben

*Érdeklődésem középpontjában az áll, hogy a vallásosság, a vallási kisközösséghez tartozás milyen módon befolyásolja a roma/cigány tanulók tanulmányi teljesítményét és iskolai előmenetelét. Az eddigi kutatások eredményeiből arra következtethetünk, hogy a vallásosság és ennek hozadékai növelik az iskolai teljesítményt, az elkötelezettséget a tanulás iránt (Pusztai 2004; Tomka 2006; Pusztai 2009; Gereben & Lukács 2013). Tanulmányomban azt feltételezem, hogy a vallásosság olyan támogató faktor, amely a diák tanulmányi teljesítményére pozitív hatást gyakorolhat. Kutatásom célja az észak-alföldi nyolcadik osztályos roma diákok középfokú továbbtanulási irányának vizsgálata. A tanulmányi eredményesség egyik mutatója a nyolcadik osztályos roma tanulók középfokú képzésbe való továbbtanulási szándékának kialakulása (Pusztai 2009; Róbert 2000). Feltételezem, hogy a roma diákok továbbtanuláshoz való hozzáállását is pozitívan befolyásolja, hogy vallásos közösség tagjai. Kérdőíves adatgyűjtést végeztem kilenc észak-alföldi település (Biharnagybajom, Nagyecsed, Nyíracsad, Nyíradony, Nyírlugos, Nyírmihálydi, Tuzsér, Ura, Újkenéz) általános iskoláiban, kimondottan roma/cigány többségű osztályokban (N = 143), majd az adatokat statisztikai elemzésnek vettem alá. Az elemzés során kiderült, hogy a vallási kisközösségek ereje valóban pozitív hatást gyakorol a tanulók továbbtanulási döntéseinek kialakulására és irányára. Azok a roma/cigány diákok, akik különböző vallási kisközösségekhez tartoznak, döntően gimnáziumban szeretnének továbbtanulni, és jövőbeni céljuk a diploma megszerzése.*

**Kulcsfogalmak:** vallásosság, vallási kisközösség, roma/cigány tanulók, tanulmányi eredményesség, társadalmi és kulturális tőke

## Bevezető

Az oktatáskutatók leggyakrabban azt vizsgálják, hogy mi magyarázza a cigány gyerekek iskolai kudarcait, s számba veszik hagyományaik, kultúrájukat és családi körülményeiket, valamint iskolai fogadtatásukat. Jelen kutatás nem arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért nem tanulnak tovább, és hogy miért maradnak ki ezek a gyerekek, fiatalok az oktatási rendszerből, hanem arra, hogy közülük a sikeresek minek köszönhetik egyre magasabb tanulmányi eredményességüket, illetve milyen módon befolyásolja továbbtanulási szándékukat a vallás, a vallási kisközösségekhez való tartozás. Számos kutató (Pusztai 2004; Tomka 2006; Szántó 1998) szerint megfigyelhető az egyéni és a közösségi vallásgyakorlat hatása a tanulmányi teljesítményre. A kutatás

során nemcsak a család társadalmi státusának (pl.: a szülők iskolai végzettsége, településtípus), hanem további tényezők iskolai eredményességre gyakorolt hatását is tanulmányoztam, mint például a kortársakkal kialakított kapcsolatháló (pl.: vallásos barát, iskolai rendezvényeken való részvétel), valamint a tanulók vallásgyakorlatának mutatói (pl.: új kisegyházakhoz, kisközösségekhez tartozás).

## A kutatás elméleti és empirikus előzményei

A kutatás középpontjában a romák vallásossága és iskolai pályafutása áll, melynek kettős célja volt. Egyrészt átfogó képet kívántam szerezni az észak-alföldi romák középfokú továbbtanulási irányáról, másrészt pedig arra voltam kíváncsi, hogy mennyiben befolyásolja a tanulók pályaválasztását a vallásosság. A kutatási eredmények bemutatása előtt három kulcsfontosságú fogalmat érdemes konceptualizálni. Fontos kérdés, hogy kiket és mi alapján vizsgáltam, vagyis hogyan értelmeztem a roma/cigány kifejezést. Ezt követően megfogalmazom azt, hogy mit értek tanulmányi eredményességen, illetve hogy ki tekinthető vallásosnak.

A cigánység kutatása során módszertani kihívásnak számít az, hogy *kit tekintünk romának*. Azt megállapíthatjuk, hogy adott szempontok szerint ki tartja magát cigánynak, és mérni lehet azt is, hogy a népesség kit tekint cigánynak. A cigánység fogalma többféleképpen is meghatározható (Ladányi & Szelényi 1998). Számos felmérésben (Kemény, Janky & Lengyel 2004; Kemény & Janky 2003; Havas, Kemény & Kertesi 1998) azokat a személyeket sorolták a cigányok közé, akiket a nem cigány környezet cigánynak tekint. Ezt az elvet követve garantálhattam a megkérdezendő személyek kiválasztásának egyértelműségét. A környezeten ebben az esetben a pedagógusokat értem.

A *tanulmányi eredményességet* számos szempont szerint lehet értelmezni. A tanulók tanulmányi eredményességének egyik mutatójaként alkalmazható többek között a továbbtanulási szándék. A tanulmányi eredményességgel foglalkozó kutatók mindannyian különböző aspektusból közelítik meg a fogalom értelmezését. Jelen kutatásomban a tanulók tanulmányi eredményességének egyik mutatójaként a nyolcadik osztályos roma általános iskolások középfokú képzésben való továbbtanulási szándékát (Pusztai 2009; Róbert 2000) veszem, illetve a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettséget és az elérendő foglalkozástípust (szellemi, fizikai) számítom. Az utóbbi mutatókat csak ritkább esetben alkalmaztam, mivel ez már túlságosan a jövőbe tekint, és torzítást eredményezhet. Valószínűnek tartom, hogy erősen függ majd a középfokú tanulmányaik során tapasztalt hatásoktól is, amit majd csak a későbbiekben lehetne megvizsgálni. Az elemzések során leginkább a középfokú képzésekben való továbbtanulási szándékot mint tanulmányi eredményességi mutatót fogom alapul venni.

Ahhoz, hogy a *vallásos* embereket meg tudjuk mennyiségileg határozni, tudnunk kell az alanyokat az alapján osztályozni, hogy vallásosak-e vagy sem. A vallásosság a szekularizációt követően többszörös meghatározás kérdése lett. Szántó János (1990)

a vallásosként való önmeghatározást sorolta első helyre, vagyis hogy az ember mennyire tekinti magát vallásosnak. Egyrészt én is ennek alapján konceptualizálom a vallásosságot. A leginkább elfogadott kritériumrendszert Charles Glock és Rodney Stark (1965) dolgozta ki, mely szerint a vallásoságnak minimálisan négy dimenziója különböztethető meg, mégpedig a hiedelmek dimenziója, a vallásos élmény dimenziója, a rituális dimenzió és végül a vallásosság intellektuális dimenziója. Ezek közül a rituális dimenziót alkalmazom, miszerint a templomba, vallási kisközösségekbe járás és az imádkozás gyakorisága mutatja meg, hogy ki nevezhető vallásosnak.

A tanulói vallásossággal foglalkozó hazai társadalomtudományi felmérések (Pusztai 2004; Kozma & Pusztai 2006; Pusztai & Nagy 2005; Rosta 2010; Szántó 1998) jelentős részében önbesoroláson alapuló kérdéseket tesznek fel az alanyoknak, amelyben öt lehetőség közül választhatják ki a rájuk leginkább jellemző meghatározást. Kutatásom során a vallásosságot a Tomka Miklós (1996) által is kidolgozott önbesoroláson alapuló mérőeszközzel vizsgáltam, mely a következő öt válaszlehetőséget tartalmazta: „*vallásos vagyok, az egyház tanítását követem; vallásos vagyok a magam módján; nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem; nem vagyok vallásos; nem vagyok vallásos, határozottan más a meggyőződésem*”. A műveletek végrehajtása során az utóbbi két válaszlehetőséget összevontam, és a „*nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok*” kategóriába soroltam a kis elemszám miatt.

Kutatásom empirikus előzményének tekintem a roma/cigány diplomások pályafutását elemző vizsgálatokat, melyek rámutattak a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló jelentőségére (Pusztai 2004; Gereben & Lukács 2013; Elekes 2016). Jelen vizsgálatom közvetlen előzménye a *Romák vallásossága és tanulmányi teljesítménye* című interjúkutatásom, melynek során a felsőoktatásban részt vevő roma szakkollégista hallgatókkal készült fókuszcsoportos interjúk adatait elemeztem. Az interjúk során többször is kiemelték a Nyírmihálydiban működő *Élet és Fény* nevű vallási mozgalom tevékenységét, ezért a vizsgálatot követően érdeklődésem középpontjába került a munkájuk. Interjúkat készítettem az újonnan alapított közösségek működésének megismerése céljából.

Az *Élet és Fény* (Vie et Lumière) nevű missziós mozgalom Franciaországból származik, elsősorban a vándorló életmódot folytató roma/cigány közösségek érdekében. Napjainkban Magyarországon néhány száz roma származású hívőt számlál (Tóth 2011). Szertartásaik egyaránt cigány és magyar nyelvűek, néhány protestáns irányzathoz hasonlóan bemerítkezéssel keresztkednek. Az egyik interjúalanyommal készített interjú jól reprezentálta a cigányság felemelésére készült koncepciók egyik markáns típusát. A roma származású magyar grafikus és festő már 1985-ben készített egy koncepciót a hazai cigányság problémáinak megoldására, s a problémaegyüttes összetevőiként sorolta fel az egészségügyi, erkölcsi és „*szociális zuhanást*”, illetve az emberi méltóság és érték elvesztését. Megfogalmazása szerint: „*Mivelhogy a megoldásra váró probléma lelki-szellemi eredetű, ezért lelki-szellemi eredetűnek kell lennie a lokalizálást végző erőnek is. Ez az erő pedig az egyházban létezik, és általa funkcionálhat.*” A cigány értelmiségiek egy jelentős csoportja véli úgy, hogy a cigányság társadalmi integrálásához

és felemelkedéséhez az istenhiten keresztül vezet az út. Az egyházak cigánymissziós szolgálatait máris komoly eredményességgel működtetik, de még nincs jelen a szükséges és kívánt intenzitás. Interjúalanyom elsősorban a kisegyházak munkálkodására hívta fel a figyelmemet. A közösség megalapításával kapcsolatban a következőképpen fogalmazott: *„Ott is elkezdődött a lélek szabadulásáért folyó szolgálat. Néhány hét múlva, amikor már elegendő gyermek gyűlt össze szolgálatom nyomán, eljött feleségem is, és azóta egymástól különválva felnőtt és gyermekcsoportokra bontva munkálkodtunk. Amikor már az elhítt mag gyökeret eresztett és kelni kezdett, hátunk mögött bezárult a visszafordulás lehetőségét folyton bezáró kapu, és azóta a kikelt magokból növények lettek, s némelyik már gyümölcsöt is terem (mindnyájunk hasznára).”*

A terepmunkám alatt igyekeztem feltérképezni a missziós mozgalom hazai egyházakhoz való viszonyát. A misszió egyik francia pásztorja megerősítette, hogy elismerik a keresztény egyházakat és hozzátette, hogy abban tartja az Élet és Fény nevű közösséget különbözőnek a történelmi egyházaktól, hogy a missziós küldetést radikálisabban gyakorolják. A rituálék többnyire vasárnaponként zajlanak, amelyet gitár, ének és tánc kombinációja kísér. A pásztorok a Károli-Biblia (Károli 1996) alapján prédikálnak, a hívők pedig saját szavaikkal mondanak imát. A gyermekmunkájuk rendkívül népszerű, gyakran rendeznek olyan programokat, amely gyermekek aktivitására épül. A gyülekezetben a fiatalok gyakran rendeznek vallásos témájú énekléssel egybekötött táncdelutánokat is. A tereptapasztalataim alapján feltételeztem, hogy ezek a vallásos kisközösségi programok és az így kialakított kapcsolatháló pozitív hatást gyakorolnak a tanulók tanulmányi eredményességére is.

Az interjúk és a terepmunka során fény derült arra, hogy a megtértek kétharmada gyermek, a többi pedig felnőtt. A vallásszociológia egyik kitüntetett vizsgálati területe a megtérés, amivel jelen tanulmányban nem foglalkozunk részletesen, de a terepmunkánk során sikerült tisztáznunk, hogy a vizsgált közegben mit érhetnek megtérésen. Az interjúalanyunk megfogalmazása alapján összefoglalva a megtérések pillanatától egy pozitív lelki-szellemi átváltozásban (újjászületésben) van részük, amelynek természetes velejárója a bűnöktől való szabadulás. Interjúalanyaim úgy vélték, hogy ez az átváltozás mindenképpen javát szolgálja a társadalomnak, erre bizonyítékkal szolgál a hívő ember élete. Interjúalanyom felhívta a figyelmet arra, hogy folyamatos lelki gondozásra van szükség.

## Hipotézisek és adatok

Hipotéziseimet a korábbi kutatások és terepen végzett megfigyeléseim alapján fogalmaztam meg. Feltételezem, hogy a szülők iskolai végzettsége, illetve vallásossága hatást gyakorol gyermekeik továbbtanulási irányára. Tehát azoknak a szülőknek, akik magas iskolai végzettséget szereztek, a gyermekei is hasonló végzettségre fognak törekedni. Fontos tényezőként szerepel kutatásomban a vallásos barátokkal való kapcsolat. Hipotézisem, hogy azok a tanulók, akiknek barátai vallásosak, magas tanulmányi

teljesítményre fognak törekedni. Végül, de nem utolsósorban az egyik legfontosabb feltételezésem az, hogy a tanulók vallásossága és annak hozadékai, például egy vallási kisközösséghez tartozás erősen meghatározhatja a cigány tanulók iskolai pályafutását. A vallásosság egyfajta támogató faktorként értelmezhető, amely a diákok tanulmányi teljesítményére pozitív hatást gyakorolhat. A megfogalmazott tézisekre választ adó eredmények egy kérdőíves felmérés által kerültek sorra.

A kutatás 2013 őszén, kilenc észak-alföldi település (Biharnagybajom, Kállósemeny, Nyíraczád, Nyíradony, Nyírlugos, Nyírmihálydi, Tuzsér, Ura, Újkenéz) állami fenntartású általános iskoláinak roma tanulóit reprezentáló vizsgálat formájában látott napvilágot. A minta kiválasztása hólabdamódszer alkalmazása szerint történt, tehát pedagógusismerősök által közvetített helyzetismeretre alapoztam. A téma által megkívánt érettséget figyelembe véve nyolcadik évfolyamos roma tanulók töltötték ki a kérdőívet, tehát az alapsokaságot a pályaválasztás előtt álló tanulók alkották. A diákok együttműködtek, és érdekesnek találták a kérdőív kitöltését.

A primer kutatást az empirikus szociológia hagyományos technikáinak alkalmazásával hajtottam végre. Az adatfelvétel személyes, illetve kérdezőbiztossal felvett lekerdezésen alapuló standard kérdőíves vizsgálattal történt. A kérdőívben zárt és nyitott kérdések egyaránt szerepeltek, próbakérdezés után véglegesítettem a mérőeszközt. Az adatfelvétel során 143 roma tanuló megkérdezésére került sor. A kutatás módszertani eredményei közül kiemelhető az iskolák és a tanulók kutatást segítő együttműködése. A kérdőívet intézmény keretein belül töltöttem ki, s csak olyan osztályokban, ahol minden tanuló cigány/roma volt. Az adatokat az SPSS statisztikai program segítségével rögzítettem és ezt követően elemeztem. A mintában szereplő alanyok demográfiai adatairól előrebocsátandó, hogy 56,6%-a nő, 43,4%-a pedig férfi volt. A korösszetételt figyelembe véve megállapítható, hogy túlnyomó többségben 14 éves tanulók voltak (88%), és mindössze egy diák töltötte már be a 17. életévét. Az alapsokaság kicsivel több mint fele, azaz 53,1%-a faluban tanul, 46,9%-a pedig kisebb városban.

## Az empirikus kutatás eredményei

Hat-e valamilyen formában a *családi háttér és a vallásosság* a tanulmányi eredményességre? Számos olyan hazai kutatás született, melyek szerint a szülők iskolázottsága befolyásolja leginkább a diákok továbbtanulási szándékait, tehát ez alapján feltételezhető, hogy a családi háttér és a vallásosság erősen hat az iskolai pályafutásra. Egyik hipotézisemben Molnár–Tomka (1989), Andor (1998), Fehérvári–Liskó (1998), Pusztai (2009, 2010), Róbert (2000) és Pető (2002) megállapítására támaszkodom, miszerint a *szülők iskolai végzettsége* óriási hatást gyakorol gyermekeik tanulmányi eredményességére, jelen esetben a romák középfokú továbbtanulási szándékára. A tanulók státus-elérésének szempontjából fontos szerepe van a továbbtanulásnak, a magasabb iskolai fokozatok megszerzésének. Bourdieu (2008) a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének csatornáit az iskolákban vélte felfedezni. Megállapította, hogy a családi

kulturális tőke átváltása eredményezi az iskolai sikert, a tanulmányi eredményességet. Megvizsgáltam a nyolcadik osztályos roma tanulók szüleinek iskolai végzettségét abból a szempontból, hogy miképpen befolyásolja a diákok továbbtanulási szándékát a családi háttér (a szülők iskolai végzettsége; vallásgyakorló rokon, ismerős a családban; településtípus). Megállapítottam, hogy gyermekeik továbbtanulási szándékára ebben a kontextusban is hatást gyakorol a szülők iskolai végzettsége.

Az apa iskolai végzettségéről a tanulók 97,2%-a adott információt, s kiderült, hogy a legtöbben általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, vagyis 60,8%-uk mindössze az általános iskolát végezte el. Őket viszonylag magas arányban, azaz 11,9%-kal követték azok az apák, akik nem fejezték be az általános iskolát. Jól jellemzi a cigányság iskolázottságának jelenlegi állapotát, hogy a 143 fős elemszámból egyetlenegy apa sem szerzett felsőfokú végzettséget. A további eredmények azt mutatják, hogy 9,8%-uk szakmunkásképző, illetve szakiskolai, 5,6%-uk gimnáziumi, 2,1%-uk szakközépiskolai, technikumi végzettséget szerzett. A maradék 7% pedig nem fejezte be a középiskolát. A tanulók továbbtanulási szándékát ennek tükrében vizsgálva meglepő eredményt kaptunk: azok a diákok, akiknek apja nem fejezte be az általános iskolát, felülreprezentáltak (Adj. Res.: 3,9) gimnáziumban szeretnének tanulni. Az is kiderült, hogy az általános iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei 85,5%-ban szakmunkásképzőben vagy szakiskolában szeretnének továbbtanulni (Adj. Res.: 2,9). Megállapítható, hogy az apa iskolai végzettsége és a gyermekük továbbtanulási szándéka között szignifikáns ( $p = 0,002$ ) összefüggés van, azonban a várakozással ellentétes irányban.

1. táblázat. Az apa iskolai végzettségének hatása a továbbtanulás irányára

	Gimnáziumban	Szakközépiskolában	Szakk munkásképzőben vagy szakiskolában
Befejezetlen általános iskola	25%	4,1%	0,0%
Általános iskola	43,3%	71,4%	85,7%
Befejezetlen középiskola	10,0%	4,1%	7,1%
Szakk munkásképző, szakiskola	10,0%	12,2%	7,1%
Gimnáziumi érettségi	10,0%	4,1%	0,0%
Szakközépiskola, technikum	1,7%	4,1%	0,0%
N = 137	60	49	28

Forrás: saját szerkesztés (N = 137); saját adatfelvétel (2013).

A felülreprezentált cellák értékeit vastagon szedtük. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,002$ ).

Az anyák legnagyobb arányban általános iskolai végzettségre tettek szert, 63,6%-uk szerzett általános iskolai bizonyítványt. Az apák végzettségi szintjéhez hasonlóan 14%-uk nem tudta befejezni az általános iskolát. Ezt az eredményt követte 8,4%-kal a befejezetlen középiskola, 6,3%-kal a szakk munkásképző, illetve szakiskola, 3,5%-kal a

gimnáziumi érettségi és 1,4%-kal a szakközépiskola, illetve a technikumi végzettséget szerzett (vagy meg nem szerzett) anyák aránya. Az apákkal ellentétben az anyák között találtunk felsőfokú végzettségűt (2,1%).

Az anya iskolai végzettsége és a gyermekeik továbbtanulási szándéka között szignifikáns ( $p = 0,002$ ) kapcsolat mutatkozott meg. Az általános iskolával sem rendelkező anyák gyermekei 30,6%-ban (Adj. Res.: 4,9) szeretnének gimnáziumban továbbtanulni, míg az általános iskolai végzettségű anyák gyermekeinek 82,8%-a (Adj. Res.: 2,4) akar felvételt nyerni szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába.

2. táblázat. Az anya iskolai végzettségének hatása a továbbtanulás irányára

	Gimnáziumban	Szakközépiskolában	Szaktanulmányok vagy szakiskolában
Befejezetlen általános iskola	30,6%	2,0%	0,0%
Általános iskola	53,2%	65,3%	82,8%
Befejezetlen középiskola	6,5%	10,2%	10,3%
Szaktanulmányok, szakiskola	6,5%	8,2%	3,4%
Gimnáziumi érettségi	1,6%	6,1%	3,4%
Szakközépiskola, technikum	0,0%	4,1%	0,0%
Egyetem, főiskola	1,6%	4,1%	0,0%
N = 140	62	49	29

Forrás: saját szerkesztés (N = 140); saját adatfelvétel (2013).

A felülreprezentált cellák értékeit vastagon szedték. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,002$ ).

Azt tapasztaltuk tehát, hogy a roma tanulók körében éppen az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei tűnnek ambiciózusabbnak a továbbtanulás tekintetében. Az elemzésünk során tehát újabb változók bevonására vállalkoztunk, melyek között a vallásosság különböző dimenziói játszották a főszerepet.

A vallásossággal foglalkozó kutatók rámutattak arra, hogy napjainkban a magasan iskolázott fiataloknál jelenik meg leginkább az intenzív vallásgyakorlat (Kozma & Pusztai 2006; Pusztai & Nagy 2005; Rosta 2010). Szántó úgy gondolja, hogy a vallásosoknak van olyan rétege, ahol a magas iskolázottság a jellemző (Szántó 1998), bár leginkább az alacsony státussal jár együtt. Hegedűs kutatási eredményei szerint az ötven évnél fiatalabb korosztály vallásosságának aránya lassú növekedést mutat, és a fiatal felsőfokú végzettségűek templomba járása egyre intenzívebb (Hegedűs 2000).

Érdekes a tanulók továbbtanulási szándékának iskolatípusonkénti arányát ismertetni. Arra a kérdésre, milyen iskolatípusban akarnak továbbtanulni, a válaszadók 43,4%-a gimnáziumot, 35%-a szakközépiskolát és 20,3%-a szaktanulmányok vagy szakiskolát jelölt meg. A tanulók mindössze 1,4%-a nem tervezi semmilyen irányban a továbbtanulást.

A 8. osztályos roma tanulóknak a „*Vallásosnak tartod-e magad?*” kérdésre adott válaszaiból az derült ki, hogy többségükben vallásosnak tartják magukat. A tanulók 14%-a az „*Igen, vallásos vagyok, az egyházam/közösségem tanításai szerint élek*” kategóriába sorolta magát, míg nagyobb arányban, pontosabban a tanulók 37,8%-a az „*Igen, vallásos vagyok a magam módján*” lehetőséget választotta. A diákok 20,3%-a azt állítja, hogy nem képes megítélni azt, hogy vallásos-e. A válaszadók 28%-a állította, hogy egyáltalán nem vallásos, más a meggyőződése.

Érdeemesnek tartottuk megvizsgálni, vajon befolyásolják-e a *kapcsolathálók és a valóság* az iskolai pályafutást. A kortársak, illetve a barátok vallásossága meghatározza-e a tanulók továbbtanulási szándékát? Hipotézisem szerint a vallásosság jelentősen befolyásolja a baráti kör összetételét, és ezen keresztül a továbbtanulási szándékra is hat. A tanulók és a hallgatók körében végzett kvantitatív és a hallgatói kisközösségekben végzett kvalitatív kutatások eredményei azt mutatják, hogy a vallásos hallgatói közösségek pozitívan befolyásolják társaik iskolai pályafutását (Pusztai 2004; 2009; 2011). A vallásos barátok közössége, úgy gondolom, ösztönző erővel bír a tanulók tanulmányi eredményességére. Arra a kérdésre, hogy „*Barátaid vallásos körből kerülnek ki?*”, négy válaszlehetőség közül választhattak a tanulók („*Igen, kizárólag*”; „*Jórészt igen*”; „*Nagyobb részt nem*”; „*Egyáltalán nem*”). A legkevesebben az első válaszlehetőséget jelölték, ami azt jelenti, hogy a tanulók csupán 4,9%-ának vannak kizárólag vallásos barátai. Ezzel szemben a tanulók 35,7%-ának egyáltalán nem vallásosak a barátai. Fontosnak tartottam, hogy abból a szempontból is megvizsgáljam a baráti kapcsolatokat, hogy ki mennyire tartja magát vallásosnak. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,001$ ). A legvallásosabb diákok baráti körében felülreprezentáltak vannak jelen a vallásos barátok, míg a nem, illetve a legkevesebb vallásosoknak jelentős arányban nem vallásosak a barátai. Ennek oka lehet az is, hogy a tanulók vallási kisközösségekbe járaskor egyértelműen az ott lévő vallásos közösséggel tartják fenn a kapcsolatot.

3. táblázat. A vallásosság hatása a baráti kapcsolatokra

	Igen, jórészt vallásos barátok	Nem, nagyobb részt nem vallásos barátok
Vallásos vagyok, az egyházam/közösségem tanításai szerint élek	65,0%	35,0%
Vallásos vagyok a magam módján	46,3%	53,7%
Nem tudom megítélni	31,0%	69,0%
Nem vagyok vallásos, más a meggyőződésem	15,0%	85,0%
N = 143	53	90

Forrás: saját szerkesztés (N = 143); saját adatfelvétel (2013).

A felülreprezentált cellák értékeit vastagon szedjük. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,001$ ).

Amikor a vallásgyakorló barátok továbbtanulásra gyakorolt hatását vizsgáltuk, a gimnáziumba jelentkező tanulók és a vallásgyakorló barátok markáns csoportot alkotnak (Adj. Res.: 2,0). A vallásosság ebben az esetben is pozitívan befolyásolja a tanulók továbbtanulási szándékát. Tehát feltételezhető, hogy ha a barátok jórészt vallásos körből kerülnek ki, akkor nagyobb valószínűséggel ér el a tanuló jobb tanulmányi eredményt. A szakmunkásképzőben vagy szakiskolában továbbtanulni vágyók 23,9%-ának nagyjából nem fontos az, hogy vallásgyakorlók-e a barátai.

Amikor a tanulmányi eredményességet konceptualizáltam, ezt nemcsak a továbbtanulási szándékkal mértem, hanem többféle megközelítést vettem figyelembe. A középfokú iskolákban való továbbtanulási szándék után azt vizsgáltam, hogy a tanulók milyen pályára készülnek, és milyen legmagasabb iskolai végzettségre törekednek. Mivel az utóbbi két kérdés nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben, így a megadott válaszokat kategorizálnom kellett. A foglalkozás munkajellegtípusát tekintve *szellemi és fizikai* csoportokat különítettem el. Arra a kérdésre, hogy „Milyen pályára készülsz?“, a legtöbben (70,6%) fizikai jellegű foglalkozást neveztek meg (pl.: fodrász, kozmetikus, cukrász, szakács, villanyszerelő, rendőr, festő, tűzoltó, katona, kalauz, pincér). A vizsgált 8. osztályos roma tanulók legkedveltebb szellemi (16,1%) foglalkozási céljai közé tartoznak a különböző pedagóguspályák (beleértve a szociálpedagógust, óvodapedagógust is), de az ügyvéd, az informatikus foglalkozás is szóba jön, s volt, aki például polgármester vagy sportoló szeretne lenni. Ezekből a válaszokból az is kiderült, hogy mennyien vannak azok, akik még nem tudják (13,3%), hogy milyen pályára készülnek. A foglalkozás típusát tekintve nemek szerinti különbségek figyelhetők meg. Míg a nők 73,9%-a inkább szellemi foglalkozásra törekszik, addig a férfiak 48,5%-a felülreprezentáltan képviselteti magát azok között, akik fizikai foglalkozást szeretnének a későbbiekben végezni.

Arra a kérdésre, hogy „Mi a legmagasabb iskolai végzettség, amire törekszel?“, a legnagyobb arányban (39,2%) a diplomát jelölték meg, s ezt követően azonos arányban (21,7%) vannak, akik érettségit vagy szakmai bizonyítványt szeretnének szerezni. A tanulók 17,5%-a nem válaszolt, feltételezhetően nekik még nincs ilyen jellegű elképzelésük. Noha a foglalkozástípust tekintve a férfiak nagyobb arányban fizikai foglalkozású pályára törekednek, ezzel ellentétben ők voltak azok, akik felülreprezentáltak (53,6%-uk) jelezték, hogy szeretnének diplomát szerezni. Ezt elgondolkodtatónak tartjuk, de az okait illetően további kutatásokra van szükség.

A megszerzeni kívánt *foglalkozástípusokat* mint tanulmányi eredményességet mérő faktort alapul véve, figyelemre méltó összefüggéseket találtam. Azok a tanulók, akik a vallásgyakorló közösséggel szorosabb kapcsolatban állnak, felülreprezentáltak (Adj. Res.: 2,5) vannak jelen azok között, akik szellemi foglalkozást szeretnének a későbbiekben végezni, ezzel szemben pedig a határozottan nem vallásosak felülreprezentáltak (Adj. Res.: 2,0) fizikai foglalkozás elérésére törekednek. Ennek tükrében valószínűnek látszik, hogy a vallásosság szerepet játszik abban, hogy milyen foglalkozástípust akarnak megszerzeni a roma tanulók.

A tanulmányi eredményesség másik megközelítése szerint, vagyis hogy a tanulók melyik *iskolai fokozatot* tűzték ki végső, elérendő célként, szintén lényeges szerepet játszik a vallásosság. A maguk módján vallásos tanulók 53,7%-a felülreprezentáltan (Adj. Res.: 2,8) a diplomát tűzte ki elérendő célként, míg a nem vallásos diákok 27,5%-a felülreprezentáltan (Adj. Res.: 2,0) még nem tudja eldönteni, hogy melyik az a legmagasabb iskolai fokozat, amit a jövőben meg szeretne szerezni. Ebből következően feltételezhetjük azt, hogy a vallásosság valóban befolyásoló faktorként jelenik meg, így hatást gyakorolva a tanulók által kívánt legmagasabb iskolai végzettség elérésére, vagyis a tanulmányi eredményességre.

Allport szerint (1960), ha a vallást egyháztagságként értelmezzük, akkor a vallásosság egyenlő az egyházzal történő identifikációval, vagyis a vallásosság egy speciális szervezettel való azonosulásként is felfogható. A kutatásomban a *felekezeti hovatartozás, a rituális aktivitás mértékéből* is következtetni próbáltam a válaszadók vallásosságának karakterére. Habár a vizsgált tanulók még kiskorúak, s valószínűleg a családi kötődések a meghatározók ezekben az aktivitásokban, mégis a fiatalok vallásos szervezeti tagságát illetően számos tanulmány jutott hasonló következtetésre (Pusztai & Nagy 2005; Rosta 2010; Szántó1998). Az eredmények alapján a tanulók 91,6%-a vallotta magát valamely felekezethez tartozónak. A tanulók 81,1%-a a népegyházakhoz, 10,5%-a pedig az új kisegyházakhoz tartozónak vallja magát (a fennmaradó 8,4% pedig nem tagja semmilyen felekezetnek sem). A tanulók több mint fele református (55,2%), majdnem egyhatodik görögkatolikus (14,7%), 7,7%-uk római katolikus, s jelentős a további protestáns irányzatokhoz kötődők aránya is. 3,5%-uk az evangélikus felekezetet, 4,9%-uk a Hit Gyülekezetét, 3,5%-uk az Élet és Fényt, 1,4%-uk a Jehova tanúit és 0,7%-uk a baptistákat nevezte meg. Úgy tűnik, hogy a vizsgált roma tanulókra is igaz az a korábbi megfigyelés, hogy igen fogékonyak az új kisegyházak tanításaira, szertartásaira (Juhász 2004).

A felekezethez tartozást abból a szempontból is megvizsgáltam, hogy miképpen gyakorol hatást a továbbtanulás irányára. Az eredmények szerint a római katolikus cigány tanulók 45,5%-a felülreprezentáltan (Adj. Res.: 2,1) szakmunkásképzőben vagy szakiskolában szeretne továbbtanulni, míg az Élet és Fény nevű kisegyház tagjainak 80%-a, a Hit Gyülekezete tagjainak pedig 71,4%-a gimnáziumban tervezi a továbbtanulást. A korábbi kutatásokkal egybehangzik az, hogy a neoprotestáns kisegyházak tagjai jobb tanulmányi eredményességre törekednek (Pusztai 2009). Jelentős különbség figyelhető meg az új kisegyházakhoz és a népegyházakhoz tartozó romák továbbtanulási célja között. Az új kisegyházak tagjai felülreprezentáltságot mutatnak (73,3%, Adj. Res.: 2,4) azok körében, akik gimnáziumban szeretnének továbbtanulni, nagyobb valószínűséggel jobb tanulmányi eredményeket érhetnek el, mint a népegyházakhoz tartozó vagy a felekezeten kívüli roma tanulók.

A tanuló *saját vallásgyakorlatának és felvételi szándékának* összefüggését korábban is vizsgálták, s ezekben az elemzésekben a vallásgyakorlat gyakoriságát, több változó értékeit összefoglaló index mérte (vallási kisközösségekhez tartozás, iskolán kívüli vallásos ifjúsági körbe járás, imádkozási szokások) (Pusztai 2004; 2009). Intenzívnek

számított azoknak a tanulóknak a vallásgyakorlata, akik iskolán kívüli vallásos ifjúsági körbe jártak. A jelen kutatási eredményekből is kiderült, hogy a *vallási kisközösségekbe járás* gyakorisága a jövőtervek megalkotásának folyamatában sokkal inkább dominál, mint a templomba járás intenzitása. A „*Milyen gyakran szoktál vallási kisközösségekbe járni?*” kérdésre közel hasonló arányú eredmények születtek, mint a templomba járási szokásnál, a vallási kisközösségbe járás és a továbbtanulási szándék összefüggését vizsgálva szignifikáns különbség jött létre. A vallási kisközösségekbe rendszeresen járó tanulók 62%-a felülreprezentáltan (Adj. Res.: 3,2) jelenik meg azok körében, akik gimnáziumban szeretnének továbbtanulni, míg a vallási kisközösségbe nem járók 26,4%-a felülreprezentált (Adj. Res.: 2,3) a szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába jelentkezők között. Ez a vizsgálati eredmény arra vall, hogy a vallásgyakorlásnak ez a szoros kapcsolati beágyazottságot megkívánó formája igen pozitív hatást gyakorol a roma fiatalok tanulmányi eredményességére.

4. táblázat. A vallási kisközösségbe járás hatása a továbbtanulás irányára

	Gimnáziumban	Szakközépiskolában	Szaktanulmányok- képzőben vagy szakiskolában
Rendszeres templomba járó	62,0%	28,0%	10,0%
Nem templomba járó	34,1%	39,6%	26,4%
N = 141	62	50	29

Forrás: saját szerkesztés (N = 141); saját adatfelvétel (2013).

A felülreprezentált cellák értékeit vastagon szedtük. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,004$ ).

A vallási kisközösségbe járás egyértelműen pozitív hatást gyakorol a tanulók továbbtanulási irányára, ezért úgy gondoltam, hogy érdemes lenne abból a szempontból is vizsgálni, hogy miként befolyásolhatja a legmagasabb elérendő iskolai fokozatokra törekvést. Az 5. táblázat jól mutatja, hogy a vallási kisközösségbe járók kívánnak leginkább diplomát szerezni a jövőben. 52,9%-uk felülreprezentáltan (Adj. Res.: 2,5) van jelen azok körében, akik felsőfokú végzettséget terveznek szerezni, ellenben a vallási kisközösségbe nem járók 22,8%-a, felülreprezentáltan (Adj. Res.: 2,3) még nem képes ez irányú döntést hozni. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,023$ ).

5. táblázat. A vallási kisközösségbe járás hatása a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai fokozatra

	Diploma	Érettségi	Szakmai bizonyítvány	Még nem tudja
Rendszeres vallási kisközösségbe járó	52,9%	23,5%	15,7%	7,8%
Nem vallási kisközösségbe járó	31,5%	20,7%	25,0%	22,8%
N = 143	56	31	31	25

Forrás: saját szerkesztés (N = 143); saját adatfelvétel (2013).

A felülreprezentált cellák értékeit vastagon szedtük. Az összefüggés szignifikáns ( $p = 0,023$ ).

## Összegzés

A kutatásnak kettős célja volt, egyrészt az észak-alföldi romák középfokú továbbtanulási irányának megismerése, másrészt pedig a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezők feltárása, melyek közül központi figyelmet fordítottam a tanulók vallásosságának hatására.

Úgy gondolom, hogy a tanulók státuselérésének szempontjából rendkívül fontos szerepe van a továbbtanulásnak, a magasabb iskolai fokozatok megszerzésének. Bourdieu (2008) a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését részben az iskolákban vélte felfedezni. Megállapította, hogy a kulturális tőke befektetése profitot eredményezhet, vagyis magát az iskolai sikert, a tanulmányi eredményességet. Hipotéziseimet a korábbi kutatások és terepen végzett megfigyeléseim alapján fogalmaztam meg. Első tézisemben Molnár–Tomka (1989), Pető (2002), Andor (1998), Róbert (2000) és Pusztai (2003, 2009) megállapítására támaszkodtam, miszerint a *szülők iskolai végzettsége* óriási hatást gyakorol gyermekeik tanulmányi eredményességére, jelen esetben a romák középfokú továbbtanulási szándékára. A kutatási eredmények alapján elmondható: a szülők iskolai végzettsége és gyermekeik továbbtanulási szándéka között szignifikáns összefüggés jött létre, tehát a fenti megállapítások részben igazolást nyertek.

Pusztai Gabriella (2004, 2009) a családi vallásgyakorlatnak és a gyerekek felvételi szándékának kapcsolatát elemezve megállapította, hogy a vallásgyakorló közegekből származó tanulók továbbtanulási szándéka határozottabb a többiekénél. A vallásosság tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása ezért feltételezésem szerint erőteljesen függ a családtagok és szüleik barátainak vallásgyakorlatától. Azoknál a tanulóknál, akik szakmunkásképzőben vagy szakiskolában szeretnének továbbtanulni, megfigyelhető, hogy családtagjaik, ismerőseik kevésbé vallásgyakorlók, mint a gimnáziumba jelentkezőké.

Fontos tényezőként szerepel kutatásomban a vallásos barátokkal való kapcsolat. Tézisem az, hogy azok a tanulók, akiknek barátai vallásosak, magas tanulmányi teljesítményre fognak törekedni. Pusztai Gabriella – a hallgatók körében végzett – kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy a vallásos hallgatói közösségek pozitívan befolyásolják társaik iskolai pályafutását (Pusztai 2004; 2009). Fontosnak tartottam, hogy abból a szempontból is megvizsgáljam a baráti kapcsolatokat, hogy ki mennyire tartja magát vallásosnak, az eredmények összefüggése ez alapján szignifikáns volt. A vallásosság hatása az iskola és a barátok által szervezett vallási rendezvényeken, művészeti körökön való részvételre szintén szignifikáns összefüggést eredményezett. Tehát az eredmények tükrében elmondható, hogy a vallásos kapcsolathálók kialakítása valóban pozitív hatást gyakorol a roma tanulókra.

Az egyik legfontosabb feltételezésem az volt, hogy a tanulók vallásossága és annak hozadécai (vallási kisközösséghez tartozás, imádkozás, felekezethez tartozás, intenzív templomba járás) erősen meghatározhatják a cigány tanulók iskolai pályafutását. A vallásossággal foglalkozó kutatók bebizonyították, hogy napjainkban a magasan iskolázott fiataloknál jelenik meg leginkább az intenzív vallásgyakorlat (Kozma &

Pusztai 2006; Pusztai & Nagy 2005; Rosta 2010). Szántó (1998) úgy gondolta, hogy a vallásosságnak van olyan társadalmi rétege, ahol a magasan iskolázottság a jellemző. Hegedűs (2000) kutatási eredményei szerint az ötven évnél fiatalabb korosztály vallásosságának aránya lassú növekedést mutat, és a fiatal felsőfokú végzettségűek templomba járási szokása is egyre gyakoribb.

Az új kisegyházak tagjai szeretnék a legnagyobb arányban gimnáziumban továbbtanulni. Pusztai (2004) megvizsgálta a tanuló saját vallásgyakorlatának és felvételi szándékának összefüggését, mely során a vallásgyakorlat intenzitását több változó index mérte. A kutatási eredményekből kiderül, hogy a vallási kisközösségekbe járás gyakorisága sokkal inkább dominál, mint a templomba járás intenzitása. A vallási kisközösségbe járás és a továbbtanulási szándék összefüggését vizsgálva szignifikáns különbség jött létre. A rendszeres vallási kisközösségekbe járó tanulók nagy része gimnáziumban szeretne továbbtanulni. Ez a vizsgálati eredmény jól tükrözi a vallásgyakorlás pozitív hatását a továbbtanulni szándékozó tanulók tanulmányi eredményességére. Mivel a vallási kisközösségbe járás egyértelműen pozitív hatást gyakorolt a tanulók továbbtanulási irányára, ezért úgy gondoltam, hogy érdemes abból a szempontból is vizsgálni, hogy miként befolyásolhatja a legmagasabb elérni kívánt iskolai fokozatot. Ebben az összefüggésben is szignifikáns korrelációt tapasztalhattunk, miszerint a rendszeres vallási kisközösségbe járók kívánnak leginkább felsőfokú végzettséget szerezni a jövőben.

Összességében tehát kijelenthetjük, hogy a *vallási kisközösségek ereje* gyakorol leginkább pozitív hatást a tanulók továbbtanulási irányára. Azok a roma diákok, akik rendszerint részesei különböző vallási kisközösségeknek, nagyrészt gimnáziumban szeretnék továbbtanulni, és jövőbeni céljuk a felsőfokú végzettség megszerzése.

A téma társadalmi jelentősége rendkívül nagy, hiszen sürgető feladat azonosítani azokat a tényezőket, amelyek segítségével a romák tanulmányi eredményessége, ezáltal társadalmi státusuk is növekedő tendenciát mutathat.

## Hivatkozott irodalom

- Andor M. (1998). Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 8, 14–28.
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, General Press.
- Elekes Gy. M. (2016). *Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének társadalmi meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján*. Budapesti Corvinus Egyetem. Doktori értekezés, <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&cid=15949>.
- Fehérvári A. & Liskó I. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Gereben F. & Lukács Á. (szerk.) (2013). *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk*. Budapest, Faludi Ferenc Akadémia.
- Glock, C. & Stark, R. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago, Rand McNally.

- Havas G., Kemény I. & Kertesi G. (1998). A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3, 31–33.
- Hegedűs R. (2000). *Vallásosság az 1990-es években Magyarországon*. BKE, PhD-értekezés, [http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/lannert\\_judit.pdf](http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/lannert_judit.pdf).
- Juhász É. (2004). *Sója Miklós öröksége Hodászon*. Szekszárd, Cigány Népismereti és Történeti Egyesület Romológiai Kutatóintézete.
- Károli G. (1996). *Szent Biblia*. Budapest, Magyar Bibliatársulat.
- Kemény I. & Janky B. (2003). A 2003. évi cigányfelmérésről. *Beszélő*, 10, 64–76.
- Kemény I., Janky B. & Lengyel G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest, Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). *Hallgatók a határon: észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 423–453.
- Ladányi J. & Szelényi I. (1998). Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 3, 179–181.
- Molnár A. & Tomka M. (1989). Ifjúság és vallás. *Világosság*, 4, 246–256.
- Pető I. (2002). Tükörcserepek keretben. In Kozma T. (szerk.): *Roma/cigány értelmiségi iskolai karrierje: Acta Paedagogica Debrecina CII*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 132–164.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2010). *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development-Hungary.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Az értelmező közösségek hatása a hallgatói pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. & Nagy É. (2005). Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, 2 (14), 360–384.
- Róbert P. (2000). Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 1, 79–94.
- Rosta G. (2010). *Vallásosság és politikai attitűdök az Európai Értéktrend Vizsgálatban*. In Tomka M. & Rosta G. (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest, Faludi Ferenc Akadémia, 427–450.
- Szántó J. (1990). *Vallásosság és társadalmi rétegződés*. In Lovik S. & Horváth P. (szerk.): *Hívók, egyházak ma Magyarországon*. Budapest, MTA Filozófiai Intézet, 158–183.
- Szántó J. (1998). *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Tomka M. (1996). Vallás és vallásosság. In Andorka R., Kolosi T. & Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, Tárki, 592–616.
- Tomka M. (2006). Az ifjúsági vallásosság három évtizede. *Új Ifjúsági Szemle*, 4 (2), 5–19.
- Tóth F. (2011). *Élet és Fény a Tolnai-hegyháton – Térítők a cigány apostol nyomában*. <http://www.nyest.hu/hirek/elet-es-feny-a-tolnai-hegyhaton-teritok-a-cigany-apostol-nyomaban>.

# Felekezeti iskola és vallási szocializáció

*Tanulmányunkban egy bentlakásos felekezeti fiúgimnázium diákjai és öregdiákjai vallásosságának feltárását, és a fiatalok vallásosságára gyakorolt legfontosabb tényezők számba vételét tűztük ki célul. A kutatás során 10 évfolyam fiataljait kértük meg kérdőívünk kitöltésére, továbbá az intézmény két nevelőjével készített interjú segítségével is vizsgáltuk a témát. Elsőként azonban a felekezeti iskolák helyzetére, a vallási szocializáció néhány eleméire, valamint egyházi középiskolás fiatalok és családjaik vallásosságát feltáró kutatási eredményekre hivatkozunk röviden. Mindezek után mutatjuk be a vizsgált iskola diákjainak és öregdiákjainak, valamint családjaiknak vallásosságát, majd a családi és iskolai vallási szocializáció tetten érésére teszünk kísérletet. A vizsgálat azt mutatta ki, hogy a választott iskola diákjai tudatosabb vallási meggyőződéssel és intenzív vallásgyakorlattal jellemezhetők, amely a gimnáziumi évek után is megmarad. Továbbá körükben jelentős többségben vannak a homogén vallásos klímájú családok, és többségében intergenerációs vallási immobilitás jellemző a fiatalokra. Ugyanakkor regisztrálható egy kisebbség, akik kevésbé vallásos vagy nem vallásos családjuk ellenére elszántabbak saját vallásosságukban – körükben feltételezhetjük az iskola jótékony hatását.*

*Kulcsfogalmak: felekezeti középiskola, vallásosság, vallási szocializáció, vallási mobilitás*

## Bevezető

„Kamaszkorban a vallást erőltetni az egy akkora öngól...”  
(bencés szerzetes, nevelő)

Napjainkban a felekezeti iskolahálózat jelentős átalakulásáról beszélhetünk, ám ezen változások csak a hosszú távú fejlődések fényében értelmezhetők. Köztudott, hogy a II. világháború vége előtt az egyházak meghatározó szerepet tölthettek be az oktatási rendszerben, azonban az iskolák államosítása után csak néhány felekezeti intézmény működését engedélyezték (Mészáros et al. 2005). A rendszerváltás utáni Magyarországon az egyházak számos iskolát igényeltek vissza, illetve vettek át újonnan fenntartásukba, amely folyamatot a társadalom a közvélemény-kutatások alapján egyrészt kívánatosnak tartotta (Tomka 1992), másrészt pedig túlbecsülte a felekezeti intézmények jelenlétét (Tomka 2005). Újabbán pedig a 2010 utáni változások jelentőségére kell felhívni a figyelmet, amelyek révén az egyházi iskolahálózat nem csupán jelentős mennyiségi gyarapodáson esett/esik át,<sup>1</sup> hanem jellegében is átalakul(t), azaz

<sup>1</sup> Az új évezred első évtizedében is már egy növekvő jelentőségű és dinamikus fejlődő szektorról beszélhetünk az egyházi iskolák kapcsán, ami egyaránt megmutatkozott nagyságrendjük, eredményességük és keresettségük tekintetében (Imre 2005).

rendszerre szerveződött, továbbá a felekezetek tudatosabban fordultak a hátrányos helyzetű, leszakadó régiók intézményeinek, így népességének vállalása felé (Pusztai 2014). Természetesen ez a néhány soros „összefoglaló” csak jelzésszerű, ugyanakkor talán képes láttatni az egyházi iskolák hazai jelenlétének tágabb összefüggéseit.

Fontosnak tartottuk a fentebb foglaltakat megjegyezni annak érdekében, hogy tanulmányunk tárgyához elérkezessünk, ami a felekezeti iskolába járó diákok vallásosságának alakulása, illetve a családi és intézményi vallási szocializációs hatás megragadása. A téma kapcsán természetesen ismeretes Pusztai Gabriella munkássága, aki először a millennium előtti években mérte fel az egyházi középiskolás fiatalok vallásosságát (Pusztai 2004). Írásunkban egy felekezeti bentlakásos fiúgimnázium, a pannonhalmi iskola diákjai és öregdiákjai körében végzett vizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelynek célja volt a vallásosság felmérésén túl, annak a gimnáziumból való kikerülés utáni változásának vizsgálata, illetve a fiatalok vallásosságára ható különböző tényezők feltárása. Kutatásunkban 10 évfolyam fiataljait kértük meg kérdőívünk kitöltésére,<sup>2</sup> amelyben az egyéni és családi vallásosság különböző dimenzióinak feltárása mellett többek között rákérdeztünk a különböző tökefajttákkal való ellátottságra, azok megítélésére – jelen írásunkban azonban a vallásosság témáját érintjük elsősorban. A kérdőíveken túl az iskola két nevelőjével, egy bencés és egy civil tanárral szakértő interjút is készítettünk, így a statisztikai eredményeket a beszélgetésekben foglaltakkal is össze tudtuk vetni. Mielőtt azonban az eredményeket bemutatjuk, néhány gondolatban a vallási szocializáció kérdéskörét járjuk körül, továbbá áttekintjük a felekezeti középiskolások vallásosságával kapcsolatos korábbi kutatási eredményeket.

## Vallási szocializáció

A vallási szocializációt megközelíthetjük egy olyan egyirányú folyamatként, amelynek révén a gyermek számára elsősorban a családi környezetben átadódnak a vallásos magatartásformák és a vallásos értékrend, amikor a család vallásos szemlélete átörökölődik a gyermekekre. Ebben a folyamatban a szokáskialakítás, az ismeretátadás és a társadalmi megerősítés mechanizmusai kapnak helyet mint a vallásosságra ható legfontosabb eszközök (Kovács 2012; S. Petik 2007). Ugyanakkor a kölcsönösség jegyében is tárgyalhatjuk a témát, ahogyan azt többek között Schröder (2012) is teszi: számára a vallási szocializáció kölcsönhatás az individuum, valamint a vallásos referenciaszemélyek, a vallási közösség, a társadalomban megnyilvánuló vallás, illetve a vallásos világtér értelmezés között.<sup>3</sup> Természetesen számba kell vennünk a vallási szocializáció legmeghatározóbb ágenseit is, amelyek Pusztai (2004) szerint a család, a kortársak, az iskola, továbbá az intézményes vallásos neveltetés közegei.

<sup>2</sup> A megkeresett osztályok 2009 és 2018 között végeztek vagy fognak végezni. Az öregdiákok esetében osztályonként nagyjából 40%-os kitöltési arányt tudunk regisztrálni online kérdőívünkkel.

<sup>3</sup> Itt említenénk meg a sokrétű szocializáció fogalmát és jelenségét, amelyre a francia ún. individuumszociológia képviselői hívják fel napjainkban a figyelmet (ld. Lahire 2012).

A felekezeti iskolát egyesek ún. világnézetileg elkötelezett iskolának tekintik, amelynek manifeszt célja a vallási szocializáció: tehát az intézményben a vallásos szubkultúra identitását őrzik, megerősítik és reprodukálják az oktatás révén (Saha 1997, idézi Pusztai 2004). Egy újabb megközelítés szerint a felekezeti iskoláknak hármas szocializációs célja van: egyrészt egy saját belső hatás, ami az értékek, normák, minták és a viselkedés továbbadását tűzi ki célul; másrészt az esetleges külső negatív hatások erejének csökkentése vagy visszafogása – példaként említhetőek a plázák vagy a média –, harmadrészt pedig az erős közösségi integrációs törekvés a családi és a vallásos közösségbe (Kiss 2008). Visszatérve a szocializációs ágensek vallási szocializációban betöltött szerepéhez, úgy tűnik, hogy az informális vallásos nevelésnek nagyobb szerepe van ebben a folyamatban, ami például megmutatkozik a szülői útmutatásban vagy a kortárs kapcsolatokban. Ugyanakkor, ha a formális, (egyházi) iskolai szocializációt szemléljük, akkor az oktatási intézményt egyfajta szociális hálóként értelmezhetjük. A felekezeti iskolák pedig egyfajta védelmező, biztonsági háló szerepet is betöltenek, amelyet a homogén és zártabb (érték)rendszer biztosít, és ahol a kockázatvállaló viselkedések és azok következményei ellen erősebb biztonságot nyújt az iskola (Kiss 2008; Pusztai 2009). Tehát egy erős közösségi integrációs határról,<sup>4</sup> funkcióról beszélhetünk, ami a vallásosságban, a vallásgyakorlatban is megnyilvánul: a közösségi vallásgyakorlatok megléte különösen fontos a napjainkban eluralkodó egyéni vallásgyakorlat terjedése szempontjából (Pusztai 2007b).

### Felekezeti középiskolások és családjaik vallásossága

Mielőtt saját kutatási eredményeinket ismertetnénk, röviden áttekintjük a felekezeti középiskolások körében folytatott empirikus vizsgálatok legfontosabb tanulságait. A már említett országos vizsgálat értelmében a végzős középiskolás diákok 61,9 százaléka járt hetente templomba a nem kollégisták körében, továbbá 72,9 százalékuk volt rendszeres imádkozó az adatfelvételkor. A fiatalok vallásgyakorlatára leginkább a szülők vallásgyakorlata, a vallásos ifjúsági csoporttagság, valamint a több iskolai vallásgyakorló diák megléte volt hatással. A diákok szüleinek vallásosságára vonatkozóan összességében az a kép rajzolódott ki a kutatásból, hogy a szülők átlag feletti vallásossággal jellemezhetők. A család vallásos klímája szerint azonban három típust lehetett megkülönböztetni: a tanulók családjának bő egyharmadát egyöntetű és intenzív vallásosság jellemezte,<sup>5</sup> kevesebb mint ötödük heterogén vallásossággal volt jellemezhető

<sup>4</sup> Ez a közösségi hatás természetesen „egyszerű” közösségépítő befolyással is bír: úgy tűnik, hogy a felekezeti intézményekben az iskolán kívüli programok hangsúlyosabb jelenléte közelebbi és személyesebb kapcsolatokat, valamint szorosabb köteleket alakít ki, amelyek az oktatásra is kifejtik hatásukat (Pusztai 2009).

<sup>5</sup> Ugyanakkor az egyöntetűen vallásos családokban a többgenerációs vallásossággal jellemezhetőek voltak kevesebben, viszont e homogén vallásos családok voltak képesek a legnagyobb valószínűséggel vallásgyakorlatra szocializálni gyermekeiket.

– ahol többségében az anyák voltak vallásosak és vallásgyakorlók –, és a legnagyobb csoportot a nem vallásgyakorlók adták (Pusztai 2004).

Néhány adat rendelkezésünkre áll az egykor felekezeti középiskolások vallásosságára vonatkozóan. Egy 2003-as, három északkeleti régióban elhelyezkedő felsőoktatási intézmény hallgatói körében végzett kutatás szerint az egykori felekezeti iskolába járó diákok közel 60 százaléka járt rendszeresen templomba a felsőfokú tanulmányok ideje alatt, közel 70 százaléka rendszeresen imádkozott is, negyedük pedig tagja volt vallásos kisközösségnek (Pusztai 2005). Egy 2004-es, három ország összesen hat felsőoktatási intézményében tanuló hallgatók körében készült kutatásban pedig az egykori felekezeti középiskolások harmada aktív és egységesen vallásgyakorló, negyede pedig aszimmetrikus vallásgyakorlatú családból származott (Pusztai 2007a).

A felekezeti középiskolások vallásosságának hosszú távú változását az *ifjúságkutatás* adatfelvételei alapján érhetjük tetten. Sajnálatos, hogy a legutóbbi, 2012-es hullám során az iskolai életút vizsgálatokor nem kérdeztek rá a fenntartóra, így csak 2008-ig követhetjük nyomon a változásokat. Mindenekelőtt fontos megjegyezni, hogy ezen kutatások természetesen nem reprezentatívak az iskolák fenntartói tekintetében, azonban úgy gondoljuk, hogy az alminták elemszámainak nagysága miatt érdemes megvizsgálnunk a vallásosságnak a 15–29 éves korosztályban tapasztalt esetleges változását.

A vallásos meggyőződés tekintetében a valamilyen módon vallásosak aránya összességében csak minimális mértékben csökkent 2000-től 2008-ig, azonban a maguk módján vallásosak aránya megduzzadt az egyházasan vallásosak „kárára”. A közösségi vallásgyakorlatban is leginkább a heti templomba járási gyakoriságban történt változás a nyolcéves időszak alatt, amely változás azonban követi a teljes mintában bekövetkezett visszaesést. A vallásgyakorlat terén még érdemes említenünk az egyházi szervezethez, közösséghez tartozás arányait is: erről azt láttuk, hogy a felekezeti középiskolások ugyanakkora arányban tartoztak ilyen kisközösségekhez, mint az egyházasan vallásosak csoportjához tartozók, tehát az eredmények egy igencsak elkötelezett csoport képét rajzolták ki a teljes ifjúsági korosztályhoz és a vallásosakhoz képest is (Kisnémet 2015).

A felekezeti középiskolások vallási szocializációja kapcsán azt mondhatjuk, hogy 2008-ban kétharmaduk hozott otthonról vallásos nevelést, amely többségében feltétele volt a rendszeres közösségi vallásgyakorlatnak. Azonban mindkét (2000 és 2008) vizsgálati évben egy kisebbség jelenlétét lehetett regisztrálni, akik a vallásos nevelés hiánya ellenére rendszeres templomba járók voltak – feltételezésem szerint esetükben beszélhetünk a felekezeti iskola „jótékony” hatásáról. Azonban ezen csoport aránya jelentős mértékben lecsökkent 2008-ra, hasonlóan a rendszeresen templomba járó és vallásos nevelésben részesülők tekintetében, tehát az adatok a családi és az iskolai vallási szocializáció hatékonyságának csökkenését valószínűsítették (Kisnémet 2015).

Mindezekből megállapíthatjuk, hogy bár a magyar ifjúság elvallástalanodó, illetve vallásilag individualizálódó tendenciái hatással voltak a felekezeti középiskolások vallásosságára, még mindig egy, az átlagnál jóval intenzívebb vallásos magatartás jellemzi őket, amelyet kísér az egyházakhoz inkább kötődő meggyőződés is. Továbbá azt is lát-

juk, hogy a vallásosság az iskolából való kilépés után is erős marad, sőt összességében a fiatalok legvallásosabb csoportjában egyre nagyobb arányban voltak jelen felekezeti iskolai múlttal rendelkezők.

## A kutatás eredményei

### *Kérdések, módszerek*

A fentebb vázolt kontextus után kutatásunk legfontosabb kérdéseit fogalmazzuk meg. Érdeklődésünk középpontjában tehát a felekezeti középiskolás fiatalok vallásossága áll, annak alakulása az egyházi intézményben töltött évek után, továbbá a fiatalok vallásosságára gyakorolt családi és iskolai hatások tetten érése. A választott iskolában folytatott korábbi vizsgálódásaink kimutatták, hogy a pannonhalmi gimnáziumba eleve átlag feletti vallásossággal jellemezhető családok gyermekei járnak, amely azonban nem kizárólagos: ugyanakkor hipotézisként megfogalmazhatjuk, hogy többnyire vallásos családokból származnak a megkérdezett fiatalok, amely hatással van saját vallásosságukra is, amely így ugyancsak átlag feletti mértékű lesz. Feltételezzük továbbá, hogy az iskola után a fiatalok vallásosságukban, vallásgyakorlatukban tudatosabbá válnak, tehát kevésbé lesznek a mintában bizonytalan, „esetleges” vallásossággal jellemezhető diákok. Végül megfogalmazzuk azt is, hogy az iskolai vallási szocializáció jótékony hatása kimutatható lesz, amelyet a vallási mobilitás vizsgálata nyomán próbálunk meg tetten érni.

Ahogy már korábban jeleztük, kutatásunkat a Pannonhalmi Bencés Gimnázium három jelenlegi és hét, már végzett osztályában folytattuk kérdőíves lekérdezéssel. Ehhez kapcsolódott az iskola két nevelőjével készített szakértő interjú, amelyek során kvantitatív adatainkat próbáltuk meg összevetni a választott tanároknak iskolájuk vallásos neveléséről, valamint diákjaik vallásosságáról alkotott véleményével.

### *Vallásosság*

Elsőként a diákok, illetve a fiatalok istenthitének típusát tettük vizsgálat tárgyává. A már végzetek körében a megkérdezettek kétharmada személyes istenben hisz, további 20 százalék valamilyen szellemi lény vagy életerő létezését vallotta, közel tizedük pedig nem hisz semmilyen istenben sem ( $N = 75$ ). Ehhez képest a még iskolába járók kissé bizonytalanabb istenhittel jellemezhetők: azonban így is 57 százalékuk személyes istenben hisz, míg a másik két válaszlehetőséget arányában kicsivel többen választották, ateistának pedig csupán 6 százalék vallotta magát ( $N = 88$ ).<sup>6</sup>

A következő vizsgált dimenzió a vallásos meggyőződés. Ebben az esetben is elmondhatjuk, hogy a kérdőívet kitöltött, már végzett fiatalok kicsivel nagyobb arány-

<sup>6</sup> Itt fontos megjegyezni, hogy a keresztény istenkép elfogadásához képest tartjuk „bizonytalanabbaknak” a fiatalokat – ez a normatív jellegű elvárás egy felekezeti iskola diákjainak esetében véleményünk szerint megfogalmazható.

ban vallották valamilyen formában vallásosnak magukat a még az intézményben tanulókhöz képest: 41 százalékuk egyháza tanítása szerint vallásos, további 47 százalékuk pedig a maga módján – ez az arány a még középiskolások körében 35, illetve 49 százalék volt. Láthatjuk tehát, hogy akár a Pusztai-féle kutatásokkal, akár az *ifjúságkutatások* felekezeti középiskolásaival hasonlítjuk össze az eredményeket, messze többen vannak a valamilyen módon vallásosak a vizsgált középiskolánkban.

A templomba járási szokások kapcsán rákérdeztünk a jelenlegi, illetve a 12 éves korban történt gyakoriságra is. Mind az iskolába járók, mind a már végzettek háromnegyede emlékei szerint 12 évesen heti templomba járó volt, további 10 százalékuk pedig havi két-három alkalommal vett részt közösségi vallásgyakorlaton. A jelenlegi templomba járást a tanulók körében nem releváns vizsgálni, hiszen a kollégiumi lét magával hozza a kötelező vasárnapi szentmisén való részvételt, ugyanakkor körükben közel 10 százalék buzóbb társainál, hiszen hetente többször járnak templomba. Azonban érdekes, hogy a tanulók 8 százaléka „csupán” 2-3 hetente jár templomba, ami azt jelezheti, hogy ők hazautazáskor és szünetekben nem feltétlenül mennek el maguktól istentiszteletre, tehát csak a kötelező iskolai szentmiséken vesznek részt. A már végzettek körében azonban jóval diverzifikáltabb képet kapunk: a fiatalok nagyjából 40 százaléka heti templomba járó, további negyedük pedig legalább havonta vesz részt szentmisén, ugyanakkor 16 százalékuk pedig soha vagy csak évente jár templomba. Ha osztályonként, illetve életkori bontásban vizsgáljuk a templomba járást, akkor csak a legrégebben végzettek, illetve a legidősebbek körében vannak többen a templomba nem járók a rendszeresen – azaz legalább havonta 2-3 alkalommal – templomba járókhoz képest. A teljes mintát nézve tehát közel 80 százalékuk jár rendszeresen templomba, míg ez az arány az *Ifjúság 2008* felekezeti középiskolába járó vagy egykor oda járt fiataljai körében 33 százalék volt (N = 411; Kisnémet 2015). A már végzettek körében érdemes megfigyelnünk, hogy a vallási meggyőződés hogyan jár együtt a templomba járási gyakorisággal. A magukat egyházián vallásosnak vallók közel háromnegyede heti templomba járó, további 16 százalékuk pedig havonta 2-3 alkalommal vesz részt szentmisén; a maguk módján vallásosoknak pedig egy-egy negyede heti, havi 2-3 alkalommal, valamint havi rendszerességgel jár templomba, tehát a rendszeresen templomba járók aránya az egyházián vallásosak körében nagyjából dupla akkora a maguk módján vallásosokhoz képest.<sup>7</sup> Összességében tehát az öregdiákok a templomba járást tekintve jóval buzóbbaknak tűnnek korcsoportjuk átlagához képest, közel kétharmaduk legalább havonta jár szentmisére.

Az egyéni vallásgyakorlatot is vizsgáltuk kérdőívünk révén: az iskolás fiatalok közel ötöde bevallása szerint nem szokott imádkozni, azonban harmaduk legalább naponként, közel ötödük pedig hetente többször imádkozik. A legalább hetente imádkozók aránya tehát 52 százalék, ami viszonylag magas ahhoz képest, hogy a kollégiumban mindennap közös esti imán vesznek részt a diákok, és még ezen túl több mint felük

<sup>7</sup> Az összefüggés szignifikáns, a Cramer-együttható értéke 0,602.

imádkozik egyénileg. A megkérdezett öregdiákok több mint 60 százaléka imádkozik legalább hetente, és csupán 11 százalékuk mondta azt, hogy nem imádkozik.

A vallásgyakorlat „hagyományos” formáin kívül egyéb vallásos tevékenység megletére is rákérdeztünk a kutatás során. Az egyik adat a lelkigyakorlaton való részvételre vonatkozik: a végzetek kicsivel több mint 40 százaléka volt az elmúlt egy évben részese ilyen jellegű vallási tapasztalatnak – nagyjából 20-20 százalékban az elmúlt fél éven belül, illetve az elmúlt fél és egy év közötti időszakban.<sup>8</sup> A még iskolába járók és az öregdiákok között az egyéb egyházi/vallásos kisközösségi tagság esetében is jelentős különbséget figyelhetünk meg: míg az öregdiákok többségében ismerik az általunk felsorolt közösségeket, azonban kevésbé vesznek részt azok alkalmain, addig a még iskolába járók intenzívebben járnak ezen egyházi, vallásos csoportokba, azonban többet közülük szinte alig ismernek. Az öregdiákok 17 százaléka rendszeresen részt vesz legalább egy csoport/közösség alkalmain, további 21 százalékuk pedig alkalmanként látogatja azokat. Egy korábbi, ugyanezen intézményben végzett adatfelvételtől az öregdiákok közel fele tartozott valamilyen egyházi vagy vallásos közösséghez, s közülük több mint felük heti rendszerességgel járt ezen alkalmakra (Kisnémet 2013) – mindebből a kisközösségi aktivitás csökkenése valószínűsíthető, amely talán az életkori sajátosságok számlájára írható (élettársi kapcsolat, akár családalapítás vagy munkavállalás). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a vallásos/egyházi közösséget vagy csoportot rendszeresen látogató öregdiákok (N = 13) minden szempontból nagyon erős vallásossággal jellemezhetők, míg a még iskolába járók (N = 47) vallásosságát kevésbé „determinálja” a közösségi alkalmakon való rendszeres részvétel.

Ahogy arra már korábban utaltunk, az iskola két nevelőjével is készült interjú, amelyben a diákok és öregdiákok vallásosságára vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket. Mindkét interjúalanyunk kiemelte az öregdiákok hitének, vallásosságának további alakulása kapcsán, hogy az az iskolából való kilépés utáni egészen más közeg sajátosságaiból fakadóan „nehéz tapasztalatokat” hordozhat magával a vallásosságra nézve.

„Alapvetően amikor egyetemisták lesznek, akkor belekerülnek egy olyan sodrásba, ahol óhatatlanul bizonyos dolgok kikopnak. Lehet, hogy egy időre, lehet, hogy huzamosabban, de ez megvan. És ugye, ez azért veszélyes, mert itt minden adott volt, bele volt foglalva minden a rendszerbe, és most azzal küszködnek, hogy saját maguknak kell egy időrendet kialakítani, és aztán még, hogy ha szeretnék is, még ha a szívükben ott is van a vágy, ez a mindennapi sodrásban így elmarad. És ez ott van hiányosságként, vágyként, és hogy azért is jönnek néha vissza Pannonhalmára, mert hogy itt ez megvolt.” (civil tanár)

„Van egy nagy hátránya Pannonhalmának, hogy itt négy-hat év alatt begyakorlódik egy közösség, és amikor ennek vége van, akkor mi őket azért egy remetéiségbe küldjük ki, és erre nem mindannyian vannak felvértezve.” (bencés tanár)

<sup>8</sup> A legalább egy éven belüli lelkigyakorlaton való részvétel szignifikáns hatással volt a megkérdezettek templomba járására [Exp(B) = 5,124, p = 0,001]. Ez a hatás „természetesnek” tűnhet, hiszen egy lelkigyakorlaton való részvétel komoly elköteleződést jelent a személy hitéleti és vallásos fejlődése tekintetében.

Mindezen idézetek szemléltetik annak jelentőségét, hogy a pannonhalmi közösségi lét olyan feltételeket, lehetőségeket és kereteket teremt a diákok számára a hit gyakorlása terén is, hogy annak megszűnte után természetesnek tűnnek a küzdelmek, a keresés. Mindebben interjúalanyaink szerint a már az iskolába lépés előtti valamilyen egyházi közösséghez tartozás előnyt jelenthet, mert oda a gimnázium után vissza tudnak térni, és a Pannonhalmán szerzett tapasztalataikat integrálni tudják a közösségekben.

### *A család vallásossága*

A megkérdezettek (N = 163) szülei közül az édesanyáknak közel kétharmada, az édesapáknak pedig fele vallásos az egyház tanítása szerint gyermekeik besorolásában, további 30 százalék pedig a maga módján vallásos az anyák és az apák esetében is. Az iskolába járó diákok körében az anyák 70,5, az apák 60,9 százaléka egyházián vallásos, további 23,9, valamint 25,3 százalék pedig a maga módján – az öregdiákok esetében ezek az arányok 56 és 42,5, továbbá 34,7 és 35,6 százalék. Pusztai Gabriella ezredforduló környéki adatfelvétele szerint a diákok az anyáknak 36,6, az apáknak pedig 23,5 százalékát sorolták be az egyházián vallásos csoportba (Pusztai 2004) – saját mintánkban tehát jóval az átlag feletti mértékben vannak jelen vallásos szülők.<sup>9</sup>

A szülők közösségi vallásgyakorlata kapcsán is megfigyelhető az eltérés a középiskolás fiatalok és a megkérdezett öregdiákok között: a gimnazisták édesanyáinak 80,5 százaléka heti templomba jár, további közel 10 százalékuk pedig legalább havonta vesz részt istentiszteleten – az édesapák körében ezen arányok 72,9, valamint 8,2 százalék, esetükben azonban közel tizedük csak évente néhányszor látogatja a templomot.<sup>10</sup> A megkérdezett öregdiákok édesanyáinak viszont „csak” 55,4 százaléka heti templomba jár, és körükben tizedük csak évente néhányszor gyakorolja közösségi formában vallását. Az apák esetében a heti templomba járók aránya megegyezik az anyákéval, azonban gyermekeik szerint tizedük soha nem tér be templomba.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a vizsgált középiskolába járó fiatalok és öregdiákok többsége alapvetően buzgó vallásos családok gyermeke, és nyilvánvalóan ez a tapasztalat meghatározó számukra a későbbiek során is. A családi vallásosság természetesen jelentős mértékben felülmúlja a hazai népesség átlagos értékeit, de a Pusztai-féle kutatás során tapasztalt országos felekezeti átlagét is.

### *Vallási szocializáció*

Végül kutatásunk legfontosabb kérdését, a vallási szocializáció mibenlétét tekintjük át a rendelkezésre álló adatok alapján. Elsőként a családi szocializációs közegben folyó vallásos nevelés, valamint a család vallási miliójének hatását vizsgáljuk a fiatalok – és főként az öregdiákok – vallásosságára vonatkozóan. Mindezek után térünk rá az iskolai vallási szocializáció elemzésére.

<sup>9</sup> A szülők átlagosan 90 százaléka hitt Istenben a dichotóm kérdésre válaszolva.

<sup>10</sup> Pusztai Gabriella kutatásaihoz képest a vizsgált középiskolánkban jóval buzgóbbnak tűnnek a szülők a templomba járás tekintetében is.

A megkérdezettek közel kilenctizede gondolja úgy, hogy részesült vagy részesül jelenleg is családjában vallásos nevelésben: a gimnazisták esetében 92 százalék, az öregdiákok körében pedig 85 százalék ezen fiatalok aránya. 2008-ban a 15–29 éves korosztály felekezeti középiskolásai körében ez az arány kétharmad volt (Kisnémet 2015), tehát a most vizsgált középiskolában jóval magasabb a vallási szocializációban részesülők aránya. Érdeemes azt megtekintenünk, hogy milyen összefüggés van a vallásos nevelés percepciója, illetve a szülők templomba járási gyakorisága között, ugyanis feltételezzük, hogy vallásos nevelés esetén legalább a szülők egyike maga is gyakorolja rendszeresen a vallását. A vallásos nevelésben részesülő gimnazisták közel kilenctizedének legalább egyik szülője heti rendszerességgel jár templomba, míg ez az arány az öregdiákok körében 73 százalék. Mindezek után érdemes megvizsgálnunk azokat a családokat, ahol heti rendszerességgel a szülők nem gyakorolják vallásukat, ennek ellenére azonban a fiatalok tapasztalják vagy tapasztalták a vallásos nevelést családjukban (N = 23). Ezekben a családokban a szülők kilenctizede hisz Istenben, kétharmaduk pedig a diákok besorolása alapján a maga módján vallásos. Az anyák negyede havonta, további negyede évente néhányszor jár templomba, míg az apák körében ugyanúgy 26–26 százalékos arányban járnak havi 2–3 alkalommal vagy évente néhányszor templomba.<sup>11</sup> A család többi tagjának jó része rendszeres vallásgyakorlattal jellemezhető: a testvérek harmada, a nagyszülők több mint harmada jár hetente istentiszteletre. Tehát összességében elmondhatjuk, hogy nem véletlen érzik a fiatalok a vallásos nevelést, hiszen ha nem is jelentős mértékben és módon, de jelen van a család életében a vallásosság a mért dimenziók alapján. A vallásos nevelésben nem részesülők körében már jóval „konzisztensebb” a kép, ugyanis körükben a szülők többsége évente egyszer vagy soha nem jár templomba, és a vallásos meggyőződés tekintetében is inkább a maguk módján vallásosnak vagy nem vallásosnak sorolták be őket gyermekeik.

A család fiatalok vallásgyakorlatára kifejtett hatását logisztikus regresszióelemzés segítségével próbáltuk meg tetten érni, a vizsgálatot azonban csak az öregdiákok (N = 75) körében végeztük el, hiszen amint azt már korábban többször említettük, a diákok körében kötelező a heti szentmise látogatása. A vallásgyakorlatra vonatkozó változók-ból dichotóm változókat képeztünk, s mind a templomba járás, mind az imádkozás kapcsán a legalább heti rendszerességgel folytatott vallásgyakorlatot tekintettük rendszeresnek. Az eredmények azt mutatták, hogy leginkább a rendszeresen templomba járó testvér van szignifikáns hatással az öregdiákok egyéni és közösségi vallásgyakorlatára, amely eredmény abból ered, hogy a vallásgyakorló szülők aránya rendkívül magas az almintában. Mindezek után következzenek az iskola vallási szocializációs hatásának vizsgálata, amelyre azonban empirikusan korlátozottabb lehetőségeink vannak. Itt leginkább azt érdemes megfigyelni, hogy a megkérdezett öregdiákok körében kik azok, akik vallási mobilitással jellemezhetőek olyan értelemben, hogy vallásossá váltak

<sup>11</sup> Érdeemes megjegyezni azonban, hogy a vizsgált családok közel felében a szülők valamilyen oknál fogva külön élnek.

akár családjukhoz, akár fiatalkori önmagukhoz képest – esetükben feltételezzük a gimnázium „jótékony” hatását. Vizsgáljuk meg először az iskola nevelőinek véleményét a vallási szocializáció kapcsán!

Ahogy arra tanulmányunk mottójában is utaltunk, interjúalanyaink mondhatni szkeptikusan viszonyultak a vallásos neveléshez, illetve a serdülőkori vallásgyakorlat erőltetéséhez.

„Berzenkedek a vallásos neveléstől, mert e mögött sokszor egy üres vázat látok, amit nem tud megtölteni feltétlenül étellel.” (civil tanár)

„Azért nehéz kérdés ez, mert itt egy elvárással szembesül az ember, főleg egy pap, de ennek az elvárásnak mi nem tudunk megfelelni. [...] Kamaszkorban a vallást erőltetni az egy akkora öngól, a vallásosságot, tehát a külsőségeket. A mélyen levő dolgokat, az istenképet, és hogy az istenkép az sohasem isten, hanem istenkép, erre viszont ez a korszak a legalkalmasabb.” (bencés tanár)

Láthatjuk tehát, hogy az iskola a vallásgyakorlat formáival csak a kereteket akarja megalkotni, nagyobb erőfeszítést inkább a személyes találkozásokra, közös gondolkodásra fektet annak érdekében, hogy a később kifejlődő és megerősödő hit visszatérhesen a már korábban megtapasztalt keretekhez. Összességében tehát elmondhatjuk az interjúk alapján, hogy a gimnázium inkább „minőségi”, mint „mennyiségi” változásra törekszik a vallásosság tekintetében – tehát sokkal inkább a fiatalok hitre és önmagukra találását próbálják segíteni, a vallásgyakorlatot pedig mint keretet ajánlják fel számukra. Továbbá a megkérdezettek szeme előtt hosszú távú folyamatok és „sikerek” lebegnek, kevésbé az azonnal bekövetkező változások.

Az iskola vallási szocializációjának tetten éréséhez úgy próbálunk közelíteni a kérdőíves vizsgálat adatai alapján, hogy megvizsgáljuk a lekérdezéskor mért templomba járási gyakoriságot a vallásos nevelés, a szülők templomba járási gyakorisága, továbbá a 12 éves kori templomba járási gyakoriság szerint. Mindettől azt várjuk, hogy valamelyest mérhetővé válik a vallásos mobilitás, amelyre talán a gimnáziumban töltött évek is hatással voltak. Ha a családi vallásos nevelést, illetve a szülők templomba járási gyakoriságát vesszük alapul, akkor összességében elmondhatjuk, hogy a vallási immobilitás a meghatározó a megkérdezettek körében. Tehát nagyjából csak negyedik jellemezhető úgy, hogy a családi vallásossággal nem megegyező saját vallásosságuk a templomba járási gyakoriság dimenziójában. Ha azonban a 12 éves kori templomba járási gyakoriságot vesszük alapul, akkor a megkérdezettek pontosan fele mobil, ugyanis nem egyezik az akkor megélt vallásgyakorlattal jelenlegi vallásgyakorlatuk. Azonban a vallásosan mobilak közel 80 százaléka negatív irányba mozdult el, tehát míg 12 éves korukban hetente jártak templomba, addig a jelenlegi vallásgyakorlatuk ennél ritkább; továbbá nem találunk olyan személyt, akinek vallásgyakorlatában erőteljes pozitív irányú változás állt volna be, tehát, hogy a 12 éves kori alacsony intenzitású vallásgyakorlat ellenére jelenleg buzgó közösségi vallásgyakorló lenne. Tehát megállapíthatjuk, hogy ha a (vizsgált) felekezeti iskola pozitívan is hat a vallásgyakor-

latra, akkor ez a hatás legfeljebb csak később érvényesül. Ez egyébként egybecseng az interjúban elhangzott véleményekkel és a szakirodalmi megfigyelésekkel.<sup>12</sup>

## Összegzés

Írásunkban egy konkrét felekezeti iskola diákjainak és öregdiákjainak vallásosságát mutattuk be, különös tekintettel a különböző szocializációs ágensek vallásosságra gyakorolt hatására. A vallásosság általunk leginkább vizsgált dimenziója a vallásgyakorlat volt, amelynek „esendő” mivoltát a címben is jeleztük, ti. hogy pontosan az ifjúsági életszakaszban tapasztalható ennek dinamikus változása, továbbá pedig éppen ezért kérdéses, hogy a vallásgyakorlat mennyiben tükrözi egy fiatal valláshoz fűződő kapcsolatát, annak megélését. Ugyanakkor a kérdés vizsgálatát fontosnak tartjuk, hiszen a különböző egyházi dokumentumok rendre hangsúlyozzák az egyházi iskola vallási szocializációs hatásának jelentőségét. Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy a pannonhalmi iskola megkérdőzöttjei körében leginkább a családi minta öröklődése tapasztalható a vallásosság terén, és kis arányszámú vallásosan mobilak esetében is többségében negatív előjelű a változás. Összességében tehát úgy tűnik a vizsgált gimnázium esetében, hogy az iskola vallási szocializációs hatása inkább a „megőrzés, megtartás”, és kevésbé a „térítés” mechanizmusában érhető tetten – amihez természetesen hozzátartozik az is, hogy a pannonhalmi iskolát többnyire vallásos családok választják gyermekeik számára, amelyhez az iskolának már nehéz „hozzátennie”.

## Hivatkozott irodalom

- Imre A. (2005). A felekezeti középiskolások jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 14 (3), 475–491.
- Kisnémet L. (2013). *Felekezeti iskola és a diákok vallásossága – Az egyházi középiskolai környezet hatása a diákok vallásosságára. Szakdolgozat* (kézirat). Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Intézet.
- Kisnémet L. (2015). *Iskola és vallásosság – Felekezeti iskolások az új évezred első évtizedében. Kapocs*, 14 (4), 17–29.
- Kiss G. (2008). The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In Pusztai G. (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen, 19–32.

<sup>12</sup> A logisztikus regresszioelemzés tanúsága szerint sem a vallásos nevelés, sem a 12 éves kori legalább heti templomba járási gyakoriság nincs szignifikáns hatással a rendszeres közösségi vallásgyakorlatra.

- Kovács E. (2012). *A tradicionális szociokulturális védőfaktorok szerepe a fiatalokri problémaviselkedésben. Doktori értekezés.* Budapest, Semmelweis Egyetem, Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, <http://repo.lib.semmelweis.hu/bitstream/handle/123456789/644/kovacseszter.DOIs.pdf?sequence=1>. (2016. 07. 07.).
- Lahire, B. (2012). A habituselmélettől egy pszichológiai szociológia felé. *Replika*, 23 (2), 45–66.
- Mészáros I., Német I. & Pukánszky B. (2005). *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, Osiris.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest, Gondolat.
- Pusztai G. (2005). *Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. Educatio*, 14 (3), 534–553.
- Pusztai G. (2007a). A felekezeti iskola ujjlenyomata – Szektorspecifikus sajátosságok végzős egyetemi és főiskolai hallgatók körében. In Hegedűs R. & Révay E. (szerk.): *Úton... Tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére.* Szeged, Szegedi Tudományegyetem BTK Vallástudományi Tanszék, 327–345.
- Pusztai G. (2007b). Effect of Social Capital on Educational Achievement of Students in Denominational and Nondenominational School Sectors. In Révay E. & Tomka M. (eds.): *Church and Religious Life in Post-Communist Societies.* Budapest–Piliscsaba, Loisir Könyvkiadó, 241–258.
- Pusztai G. (2009). *Structures of religious education in Eastern and Central Europe.* [http://www.nevelesszociologia.iif.hu/dok/edu\\_chapter\\_Final.pdf](http://www.nevelesszociologia.iif.hu/dok/edu_chapter_Final.pdf) (2016. 07. 07.).
- Pusztai G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 23 (1), 50–66.
- Saha, L. J. (ed.) (1997). *International Encyclopedia of the Sociology of Education.* Oxford, Pergamon.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik.* Tübingen, Mohr Siebeck.
- S. Petik K. (2007). Erik H. Erikson pszichoszociális elmélete a személyiségfejlődésről. In Horváth-Szabó K., Kézdy A. & S. Petik K. (szerk.) *Család és fejlődés.* Budapest, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 13–18.
- Tomka M. (1992). Vallás és iskola. *Educatio*, 1 (1), 13–25.
- Tomka M. (2005). A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, 14 (3), 492–501.

# A vallásosság eltérő dimenzióinak hatása a felsőoktatási hallgatók önkéntességére

*Tanulmányunkban a vallásosság különböző dimenzióinak hatását vizsgáljuk a felsőoktatási hallgatók önkéntességére a közép-kelet-európai történelmi Partium térségében, három ország határvidékén. A tanulmány empirikus részében azt vizsgáljuk, hogy mi befolyásolja az önkéntességet. A szakirodalom alapján azt feltételezzük, hogy a hallgatók vallásossága (amelyet több változó is mér) pozitívan hat az önkéntességre, figyelembe véve más változók hatásait is. Másik hipotézisünk szerint a határon túli hallgatók körében gyakoribb az önkéntesség, mint a magyarországi hallgatók között, melynek oka lehet, hogy nagyobb a vallásos aktivitás. Az eredmények szerint a vallásosság mutatói közül a vallásos ifjúsági kisközösséghez való tartozás volt legerősebb pozitív hatással az önkéntességre, de ha a társadalmi tőke mutatóit is bevonjuk a regressziós modelleinkbe, a vallásosság hatása eltűnik. Bizonyítható továbbá, hogy a határon túli hallgatók többet önkénteskednek, mint a magyarországi hallgatók, ez azonban nemcsak a nagyobb vallásossági aktivitásukkal, hanem egyéb tényezőkkel is magyarázható.*

*Kulcsszavak:* vallásosság, önkéntesség, felsőoktatási hallgatók

## Bevezető

Tanulmányunkban a felsőoktatási hallgatók vallásosságának és önkéntességének trendjeit vizsgáljuk a közép-kelet-európai Partium térségében. Közép-Kelet-Európában új jelenségnek számít az önkéntesség a felsőoktatásban, és ezt a jelenséget eddig kevesen vizsgálták. A szakirodalomban a felsőoktatási hallgatók önkéntességének kulturákon átívelő vizsgálatai (pl. Handy et al. 2010) nem foglalkoztak a közép-kelet-európai térség folyamataival. Ebben a tanulmányban arra vállalkozunk, hogy bemutassuk a felsőoktatási hallgatók vallásosságának különböző dimenziói és az önkéntes tevékenységeik közötti kapcsolatot. A cikk elméleti részében a vallásosság különböző dimenzióinak önkéntességre gyakorolt hatásaival, a felekezeti különbségekkel és a kontextuális hatásokkal foglalkozunk. Az empirikus részben logisztikus regresszió segítségével vizsgáljuk, hogy mi befolyásolja a hallgatók önkéntességét. Megnézzük a hallgatók vallásosságának, nemének, korának, a felsőoktatási intézmény országának, a hallgatók szociális háttérének (kulturális és anyagi tőke), a 14 éves kori lakóhely

településtípusának, a középiskolai önkéntes tevékenységnek és végül a hallgatók társadalmi tőke mutatóinak hatását. A vallásosságot többféleképpen mérjük a szakirodalom és a kérdőív adta lehetőségek szerint. Vizsgálatunkban azt szeretnénk megtudni, hogy a vallásosság különböző dimenzióinak pozitív hatása fennáll-e egyéb változók hatását is figyelembe véve (ha egyáltalán fennáll a hatás).

## A vallásosság dimenziói és az önkéntesség kapcsolata

Mivel a vallásosság többdimenziós jelenség, igen fontos annak részletes vizsgálata. Stark és Glock (1968) alapján a vallásosság öt dimenzióját különböztetjük meg: gyakorlat, ideológia, tudás, élmény és következmények. A vallásosság típusai továbbá besorolhatók személyes vagy közösségi tényezők alapján. Tienen et al. (2011) szerint a vallásosság kollektív aspektusai a felekezeti hovatartozás és a templomba járás (nemcsak a megkérdezettek felekezeti hovatartozása és templomba járási szokásai, hanem partnerüké, szüleiké is), míg az egyéni aspektusokhoz az imádkozás, a vallásos világnézet és a spiritualitás tartozik. Megkülönböztethetjük továbbá a vallásosság bensőséges és felekezethez tartozási dimenzióit (Prouteau & Sardinha 2015).

A szakirodalom szerint a vallásosság, különösen a templomba járás növeli az önkéntességet (pl. Voicu & Voicu 2003; Ruiter & De Graaf 2006; Wilson & Musick 1997; Becker & Dhingra 2001; Tienen et al. 2011). A vallási közösségek tagjai gyakrabban önkénteskednek, mint azok, akik nem tartoznak ilyen közösségekhez. További fontos eredmény, hogy a vallásosság általában is megnöveli az önkéntesség esélyét; a vallásos emberek számára fontosabb mások segítése, valamint értékrendjük jobban illeszkedik az önkéntességhez, mint a többieké. Ezenfelül a korai vallásos szocializáció, amely a szülők templomba járási szokásaival mérhető, szintén pozitívan befolyásolja az önkéntességet (Wilson & Janoski 1995).

A vallásosság lehet a társadalmi tőke egyik mutatója (olyan hálózatokat eredményez, amelyek segítenek az önkéntességben), a humán tőke mutatója (olyan képességeket alakít ki, amelyek szükségesek az önkéntességhez), illetve a kulturális tőke mutatója is. Wilson és Musick (1997) szerint az erkölcsileg vezérelt viselkedés elősegíti az önkéntességet. Ez a fajta kulturális tőke a személyes vallásossággal és a segítségi attitűdökkel/értékekkel mérhető (Musick et al. 2000).

Fontos kutatási kérdés, hogy miért önkénteskednek többen a vallásos emberek. A strukturális elmélet szerint a templomba járás elősegíti a társadalmi integrációt, így nő az önkéntesség gyakorisága is. Son és Wilson (2011) kulturális elmélete alapján a vallásosság az ún. generativitáson (a vágy, hogy mások jólétének biztosításával hagyjunk maradandó nyomot) keresztül hat az önkéntességre. A vallásos emberek és a rendszeresen templomba járók egyfajta szubjektív önkéntességi hajlandósággal rendelkeznek. Erkölcsi kötelesség számukra, hogy segítsenek másoknak, illetve úgy érzik, hogy ez a hatalmukban áll. Son és Wilson tanulmánya (2012) egy normatív elméletet is alkotott az önkéntességre. Az emberek olyan társadalmi normák miatt

önkénteskednek, amelyek ezt támogatják, előírják. Mindezek alapján megkülönböztethetünk altruista indítékokat és állampolgári kötelességeket.

A vallásosság és az önkéntesség kapcsolatáról két főbb elmélet létezik: a kapcsolati hálózat elmélete és a vallásos hit tartalmának elmélete. A szakirodalom szerint a személyes és a közösségi vallásosság is elősegíti az önkéntességet, de a kapcsolati hálózat hatása erősebb. További eredmény, hogy a vallásosság hatása erősebb, ha az előbb említett két tényező együttesen van jelen (Monsma 2007).

A személyes (szubjektív) vallásosság hatását illetően egymásnak ellentmondó eredmények születtek. Paxton et al. (2014) eredményei azt mutatják, hogy az egyéni vallásgyakorlat (pl. rendszeres imádkozás) pozitív hatással van az önkéntességre. Ezzel ellentétben Tienen et al. (2011) hollandiai eredményei szerint az egyéni vallásosság nem befolyásolja az önkéntességet. Ez utóbbi eredmény azért is érdekes, mert az ezredfordulón a közösségi vallásosság (pl. templomba járás) lecsökkent Hollandiában, de az önkéntesség szintje nem változott, ezért azt feltételezték, hogy azt a vallásosság személyes aspektusai befolyásolhatják pozitívan. Azonban amikor az aktív templomba járást is bevonták a modellbe, a személyes vallásosság hatása már nem volt szignifikáns. Az egyetlen szignifikáns korrelációt Prouteau és Sardinha (2015) tanulmánya mutatta ki: az aktív imádkozók gyakrabban önkénteskednek egyházi keretek között, mint szekuláris környezetben.

A kollektív vallásosság hatásaival kapcsolatban már egybehangzóbbak az eredmények. A templomba járás és a különböző vallásos csoportokhoz való tartozás megnöveli az önkéntesség valószínűségét. Erre a jelenségre számos magyarázat létezik. Elsőként az egyházak tagjai valószínűsíthetően rendelkeznek az önkéntességben hasznosítható képességekkel, tehát a templomba járás humán tőkét fejleszthet. A második magyarázat szerint az aktív templomba járás megerősíti az önkéntességre sarkalló normákat és értékeket. A harmadik magyarázat a hálózat és a társadalmi tőke hatását hangsúlyozza. A gyülekezeti kapcsolatok társadalmi tőkét hoznak létre, mégpedig egyszerre „összekötik” és „átívelik” azt (Putnam 2000). A templomba járás olyan társadalmi interakciókkal is jár, amelyek segítenek információt szerezni az önkénteskedési lehetőségekről, valamint megnövelik annak az esélyét, hogy valakit önkéntes tevékenységben való részvételre kérjenek (Wilson 2000). A szociális hálózatok ráadásul elősegítik a társadalmi bizalmat, illetve megnövelik a nyitottságot az embertársak szükségletei és az állampolgári szerepvállalás iránt (Prouteau & Sardinha 2015; Paxton et al. 2014). Az egyházi tevékenységekben való részvétel azért is segíti elő az önkéntességet, mert a vallási csoportok olyan értékeket kínálnak, amelyek a közösség tagjai iránti jótekonkodásra buzdítanak, valamint a templomban az odajárók tájékozódhatnak is a konkrét önkénteskedési lehetőségekről (Mattis et al. 2000). A templomba járás ezenfelül fenntartja a társadalmi tőkét (Yeung 2004). A közösségi vallásosság általában a baráti hálózatokon keresztül fejti ki hatását. Nagyobb valószínűséggel önkénteskednek azok, akiknek közeli barátai vannak egy gyülekezetben, különösen, hogyha vallási jellegű önkéntességről van szó (Becker & Dhingra 2001).

Brown és Ferris (2007) rámutattak, hogy a társadalmi tőke mutatóinak bevonásával csökken a vallásosság önkéntességre gyakorolt hatása (a társadalmi tőke az emberek kapcsolati hálóin, valamint a másokba és a közösségbe vetett bizalmuk mutatóin keresztül mérhető). Ez azt is jelentheti, hogy a vallásosság előmozdítja a kapcsolati háló kiépülését, illetve a bizalom és az együttműködés normáit (Brown & Ferris 2007).

A templomba járásnak van egy közvetett hatása is. A rendszeres templomba járók egyrészt csatlakozhatnak az önkénteskedést elősegítő csoportokhoz, másrészt pedig egy ún. „túlsordulási hatás” is megfigyelhető körükben, azaz a rendszeres templomba járók gyakrabban önkénteskednek nem egyházi keretek között is, mint mások. A „túlsordulási hatás” a katolikusok körében a legerősebb (Ruiter & De Graaf 2006; Tienen et al. 2011). A gyülekezetben kialakult kapcsolati hálózat hozzájárul az egyházak és egyéb szervezetek közötti versenyhez, amely az önkéntesekért zajlik (Becker & Dhingra 2001). Egyes szerzők azonban nem mutatták ki a „túlsordulási hatást” (lásd Prouteau & Sardinha 2015), ami a vizsgált országok és minták eltéréseinek köszönhető.

A személyes és közösségi vallásosság között egyfajta kölcsönhatás is fellép. Minél erősebb valakinek az egyéni vallásossága, annál jobban növeli a templomba járás az önkéntesség valószínűségét (Tienen et al. 2011). Paxton et al. (2014) tanulmánya a személyes és közösségi vallásosság között oda-vissza hatást mutatott ki, azaz mindkettő növeli a másoknak az önkéntességre gyakorolt hatását.

## Felekezeti különbségek és kontextuális hatások

A szakirodalom eredményei szerint a protestánsok többet önkénteskednek a katolikusoknál, a katolikusok pedig az ortodoxoknál (lásd Ruiter & De Graaf 2006; Tienen et al. 2011). A protestánsok (különösen a liberális protestánsok) a katolikusoknál nagyobb valószínűséggel vesznek részt jótékonyági és egyéb szociális segítségnyújtó tevékenységben. Egy másik felmérés szerint emellett az Egyesült Államokban a konzervatív protestánsok nagyobb valószínűséggel önkénteskednek egyházi formában, mint nem egyházi keretek között (Wilson & Janoski 1995).

Az egyéni és közösségi vallásosság hatása felekezetenként különbözik. Paxton et al. (2014) szerint a közösségi vallásosság a protestánsoknál nagyobb hatással bír az önkéntességre, mint a katolikusok esetében. Ezzel szemben Wilson és Janoski (1995) tanulmánya rámutatott, hogy a katolikusok körében nagyon erős a templomba járás és az önkéntesség közötti kapcsolat.

További érdekes eredmény, hogy a vallásos sokszínűség növeli a kapcsolati hálózatok minőségét egy adott felekezetben, és így nagyobb az önkéntesség valószínűsége is. Itt egy közvetett hatásról beszélhetünk. A vallásos sokszínűség választási lehetőségekkel és versennyel jár, ami erősíti a templomba járást, ezáltal tehát az önkéntességet is elősegíti. A vallásos sokszínűség ugyanakkor a szekularizációt is növelheti, valamint alacsonyabb templomba járási és önkéntességi mutatókhoz is vezethet. Az Egyesült Államokban lefolytatott kutatások szerint a vallásos sokszínűség nem hozható össze-

függésbe aktívabb vallásossággal, viszont pozitív kapcsolatban áll az egyházi keretek közötti önkéntességgel. Emellett Borgonovi (2008) szerint nem számít, hogy egy vallási csoport kisebbségben vagy többségben van egy térségben (azaz nem lép fel a Max Weber által kifejtett kisebbségi hatás), az adott csoporthoz tartozó emberek ugyanolyan valószínűséggel önkénteskednek akár vallásos környezetben, akár nem egyházi keretek között (Borgonovi 2008).

Taniguchi és Thomas tanulmánya (2011) a vallási attitűdök önkéntességre kifejtett hatását vizsgálta. Az attitűdöket a vallási bezárkózás vagy befogadás és a más hitekkel szembeni nyitottság alapján mérték. Arra az eredményre jutottak, hogy a vallási bezárkózás csak az egyházi keretek között folytatott önkéntességet segíti elő, míg a vallási befogadás és a más hitekkel szembeni nyitottság az egyházi és nem egyházi önkéntességet egyaránt előmozdítja (Taniguchi & Thomas 2011).

A vallásoságnak az önkéntességre gyakorolt kontextuális hatásait illetően ellentmondásos eredményekkel találkozhatunk. Ruiter és De Graaf (2006) úgy találta, hogy a hívő országokban magasabb az önkéntesség szintje. Ezzel szemben Prouteau és Sardinha (2015) negatív korrelációt mutatott ki a makrokontextuális vallásosság és az önkéntesség között az Európai Unió általuk vizsgált 27 országában, míg Borgonovi (2008) semmilyen összefüggést nem talált az Egyesült Államok esetében. Az ellentmondásos eredményeket az magyarázhatja, hogy a két utóbbi kutatást az Európai Unióban és az Egyesült Államokban folytatták, míg Ruiter és De Graaf (2006) vizsgálódásai egy globálisabb kulturális kontextusban zajlottak. Az Egyesült Államokban a vallás sokkal inkább személyes választás kérdése. Az Európai Unióban megfigyelhető negatív korreláció azzal magyarázható, hogy a magasabb jövedelmű országok, ahol gyakoribb az önkéntesség, egyben szekularizáltabbak is. Inglehart (2003) modernizációs elmélete szerint a hangsúly a túlélési értékekről az önkifejezési értékekre tolódik, így a modern országokban magasabb szinten van az állampolgári aktivizmus és az önkéntesség, még annak ellenére is, hogy ezek az országok szekularizáltak. Prouteau és Sardinha (2015) úgy találta, hogy az Európai Unióban a szekularizáció pozitívan hat az önkéntességre.

## Hipotézisek

Egy 2008-as, magyarországi önkéntesek körében végzett kutatásban Bartal (2010) rámutatott, hogy a vallásos emberek felülreprezentáltak az önkéntesek között. A mi korábbi kutatásaink is azt mutatták, hogy a vallásosság növeli az önkéntesség valószínűségét a Debreceni Egyetem hallgatói között. A maguk módján vallásos hallgatók 28,4%-a önkénteskedett, ami az átlag fölött van, míg a rendszeres templomba járóknál ez az arány még magasabb volt (45%) (Fényes & Kiss 2011a,b). A Magyarország, Románia és Ukrajna határ menti területeit magába foglaló partiumi térség eredményei szerint is a vallásosság elősegítette az önkéntességet, különösen ha valaki egyházi keretek között vallásos (Bocsi & Fényes 2012).

Fontos jelenség, hogy a fiatalok inkább kisebb közösségekben gyakorolják a vallásokat, mint a nagy közösségekben (Fényes 2014; Pusztai 2009). A vallási alapon szerveződő önkéntes csoportokban való részvétel a fiatalok legkedveltebb szervezett tevékenysége, amely még a különböző sporttevékenységeknél is népszerűbb. A Debreceni Egyetem hallgatóinak 12,3%-a tagja valamely vallásos közösségnek, ami különféle önkéntes tevékenységekkel járhat, például zenei kíséret és karvezetés, étel és ital biztosítása az ifjúsági összejöveteleken, ökumenikus szervezetek szervezésében a hajléktalanok segítése stb. (A felsőoktatási hallgatók önkéntességének kvalitatív elemzése Fényes et al. [2012] tanulmányában olvasható.)

2012-ben már vizsgáltuk a hallgatók vallásossága és értékei, valamint az önkéntesség közötti kapcsolatot a partiumi térségben (Bocsi & Fényes 2012; Fényes & Pusztai 2012). Azt találtuk, hogy a személyes vallásgyakorlat kevésbé hat az önkéntességre, mint a templomba járás, és a vallásosság általában véve megnöveli az önkéntesség valószínűségét, a szakirodalommal összhangban. Az adatok alapján az is látható volt, hogy az önkéntes tevékenységet végzők értékrendje vegyes. Az önkéntesek értékei materiálisabbak (a hedonisztikus intellektuális értékmutató szignifikáns kapcsolatban állt az önkéntességgel), de a konzervatív értékfaktor is pozitív kapcsolatban állt az önkéntességgel.

H1. Első hipotézisünk szerint a hallgatók vallásossága pozitívan hat az önkéntességre, még akkor is, ha figyelembe vesszük más magyarázó változók hatásait. A szakirodalom alapján megkülönböztetjük a vallásosság különböző mutatóinak hatásait, mint például a személyes és a kollektív vallásosság, továbbá ezek kölcsönhatását, a korai vallásos szocializáció hatását és a felekezeti hatásokat.

Korábbi eredményeink (Fényes & Pusztai 2012) alapján látható volt, hogy a partiumi térség határon túli területein többen önkénteskednek a hallgatók, mint Magyarországon. Ennek hátterében az állhat, hogy ezek a területek etnikai és felekezeti szempontból sokszínűek, illetve a vallásosság is erősebb ott, ahol a felekezeti hovatartozás az identitás központi alkotóelemének számít. A kínálatoldali elmélet alapján a felekezeti sokszínűség stimulálja a vallásosságot, ezáltal az önkéntesség is gyakoribb lehet. Pusztai (2011) szerint a partiumi térség magyar kisebbséghez tartozó hallgatói nagyobb mértékben gyakorolják a vallásukat, mint az anyaországi magyar hallgatók. Ismeretes továbbá, hogy az etnikai és felekezeti szempontból igen sokszínű Románia a legvallásosabb ország Európában (Fényes & Pusztai 2012).

H2. Második hipotézisünk szerint tehát a vizsgált térségben a határon túli felsőoktatási intézmények hallgatói között gyakoribb lesz az önkéntesség, mint a magyarországi hallgatók között, mivel aktívabb közösségi vallásgyakorlók.

## Adatbázisok, módszerek és a vizsgált változók

A kutatási kérdéseink vizsgálatához kvantitatív módszert alkalmazunk. A SZAK-TÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretei között lezajlott

TESSCEE (II. Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe) és IESA (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) kutatási projektek adatbázisait használjuk fel. A 2014-es kutatás során 1792 kérdőívet töltöttek ki a partiumi térség másodéves, nappali tagozatos BA és BSc hallgatói, valamint elsőéves MA és MSc hallgatói. A hallgatókat arányosan kérdeztük meg a különböző karokon, és csoportos mintavételt végeztünk körükben: a véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportok minden hallgatóját megkérdeztük.

A regressziós modellünk függő változója, hogy a hallgató részt vett-e már önkéntes tevékenységben egyetemi évei alatt vagy sem. Független változóink első csoportjába a vallásosság különböző dimenziói tartoznak, például felekezeti hovatartozás, az anya és apa templomba járási gyakoriságával mért korai vallásos szocializáció, a vallásos ifjúsági kisközösségi tagság, a személyes vallásgyakorlat (imádkozási szokások), a nagyobb vallási közösségekbe (templomba) járás és végül az imádkozás és a templomba járás interakciós változója.

További független változó volt még a hallgatók kora és neme, illetve a felsőoktatási intézmény országa. A diákok szociális háttérének mutatói a következők voltak: a szülők iskolai végzettsége, a hallgató és a szülők tartós fogyasztási cikk birtoklási indexe, a szubjektív anyagi helyzet, azaz az ország egy átlagos családjához mért anyagi helyzet és a rendszeres anyagi problémák megléte. Szintén független változó volt a hallgatók 14 éves kori lakóhelyének településtípusa, a középiskolai önkéntes tevékenység és végül a társadalmi tőke négy mutatója (kapcsolat a szülőkkel, barátokkal és tanárokkal, illetve a csoporttagsági index).

## Eredmények

Az első hipotézisünk a vallásosság önkéntességre gyakorolt hatásával foglalkozik a hallgatók körében. Eredményeink szerint a szakirodalommal ellentétben a templomba járás csekély hatással bír az önkéntességre, és csak akkor mutatható ki, ha a templomba járás és imádkozás negatív, és nem szignifikáns interakciós hatását is figyelembe vesszük. Ráadásul, ha a felsőoktatási intézmény országának a hatását is bevonjuk, a templomba járás pozitív hatása eltűnik (a határon túli hallgatók aktívabb templomba járók, mint a magyarországiak). Eredményeket lásd a mellékletben.

Érdekes eredmény, hogy az imádkozás hatása nagyobb az önkéntességre, mint a templomba járásé, viszont a hallgatók szociális háttérének bevonása után ez a hatás is eltűnik (feltételezhetjük, hogy az anyagi gondokkal küzdők gyakrabban imádkoznak). További eredményünk, hogy az imádkozás és templomba járás interakciós hatása nem szignifikáns, a szakirodalommal ellentétben a rendszeresen imádkozók és templomba járók nem önkénteskednek többet másoknál (az adatokat lásd a mellékletben).

Meglepo eredmény az imádkozásnak az önkéntességre gyakorolt nagymértékű pozitív hatása a hallgatók körében. Ez azzal magyarázható, hogy a személyes vallásgyakorlat egyre fontosabb az ifjabb generáció számára. Egyre többen vallásosak a maguk

módján, és nem járnak rendszeresen vallási közösségekbe. Az önkéntesség népszerűbb a vallásos hallgatók körében, mint mások esetében. Valószínűleg itt nemcsak a hagyományos típusú önkéntességről beszélhetünk, hanem az önkénteskedés új típusai (pl. a karrierépítő vagy szabadidős önkéntesség) is egyre népszerűbbek. A rendszeres imádkozásnak az önkéntességre kifejtett erős hatása beleillik a kulturális elméletbe (lásd a cikk első részében Son és Wilson elméletét), valamint a vallásos hit tartalmának elméletébe.

A templomba járás kisebb befolyásának oka az lehet, hogy a hallgatók inkább kis vallásos ifjúsági csoportokban gyakorolják a vallásukat, mintsem nagy közösségekben. Mint ahogy az a modelljeinkben is látszik, a vallásos ifjúsági kisközösségbe tartozás erős, pozitív hatást fejt ki a hallgatók önkéntességére. Ez az eredmény összhangban van a térség felsőoktatási hallgatóinak vallásosságát vizsgáló szakirodalommal (Fényes 2014; Pusztai 2009). Az is látható, hogy az ifjúsági csoportok hatása megszűnik, ha a középiskolai önkéntességváltót is bevonjuk. Ennek hátterében az állhat, hogy a hallgatók ifjúsági vallási közösségekben önkénteskednek középiskolás éveik alatt.

Összességében a vallásos ifjúsági kisközösségekben való részvétel fejt ki a legerősebb hatást a hallgatók önkéntességére a vallásossági mutatók közül, de láthatjuk az utolsó két modellben, hogy a középiskolai önkéntesség és a társadalmi tőke mutatóinak bevonásával minden vallásossági változó hatása eltűnik az önkéntességre. További érdekes eredmény, hogy a felekezeti hovatartozás, valamint a korai vallásos szocializáció (a szülők templomba járásával mérve) nincs hatással a hallgatók önkéntességére.

A szociodemográfiai változók hatását illetően nem meglepő, hogy az idősebb hallgatók nagyobb eséllyel önkénteskednek, mivel több időt töltöttek a felsőoktatásban. A nők is többet önkénteskednek a modell szerint, de csak abban az esetben, ha a társadalmi tőke mutatóit is bevonjuk (a férfiak több társadalmi tőkével rendelkeznek). Érdekes módon a szülők iskolázottsági szintje nincs befolyással az önkéntességre, viszont a családban előforduló rendszeres anyagi gondok megnövelik az önkéntesség valószínűségét. Korábbi eredményeink (Fényes 2014; Bocsi & Fényes 2012) szerint – a szakirodalommal összhangban – kimutatható volt a kulturális tőke pozitív hatása (a szülők magasabb iskolai végzettsége és az anya gyakori olvasása növelte az önkéntesség valószínűségét) és az anyagi tőke pozitív hatása is (a hallgatók kedvezőbb anyagi helyzete növelte az önkéntesség valószínűségét). A jelen vizsgálat azonban azt mutatta, hogy a kulturális tőke nem volt hatással, a rendszeres anyagi problémák pedig nem csökkentik, hanem éppen növelik az önkéntesség előfordulását. Ez azzal magyarázható, hogy a rendszeres anyagi problémák nagyobb mértékű szolidaritással és mások segítése iránti késztetéssel járnak együtt a hallgatók körében, és emiatt gyakrabban végeznek önkéntes tevékenységet. További eredmény, hogy azok a hallgatók, akik 14 éves korukban városban éltek, többet önkénteskednek, feltehetőleg a településükön elérhető több önkéntességi lehetőség miatt.

A modellünkben a legerősebb hatása a középiskolai önkéntességnek volt a felsőoktatási önkéntességre, amelyet Handy et al. (2010) tanulmánya is kimutatótt a fejlett országokban. A társadalmi tőke hatásait illetően a szülőkkel való jó kapcsolat negatív,

míg a tanárokkal való jó kapcsolat pozitív befolyással bír az önkéntességre. A szülőktől függetlenebb hallgatók gyakrabban önkénteskednek, és feltehetően az új típusú (önéletrajz-építő) önkéntesség is népszerűbb körökben. A tanárok pozitív befolyása annak tudható be, hogy a pedagógusok segíthetnek a hallgatóknak önkéntes tevékenységek megtalálásában, különösen ha az a szakterületükhöz kapcsolódik. Végül pedig a társadalmi tőke mutatójaként besorolt aktív csoporttagság is nagyban hozzájárul az önkéntességhez, ami összhangban áll a szakirodalom eredményeivel.

A második hipotézisünknek megfelelően a határon túli – romániai és ukrainai – felsőoktatási intézmények hallgatói többet önkénteskednek, mint a magyarországiak (az önkéntesség előfordulásának az esélye másfél-kétszer nagyobb, mint Magyarországon). Hipotézisünkkel ellentétben azonban ez a hatás az aktívabb vallásosság és a rosszabb anyagi helyzet figyelembevétele után is erős maradt. Korábbi tanulmányunkban (Fényes & Pusztai 2012) azzal magyaráztuk a határon túli hallgatók nagyobb mértékű önkéntességét, hogy a partiumi térség többnemzetiségű, a határon túli magyar diákok aktív templomba járók, a felekezeti sokszínűség miatt aktívabb a vallásosság a térségben, és az aktívabb templomba járás következtében összességében többet önkénteskednek. A jelen kutatásban viszont az intézmény országának hatása a vallásossági mutatók figyelembevétele után is megmarad, ezért más magyarázatokat kell találnunk. Ukrajnában és Romániában a civil szféra viszonylag fejletlen, ami magyarázhatja a nagyobb mértékű önkéntes tevékenységet (például Ukrajnában a diákok szülei festik ki az iskola épületét nyáron, a diákok szemetet szednek a hétvégéken stb.). Egy másik magyarázat lehet, hogy országonként eltérő módon definiálják az önkéntességet a hallgatók (a definíciós problémák kiküszöbölhetőek lehetnek egy, a hallgatók körében végzett kvalitatív elemzéssel). Egy harmadik ok lehet Ukrajna és Románia Magyarországhoz viszonyított viszonylag kedvezőtlen gazdasági helyzete, ami szolidaritásra és önkéntességre sarkallhatja az embereket.

## Konklúzió

A szakirodalom és korábbi eredményeink azt mutatták, hogy az értékrend és a vallásosság nagyobb befolyással van az önkéntességre, mint a szociális háttér vagy a nem. A szakirodalom alapján azt is feltételeztük, hogy a hallgatók vallásossága (amelyet számos mutató mérhet) pozitívan hat az önkéntességre, még akkor is, ha figyelembe vesszük más magyarázó változók hatásait. Az eredmények azt mutatták meg, hogy a vallásosság mutatói közül a rendszeres imádkozás hatása erősebb, mint a rendszeres templomba járásé. Ez az eredmény ellentétes a szakirodalom alapján vártakkal, és azzal magyarázható, hogy a hallgatók körében inkább a vallásos ifjúsági kisközösségek látogatása a gyakoribb, amely erős pozitív hatással bír az önkéntességre. Azt is megmutattuk továbbá, hogy – a szakirodalommal összhangban – a vallásosság hatása a társadalmi tőke mutatóinak bevonásával eltűnik.

A második hipotézisünk szerint a határon túli hallgatók körében gyakoribb az önkéntesség, mint a magyarországi hallgatók között, mivel nagyobb arányban járnak templomba. Eredményeink szerint is a határon túli hallgatók többet önkénteskednek, mint a magyarországi hallgatók, ez azonban nemcsak a nagyobb vallási aktivitásukkal, hanem egyéb tényezőkkel is magyarázható. Az országnak az önkéntességre kifejtett hatása a hallgatók vallásossági mutatóinak bevonása után is fennáll. Ennek háttérében az állhat, hogy (1) Ukrajnában és Romániában viszonylag fejletlen a civil szféra, (2) országoként eltérő módon definiálják az önkéntességet a hallgatók, illetve (3) Ukrajnában és Romániában valamivel rosszabb a gazdasági helyzet, mint Magyarországon, ami szolidaritásra és önkéntességre sarkallhatja az embereket.

### Hivatkozott irodalom

- Bartal A. M. (2010). Élnek köztünk boldog emberek is... – a magyar önkéntesek és nem önkéntesek jellemzői a 2008. évi Európai Értékkend Vizsgálat tükrében. In Rosta G. & Tomka M. (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok? Az Európai Értékkend Vizsgálat 2008. évi magyar eredményei*. Budapest, Faludi Ferenc Akadémia, 143–186.
- Becker, P. E. & Dhingra, H. P. (2001). Religious Involvement and Volunteering: Implications for Civil Society. *Sociology of Religion*, 62 (3), 315–335.
- Bocsi V. & Fényes H. (2012). Values and the Motivations of Higher Education Students' Volunteering in a Borderland Central Eastern European Region. In Pusztai G., Hatos A. & Ceglédi T. (szerk.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development – Hungary, University of Debrecen, 160–178.
- Borgonovi, F. (2008). Divided We Stand, United We Fall: Religious Pluralism, Giving, and Volunteering. *American Sociological Review*, 73 (1), 105–128.
- Brown, E. & Ferris, J. M. (2007). Social Capital and Philanthropy: An Analysis of the Impact of Social Capital in Individual Giving and Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 36 (1), 85–99.
- Fényes H. (2014). Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen – Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 85–108.
- Fényes H. & Kiss G. (2011a). 2011 – Az Önkéntesség Európai Éve – Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége. *Debreceni Szemle I. rész*, 19 (4), 360–368.
- Fényes H. & Kiss G. (2011b): Az önkéntesség szociológiája. *Kultúra és Közösség*, 2 (1), 35–48.
- Fényes H. & Pusztai G. (2012). Religiosity and Volunteering among Higher Education Students in the Partium Region. In Györgyi Z. & Nagy Z. (szerk.): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Nagyvárad, University of Oradea Press, 147–167.

- Fényes H., Lipcsei L. & Szeder D. V. (2012). Önkéntesség a Debreceni Egyetem hallgatói táborában. In Dusa Á., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. & Sörös A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek – Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 99–120.
- Handy, F. et al. (2010). A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 3, 498–523.
- Inglehart, R. (2003). Modernization and Volunteering. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives.* New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 55–70.
- Mattis, S. J. et al. (2000). Religiosity, Volunteerism, and Community Involvement among African Men: An Explanatory Analysis. *Journal of Community Psychology*, 28 (4), 391–406.
- Monsma, V. S. (2007). Religion and Philanthropic Giving and Volunteering: Building Blocks for Civic Responsibility. *Interdisciplinary Journal of Research on Religion*, 3 (1), 1–28.
- Musick, Marc A., Wilson, J. & Bynum, W. B. (2000). Race and Formal Volunteering? The Differential Effects of Class and Religion. *Social Forces*, 78 (4), 1539–1571.
- Paxton, P. et al. (2014). Volunteering and the Dimensions of Religiosity: A Cross-National Analysis. *Rev Relig Res*, 56, 597–625.
- Prouteau, L. & Sardinha, B. (2015). Volunteering and Country-Level Religiosity: Evidence from the European Union. *Voluntas*, 26, 242–266.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone.* New York, Simon and Schuster.
- Ruiter, S. & De Graaf, N. D. (2006). National Context, Religiosity, and Volunteering: Results from 53 Countries. *American Sociological Review*, 71 (2), 191–210.
- Son, J. & Wilson, J. (2011). Generativity and Volunteering. *Sociological Forum*, 26 (3), 644–667.
- Son, J. & Wilson, J. (2012). Using Normative Theory to Explain the Effect of Religion and Education on Volunteering. *Sociological Perspectives*, 55 (3), 473–499.
- Stark, R. & Glock, C. Y. (1968). *Patterns of Religious Commitment; I American Piety: The Nature of Religious Commitment.* Los Angeles, Berkeley, University of Carolina Press; London, Cambridge University Press.
- Taniguchi, H. & Thomas, L. D. (2011). The Influences of Religious Attitudes on Volunteering. *Voluntas*, 22, 335–355.
- Tienen, M. et al. (2011). The Role of Religiosity for Formal and Informal Volunteering in the Netherlands. *Voluntas*, 22, 365–389.
- Voicu, M. & Voicu, B. (2003). Volunteering in Romania: A Rara Avis. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives.* New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 143–160.

- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215–240.
- Wilson, J. & Janoski, T. (1995). The Contribution of Religion to Volunteer Work. *Sociology of Religion*, 56 (2), 137–152.
- Wilson, J. & Musick, M. (1997). Who Cares? Toward an Integrated Theory of Volunteer Work. *American Sociological Review*, 62 (5), 694–713.
- Yeung, A. B. (2004). An Intricate Triangle-Religiosity, Volunteering, and Social Capital: The European Perspective, the Case of Finland. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33 (3), 401–422.

## Melléklet

### Logisztikus regressziós modellek a hallgatók felsőoktatási önkéntességére

	1. modell exp(B)	2. modell exp(B)	3. modell exp(B)	4. modell exp(B)	5. modell exp(B)	6. modell exp(B)
Katolikus	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
Református	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
Apa templomba járása	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
Anya templomba járása	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
Vallásos ifjúsági kisközösségi tagság	1,54**	1,52**	1,5**	1,65**	Ns	Ns
Imádkozás	1,59**	1,89**	1,57*	Ns	Ns	Ns
Templomba járás	Ns	1,59*	Ns	Ns	Ns	Ns
Imádkozás és templomba járás		Ns (-)	Ns	Ns	Ns	Ns
Nem			Ns	Ns	Ns	0,69*
Kor			1,08**	1,1**	1,17***	1,15***
Határon túli			2,08***	2,4***	1,92***	1,51*
Apa legmagasabb végzettsége				Ns	Ns	Ns
Anya legmagasabb végzettsége				Ns	Ns	Ns
Objektív anyagi helyzet				Ns	Ns	Ns
Szubjektív anyagi helyzet				Ns	Ns	Ns
Anyagi problémák				1,83**	1,93*	1,63 (*)
Város vagy vidék				1,35*	Ns	1,47*
Középiskolai önkéntesség					9,0***	8,25***
Szülői kapcsolat index						0,59**
Baráti kapcsolat index						Ns
Tanári kapcsolat index						1,59**

	1. modell exp(B)	2. modell exp(B)	3. modell exp(B)	4. modell exp(B)	5. modell exp(B)	6. modell exp(B)
Csoporttagsági index						3,8***
$R_L^2$	4,3%	4,5%	6,5%	8,3%	23,8%	29,8%

A független változók mind a hat modellben lépésenként, a táblázatban látható sorrendben kerültek bevonásra.

A Wald-próba szignifikanciája az exp(B) értékek mellett látható. \*\*\* jelöli a 0,000 alatti szignifikanciát; \*\* jelöli a 0,001 és 0,01 közötti szignifikanciát; és \* jelöli a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

$R_L^2$  mutatja a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékokban).

# Hallgatói színfoltok és elköteleződés – A vallásos hallgatók iránti kortárskapcsolati attitűdök a Kárpát-medencében

*A közép- és felsőfokú oktatás utóbbi évtizedekben végbement expanziója nyomán a neveléstudományi kutatásokban egyre inkább előtérbe került a méltányosság fogalma köré szerveződő diskurzus, amely a speciális tanulók/nem hagyományos hallgatók oktatási befogadására, esélyegyenlőségére, tanulmányi előrehaladására fókuszál. Napjainkban mindinkább körvonalazódik, hogy az objektív feltételek mellett fontos megismerni és alakítani az oktatási befogadás szubjektív feltételeit, ezen belül a tanulói és hallgatói kortárs kapcsolatokat is (Meijer 2003; Dupcsik 2012; Pusztai 2011; Pusztai & Szabó 2014). Kutatásunk során összehasonlító perspektívában vizsgáltuk a Kárpát-medence felsőoktatási hallgatóinak vallásos hallgatótársaik iránti attitűdjeit, arra törekedve, hogy szélesebb nemzetközi összefüggésrendszerbe helyezzük a felsőoktatási tömegesedés és a kortárs kapcsolati befogadás viszonyának kérdését.*

*A térség sajátosságait is figyelembe véve kutatásunk fő kérdése, hogy hallgatói szemmel nézve milyen nem hagyományos hallgatói attitűdcsoportok határolhatók körül. Továbbá azt is megvizsgáltuk, hogy milyenek a hallgatók kortárs kapcsolati attitűdjei a vallásos közösségekhez tartozó kortársaikkal kapcsolatosan. A kutatás alapjául szolgáló kvantitatív jellegű felmérést a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja végezte 2014-ben, Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia és Szlovákia felsőoktatási intézményeiben (N = 2017). Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatói attitűdök tükrében jól körülhatárolható módon körvonalazódnak a marginális hátterű, az etnikailag sokszínű és a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók iránti attitűdmintázatok. Az is bebizonyosodott, hogy a vallásos hallgatók iránti viszonyulás nem tekinthető országfüggőnek a kutatott térségben. A hallgatóknak több mint a fele egyaránt nyitott a csoporttársi, a lakótársi, valamint a házastársi kapcsolat létesítésére vallásos kortársaikkal. Adataink szerint a vallásos hallgatók iránti attitűdöket nem elsősorban a felsőoktatási jellemzők befolyásolják szignifikánsan, hanem a hallgató neme, szubjektív anyagi helyzete, valamint a különböző, oktatáson kívüli csoportok, szervezetek mellett való elköteleződés, amely hozzájárul a polarizáló vagy méltányos, elfogadó szemlélet kialakulásához a hallgatókban, attól függően, hogy mennyire van jelen a rivalizálás, a versengés az adott csoportban.*

**Kulcsfogalmak:** felsőoktatási tömegesedés, vallásos hallgatók, oktatási méltányosság, elfogadó/elutasító kortárs attitűdök, Kárpát-medence

## Bevezető

A *méltányosság* (equity) nem mai 'találmány'. Az emberek közötti egyenlőtlenségek léteznek, amióta ember él a Földön. A különböző korokban és kultúrákban eltérő módon értékelték az egyének, csoportok, népek közötti különbségek mérséklését, csökkentését. Minden társadalmi berendezkedésben voltak marginálisak, kirekesztettek (család nélkül felnövő gyermekek, fogyatékosággal élők, roma származásúak, elszegényedett térségben élők, migránsok stb.), akik leszakadó rétegeknek számítottak. Napjaink társadalmában felzárkóztatásuk nemcsak etikai szempontból fontos, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése érdekében is.

Angol nyelvterületen a fogalmat elsőként John Wycliffe<sup>1</sup> használta 1374-ben, bibliafordításában. Értelmezése szerint a méltányosság békekességben és igazságban való együttgyaloglást jelent. Az Oxford English Dictionary (2007) szerint a méltányos bánásmód a minősége annak, hogy valaki mennyire tisztességesen (fair) és részrehajlás nélkül (impartial) bánik a másik emberrel (idézi Unterhalter 2009). Társadalomtörténeti vonatkozásban a méltányos, befogadó szemlélet gyökerei visszanyúlnak a demokratizálódási folyamatokhoz. Az Amerikai Egyesült Államokban a demokratikus ember nevelése kezdetben a Függetlenségi Nyilatkozat szellemiségének az elfogadtatását jelentette, amely az emberek természetes jogait védte osztály-, faji, vallási, nemzeti, kulturális hovatartozásuktól függetlenül, és egy teljesen új társadalmi berendezkedésnek fektette le az alapjait (Bloom 1987).

Az oktatáskutatási előzmények tekintetében fontos kiemelni Coleman–Hoffer (1987) kutatását, mely az amerikai oktatási rendszer egyenlőtlenségeiből, az afroamerikai diákok kirekesztettségének tényéből indult ki. Bebizonyította, hogy a hátrányos helyzetű diákok jobb tanulmányi eredményeket értek el egy kapcsolati szempontból jól integrált iskolában. Eredményei szerint a keresztény hitbéli értékek és a kölcsönös-  
ségeen alapuló kapcsolatháló csökkentik az iskolai egyenlőtlenségeket és a kirekesztést.

A felsőoktatási méltányosság kérdése napjainkban szorosan összekapcsolódik az oktatás tömegesedési folyamatával. A felsőoktatási populáció a második világháborúig homogén összetételű volt, a fiatal generációknak mindössze 3–5%-a jutott el a felsőoktatásig. A fiatal felnőttek generációjában (18–29 év) az egyetemi hallgatók a sikeres kisebbséget képezték, Európa minden országában egyértelműen az 'elit' rétegnek számítottak (Trow 2005). Ez a helyzet az utóbbi évtizedekben radikálisan megváltozott. A középszintű oktatás expanzióját követően – és részben annak folyamányaként – Európa országaiban a felsőoktatási populáció is fokozatosan sokszínűvé vált. Ugyanakkor a statisztikai adatokból az is kiderül, hogy noha világviszonylatban átlagosan nőtt az oktatásban eltöltött évek száma, a felsőoktatásba beiratkozottak aránya és azoknak az aránya között, akik befejezik tanulmányaikat, nagy a különbség. Míg 1950-ben 51%-os volt a lemorzsolódás, addig 2010-ben 47,7%-os, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak közel a fele nem szerzett diplomát, és a lemorzsolódási arány 2010-ben majdnem olyan mértékű volt, mint hatvan évvel korábban.

<sup>1</sup> Vallásújító, teológus, idézi Unterhalten (2009).

1. táblázat. Az oktatás tömegesedési folyamata Európában 1950–2010 között

Régió és év	Az elért legmagasabb iskolai végzettség %-os aránya a 15 éves és idősebb populációban							Évek átlaga
	0 év	Elemi oktatás		Középszintű oktatás		Felsőoktatás		
		Bei. <sup>2</sup>	Bf. <sup>3</sup>	Bei.	Bf.	Bei.	Bf.	
<b>Világviszonylatban</b>								
1950	47,1	38,1	17,1	12,6	5,2	2,2	1,1	3,12
1960	42,4	38,5	17,7	16,3	7	2,7	1,5	3,6
1970	35,5	38,3	19,6	22,4	9,5	3,8	2,1	4,39
1980	30,1	32,8	17,4	31	13	6,1	3,1	5,34
1990	25,7	30,6	18,2	34,7	16,8	9	4,7	6,14
2000	19,3	27,7	17,7	41,3	21,5	11,7	6,4	7,1
2010	14,8	24,6	17,3	46,3	25,9	14,2	7,8	7,89
<b>Európa és Közép-Ázsia</b>								
1950	15,4	60,8	26,8	21	9,3	2,7	1,4	4,82
1960	11,4	56,9	26	28,1	12,6	3,7	1,8	5,49
1970	7,7	47,1	25,2	39,7	18,5	5,6	2,7	6,64
1980	6,7	32,5	20	49,7	25,9	11,1	5,1	8,02
1990	5,3	23,1	15,1	51,6	29,4	20	9,3	9,3
2000	1,8	14	9,7	54,8	31,2	29,3	13,7	10,46
2010	1,1	10,7	7,8	53	31,2	35,2	16,7	10,91

Saját készítés

Forrás: Barro, Robert J. és Wha Lee Jong. „A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010.” *Journal of Development Economics (Elsevier)* 104 (2013): 184–198.

A felsőoktatási tömegesedés több tényező összjátékaként jött létre: egyéni törekvések, igénynövekedés, illetve társadalmi-gazdasági változások állnak a folyamat hátterében (Pusztai & Fináncz 2003; Kozma 2010). Olyan speciális háttérű hallgatói csoportok jelentek meg az egyetemi képzésben, akik sok vonatkozásban 'mások', mint a korábbi homogén 'elit', 'értelmiségi' réteg. E másság tudományos fontosságának jelzése érdekében *nem tradicionális (hagyományos), nem szokványos vagy atipikus hallgatóknak* nevezte el őket a nemzetközi szakirodalom (Pusztai 2011; Tőzsér 2012).

A nem hagyományos hallgatók vizsgálatának kezdetei az 1980-as évekig nyúlnak vissza, e kutatásokat a konkrét oktatási rendszeren belül térhez és időhöz kötöttség jellemzi (Tőzsér 2012). Magát a kifejezést a nemzetközi szakirodalom gyűjtőfogalomként használja az alacsony státusú, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, a nem szokványos társadalmi rétegből (roma vagy más hátrányos helyzetű kisebbségek vagy nemzetiségek köréből) származó, a gyatékossággal élő, valamint a bevándorló

<sup>2</sup> Beiratkozottak %-os aránya.

<sup>3</sup> Azoknak a %-os aránya, akik befejezték a képzést.

hallgatók megjelölésére. Ugyanakkor idesorolhatók a családdal, kisgyermekkel, munkahely mellett tanulmányokat folytató nők (Engler 2014), az első generációs hallgatók, az idősebb korúak, a részidősek (Tőzsér 2012).

A peremhelyzetű gyermekek és fiatalok körében végzett előző, kvalitatív jellegű kutatásaink során felfigyeltünk arra, hogy sokrétű hátrányaikra, amelyek társadalmi-gazdasági státusukból, etnikai hovatartozásukból, adottságaikból, családi háttérükből adódnak, ráterhelődik egy másik, kevésbé kutatott dimenzió, a szociális hátrány, amely az interperszonális kapcsolatok hiányát jelenti családi, rokonsági, baráti, oktatási, környezeti vonatkozásban. Továbbá oktatási és társadalmi beilleszkedésüket elemezve az is világossá vált, hogy a közösségi vallási és hitbeli értékek, normák fontos szerepet játszanak a fiatal generáció komplex hátrányainak kompenzálásában, társadalmi felzárkóztatásában (Berei 2014a; 2014b; 2015).

A hallgatók, életkoruk alapján (18–29 év) a fiatal felnőttek csoportjába tartoznak. Felsőoktatási éveik alatt lényegesen változik, formálódik a gondolkodásmódjuk, világképük, szakmájukhoz, a munkához, környezetükhöz való viszonyuk. Tanulmányunkban a felsőoktatási méltányosságot a hallgatók befogadó vagy elutasító attitűdje, valamint a vallásosság szempontjából vizsgáljuk.

## A tanulmányozott régió fő jellemzői

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás térdimenzióját a Kárpát-medence képezi, amely földrajzi tájegység Európában, a Kárpátok által körbezárt területet jelenti. Napjainkban több ország tartozik ide kisebb-nagyobb területrészekkel. Magyarországon, valamint az általunk vizsgált többi országban többnemzetiségű és -felekezetű a lakosság, s ez a tény jelentős mértékben kihat a térség felsőoktatási arculatára is.

2. táblázat. A kutatás körébe bevont országok főbb szociodemográfiai jellemzői a 2011-es népszámlálási adatok alapján

	Magyarország <sup>4</sup>	Románia <sup>5</sup>	Szlovákia <sup>6</sup>
<b>Összlakosság</b>	9,8 millió	19,6 millió	5,4 millió
<b>Etnikai összetétel</b>	84% magyar 3% roma (nem hivatalos adatok szerint 7,04%) 1% német szlovák, román, horvát stb.	88,91% román 6,5% magyar 3,3% roma (nem hivatalos adatok szerint 9,19%) ukrán, szlovák, német, orosz, török stb.	80,7% szlovák 8,5% magyar 2% roma (nem hivatalos adatok szerint 9,26%) csehek, ruszinok zsidók stb.

<sup>4</sup> Központi Statisztikai Hivatal (2013). 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok. Forrás: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orosz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf). Utolsó látogatás: 2016. 02. 02.

<sup>5</sup> National Institute of Statistics (2013). *Presse Release. No. 159 of July 4<sup>th</sup>, 2013 on the final results of Population and Housing Census – 2011* (demographic characteristics of population). Forrás: [http://www.insee.ro/cms/files/statistici/comunicate/RPL/RPL%20rezultate%20definitive\\_e.pdf](http://www.insee.ro/cms/files/statistici/comunicate/RPL/RPL%20rezultate%20definitive_e.pdf). Utolsó látogatás: 2016. 06. 23.

<sup>6</sup> Statistical Office of the Slovak Republic. Forrás: [https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/home!/ut/p/b1/04\\_Sj9CPykyssy0xPLMnMz0vMAfGjzOIDzT0tnjwMHQ0s\\_IJcDTxDHAPcg7xMDA1MTIEKI0EKDHAAARwNC-sP1o8BKNN0dPUzMFQwMLHzcTQ08HT1CgywDjY0NH12hCvBY4eeRn5uqX5AbYZBI4qgIAL9TbiU!/d14/d5/L2dJQSEvUUt3Q8S0mtFL1o2X1E3SthCQ](https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/home!/ut/p/b1/04_Sj9CPykyssy0xPLMnMz0vMAfGjzOIDzT0tnjwMHQ0s_IJcDTxDHAPcg7xMDA1MTIEKI0EKDHAAARwNC-sP1o8BKNN0dPUzMFQwMLHzcTQ08HT1CgywDjY0NH12hCvBY4eeRn5uqX5AbYZBI4qgIAL9TbiU!/d14/d5/L2dJQSEvUUt3Q8S0mtFL1o2X1E3SthCQ). Utolsó látogatás: 2016. 06. 23.

	Magyarország	Románia	Szlovákia
Összlakosság	9,8 millió	19,6 millió	5,4 millió
Vallási felekezeti összetétel	53,5% katolikus 15,9% református 3% evangélikus ortodox, izraelita stb. 22,9% egyházhoz, felekezethez nem tartozók 1,5% ateista	86,5% ortodox 4,6% római katolikus 3,2% református 1,9% pünkösdistá stb. 0,2% vallás nélküli	62% római katolikus 5,9% protestáns 3,8% görögkatolikus 0,9% ortodox stb. 13,4% vallás nélküli

*Saját készítés*

*Forrás: a lábjegyzetekben levő hivatkozások alapján.*

A térségben a második világháború utáni időszakban a szovjet típusú kommunista rendszer rányomta bélyegét a felsőoktatás jellegére is. A 90-es évek végén bekövetkezett kormányváltás után ezekben az országokban is elkezdődtek az oktatási reformok, a felsőoktatási populáció látványos növekedésnek indult, és az ezredforduló után bevezették a bolognai rendszerű háromszintű felsőoktatási képzést.

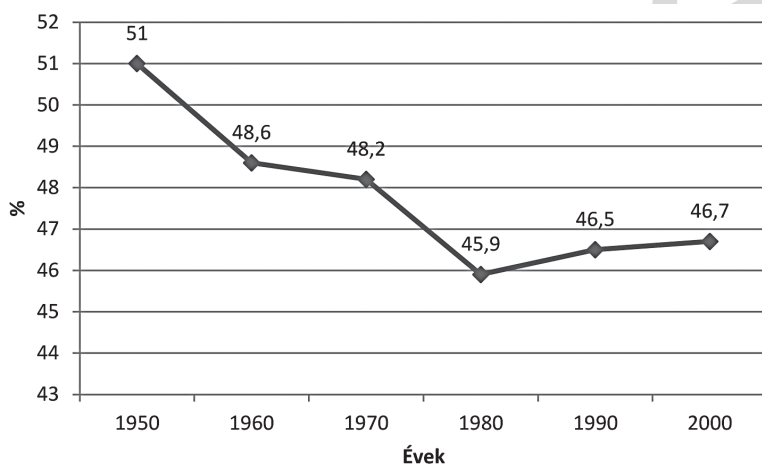
Romániában 1989 előtt az ország felsőoktatási rendszerét az állam szigorúan szabályozta. A demokratikus változások utáni statisztikai adatok az 'elitképzésről' a 'tömegképzés' irányába való elmozdulást tükröztek. A hallgatók száma folyamatosan növekedett 2008-ig, amikor a 20–29 éves populáció 31,5%-a folytatta tanulmányait egyetemeken, főiskolákon. 2008-tól a gazdasági, demográfiai és oktatási válságok nyomán a hallgatók létszáma folyamatosan csökkent, és a 'tömegképzés' tendenciája megfordult (Trow 2005; Curaj et al. 2014).

Romániához hasonlóan a második világháború utáni időszakban a magyarországi felsőoktatást is szovjet minta alapján szervezték meg, és a központosított vezetés, az alacsony részvétel, valamint az erőteljes szakmaiképzés-centrikus irányultság jellemezte. Az oktatási előírások egységesek voltak minden oktatási szint számára (Pusztai & Szabó 2008). 1989 után a felsőoktatási expanzió folyamata beindult és gyors ütemben zajlott. Tíz évvel később, 1998-ban a 20–24 éves korosztály közel 30%-a folytatta tanulmányait a felsőoktatásban. A hallgatói részvétel aránya 2005-ben tetőzött, amikor a fiatal populáció közel fele (46,6%) részt vett felsőoktatási képzésben. Ettől az évtől kezdődően, elsősorban oktatáspolitikai megfontolásokból, folyamatos volt a csökkenés. 2013-ban a fiatal felnőtteknek (a 20–29 éves korosztálynak) mindössze 27,3%-a folytatta tanulmányait egyetemeken, főiskolákon (Pusztai & Szabó 2008; Kozma 2010; OECD 2016).

Szlovákia (Csehszlovákia részeként) szintén a szovjet tömbbe tartozó ország volt 1989-ig, ahol a központosított vezetés ideológiai okokból alacsony szinten tartotta a felsőoktatásba belépők arányát. A kormányváltás utáni első évtizedben beindult a felsőoktatás tömegesedési folyamata. 1998-ban a 20–24 éves korosztály 15%-a vett részt felsőoktatási képzésben, amely a magyarországi változásokhoz képest viszont sokkal lassúbb ütemben zajlott. 1998 után tovább növekedett a felsőoktatásba belépők aránya, 2010-ben a 20–24 éves korosztály 40%-a folytatta tanulmányait a felsőoktatásban.

Ezzel egy időben kimutatták a 45 évesnél idősebb korosztály felsőoktatási részvételének számottevő növekedését is. 2013-ban a 20–29 éves korosztály 20,8%-a folytatta tanulmányait a felsőoktatásban (Miroslav 2011; OECD 2016).

A felsőoktatási expanzió történelmi-demográfiai áttekintése során azt láttuk, hogy Európában és nemzetközi szinten a felsőoktatás alapvető strukturális átalakuláson ment át, nyugaton már a múlt században, míg a volt kommunista országokban az új évezred első évtizedeiben, amely bolognai folyamat néven vált ismertté. Noha a belépő hallgatók száma növekedett, az adatok arra is rávilágítanak, hogy korántsem szerzett mindenki diplomát, aki bekerült a felsőoktatásba. A nemzetközi statisztikai adatok (1. ábra) nagyarányú lemorzsolódásra hívják fel a figyelmünket, amely arra készítet, hogy szükséges nagyító alá helyezni, közelebről megvizsgálni a felsőoktatási populáció összetételét, az egyenlőtlenségek intézményi jellemzőit.



1. ábra. A felsőoktatási hallgatók lemorzsolódási aránya Európában 1950–2010 között  
Saját készítés

Forrás: Barro, Robert J. és Wha Lee Jong.

„A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010.” *Journal of Development Economics (Elsevier) 104 (2013): 184–198.*

A Kárpát-medence vonatkozásában azt mondhatjuk, hogy az eddig bekövetkezett expanzió nyomán az ezekhez az országokhoz tartozó felsőoktatási intézményekben olyan arányban jelentek meg a nem hagyományos hallgatók, hogy a családi háttér és a szociodemográfiai jellemzők számadatain túl (9. táblázat) lényeges megvizsgálni ezeknek a hallgatóknak az integrációs esélyeit, társadalmi jellemzőik objektív és szubjektív dimenzióit.

Statisztikai adatok arra is rávilágítanak, hogy az eddig bekövetkezett expanzió nyomán mindhárom országban olyan irányban változott meg a hallgatók családi háttere és változtak szociodemográfiai jellemzői, amelyek növelik a felsőoktatási méltányosság kutatásának aktualitását és relevanciáját a régióban.

3. táblázat. A nem hagyományos hallgatók a Kárpát-medence térségéhez tartozó országok felsőoktatási intézményeiben

Hallgatói jellemzők	HU	RO	SK	UA
Felsőfokú végzettség nélküli szülői háttér (%)	44	61	60	34,3
Alacsony társadalmi státusú családi háttér <sup>7</sup> (%)	25	32	18	34,3
Alacsony iskolai végzettségű apa (%)	3,8	7,9	1	1,9
Alacsony iskolai végzettségű anya (%)	4,9	7,6	1,6	0,9
Biológiai-fiziológiai okok miatt a tanulásban akadályoztatottak (%)	7,8	6,8	22,1	25,2

Saját készítés

Forrás: EUROSTUDENT V Database. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012–2015*, <http://database.eurostudent.eu/>.

### A kutatás célja és módszerei

Kutatásunk célja a felsőoktatási méltányosság vizsgálata a hallgatók kortárs kapcsolata és vallási közösséghez való tartozása mentén. Megvizsgáltuk, hogy milyen 'nem tradicionális' hallgatói tipológiákban gondolkodnak, milyen a kortárs kapcsolati elfogadó/elutasító attitűdjük nemzetközi összehasonlító perspektívában, milyen jellegű közelséget/távolságot vállalnának a hallgatók a vallásos közösséghez tartozó társaikkal, valamint mely társadalmi, felsőoktatási és egyéb tényezők hatnak szignifikánsan a kortárs kapcsolati attitűdökre.

A kvantitatív jellegű nemzetközi adatfelvétel a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföld régióban), valamint az IESA (a Debreceni Egyetem Kutatási Pályázata RH/885/2013) keretében történt. Öt ország – Magyarország, Románia, Ukrajna, Szlovákia és Szerbia – hallgatóinak sok szempontú kérdőívés felmérése tette lehetővé. A feldolgozást SPSS 22-es statisztikai programmal végeztük.

4. táblázat. A nemzetközi hallgatói minta (ország/fő) (N = 2017)

Magyarország	1226
Románia	323
Ukrajna	239
Szerbia <sup>8</sup>	63
Szlovákia	162
Összesen	2017

Saját készítés

Forrás: TESSCEE III., 2014.

<sup>7</sup> A hallgatók szubjektív értékelése alapján – 1-től 10-ig terjedő skálán mérve.

<sup>8</sup> A szerbiai mintát alacsony elemszáma miatt nem vettük figyelembe a nemzetközi minta elemzése kapcsán.

A kutatás első szakaszában azt igyekeztünk feltárni, hogy a hallgatók szerint milyen mintázatokba sorolhatók a nem hagyományos hallgatói csoportok iránti attitűdök, továbbá összehasonlító perspektívából elemeztük ezeket a kortárs kapcsolati elfogadó/elutasító attitűdöket. A vizsgálat során faktorelemzést végeztünk, amelynek célja tipológiák létrehozása volt, hogy megragadhassuk a hallgatók attitűdstruktúráját, a nem hagyományos hallgatói csoportok többség szerinti latens dimenzióit (Barna & Székelyi 2002). A régióban a jellegzetes szeparációs felületek mentén elkülönülő 'nem tradicionális' hallgatók számbavételénél a következő csoportokat azonosítottuk: nemzeti kisebbségi, etnikailag különböző, vallásos, fogyatékkal élő, hátrányos helyzetű és roma származású hallgatók.

Második lépésben a vallásos közösséghez való tartozás és a méltányosság kapcsolatát vizsgáltuk. A hallgatói elfogadási készséget a négybeosztású Bogardus-féle társadalmi távolság skálán mértük, amelynek segítségével feltérképeztük, hogy a hallgatók mennyire hajlandók csoporttársi, lakótársi vagy házastársi kapcsolatba kerülni nem hagyományos hallgatótársaikkal.<sup>9</sup> Vizsgálatunk céljának megfelelően a Bogardus-skálát, amely eredetileg ordinális mérési szintű volt, átalakítottuk 0-1 léptékűvé, ilyenként kvázi folytonos változókat kaptunk, amelyek szükség esetén beépíthetők magyarázó modellekbe is.<sup>10</sup>

Végezetül elemeztük a társadalmi háttértényezőket (a hallgató neme, 14 éves korig lakóhelye, szüleinek iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete), a felsőoktatási jellemzők (az intézmény országa, a képzési forma és szakja szerint), valamint a különböző szervezetekhez, csoportokhoz való tartozás szerint a hallgatók méltányos attitűdjét a vallásos közösségekhez tartozó hallgatótársaikkal való viszonyukban.

## Kutatási eredmények

Eredményeink feltárták (5. táblázat), hogy a hallgatók gondolkodása alapján a valódi közösséghez tartozó kortársak iránti attitűdök külön csoportot alkotnak, a roma hallgatók az etnikai és nemzeti kisebbségekkel kerültek egy faktorba, míg a fogyatékkal élő és hátrányos helyzetű hallgatókkal kapcsolatos attitűdök egy másik faktort képeznek.

<sup>9</sup> „Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt – roma, fogyatékkal élő, hátrányos helyzetű, vallási közösséghez tartozó hallgató, kisebbségi nemzettársad, országod kisebbségi tagja – csoportokhoz tartozó hallgatótársad veled egy albérlésben, egy (kollégiumi) szobában lakna vagy csoporttársad, vagy házastársad lenne?” A kérdésekre a lehetséges válaszok:

- teljes mértékben elutasítom;
- inkább elutasítom;
- inkább elfogadom;
- teljes mértékben elfogadom.

<sup>10</sup> Az elemzés során a válaszokhoz az alábbi pontszámokat rendeltük:

- 0 – teljes mértékben elutasítom vagy inkább elutasítom;
- 1 – inkább elfogadom vagy teljes mértékben elfogadom.

5. táblázat. A Kárpát-medencei hallgatói csoporttársi attitűdökre vonatkozó változók és a létrehozott faktorok korrelációs kapcsolatai (faktorsúlyok<sup>11</sup>)

	Etnikai/kisebbségi/ roma elfogadási faktor	Marginálisak elfogadási faktor	Vallásos közösséghez tartozók elfogadási faktor
Kisebbségi csoporthoz tartozó	0,877		
Kisebbségi nemzettársad	0,755		
Roma	0,523		
Fogyatékossgal élő		0,836	
Hátrányos helyzetű		0,496	
Vallásos közösséghez tartozó			0,929

Saját készítés

Forrás: TESSCEE III., 2014.

Tehát az 5. táblázat tanulsága szerint a vallásos közösséghez tartozók iránti attitűdök külön kategóriát képeznek, míg a kisebbségi/etnikai és roma csoporttársak iránti attitűdök együtt mozognak. Szintén együttjárás mutatható ki a fogyatékossgal élő és a hátrányos helyzetűek iránti attitűdök vonatkozásában is. A faktorelemzés során arra a következtetésre jutottunk, hogy a hallgatók nem hagyományos hallgatótársaik iránti attitűdjei három mintázatba sorolva elemezhetők, amelyek különböző kutatási irányokat nyitnak meg: mennyire elfogadottak a kisebbségi/etnikai/roma hallgatók, a marginálisak, illetve a vallásos közösséghez tartozók.

A továbbiakban azt elemeztük, hogy az attitűdmintázatok különböznek-e a Kárpát-medencéhez tartozó országok szerint. A varianciaanalízis eredményei alapján azt állapítottuk meg, hogy mind az etnikai/kisebbségi/roma, mind a marginálisak iránti attitűdök országfüggők, hiszen a vizsgált régióhoz tartozó országokban más-más kisebbségek/nemzetiségek élnek együtt (lásd a 2. táblázatot, amely a 2011-es népszámlálási adatokat összesítette), és vélhetően az adott ország sajátosságai, kulturális és szociálpolitikai különbözőségei miatt a marginális csoportok elfogadottsága is különbözik.

6. táblázat. A hallgatói csoporttársi nyitottság országonkénti átlagértékei (N = 1656 fő)

Elfogadási faktorok	Magyar- ország	Románia	Szlovákia	Ukrajna	ANOVA
Etnikai/kisebbség/roma	-0,09	0,19	0,24	0,03	***
Marginális	0,00	0,14	-0,05	-0,14	**
Vallásos közösséghez tartozó	0,02	0,01	-0,06	-0,12	NS

\*\*\* p < 0,001, \*\* p < 0,01, \* p < 0,05

<sup>11</sup> Faktoranalízis, varimax rotálás, a három faktor a teljes variancia 72%-át magyarázza, KMO = 0,845.

A hallgatói elfogadás/elutasítás mérésének skálája: 0 – teljes mértékben elutasítom vagy inkább elutasítom, 1 – inkább elfogadom vagy teljes mértékben elfogadom. A nagyobb átlagértékek nagyobb befogadási hajlandóságot jelentenek.

Kutatási eredményeink azt is feltárták, hogy kapcsolati vonatkozásban vizsgálva a Kárpát-medence hallgatói nem hagyományos hallgatók iránti attitűdje a vallásos hallgatók tekintetében országfüggetlen, annak ellenére, hogy a régiót nemcsak az etnikai/kisebbségi sokszínűség jellemzi, hanem a vallási, felekezeti hovatartozás sokszínűsége is: református, görög- és római katolikus, ortodox és más felekezethez tartozók élnek együtt. Hasonló eredményre jutott Pusztai (2013) a hallgatói vallásosság és a tanulmányi előrehaladás vizsgálata kapcsán. Következtetései szerint, noha határokon átnyúló területekről van szó, a felsőoktatási intézmények a régióban olyan egybeépülő rendszert képeznek, amelyeknek évszázadokra visszanyúló kulturális és történelmi gyökerei vannak.

Ugyanakkor kutatásunk felhívja a figyelmet arra, hogy az etnikai/kisebbségi vagy roma hallgatók iránti attitűdök, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos vagy fogyatékossgal élők iránti elfogadás/elutasítás erősen országfüggő. Skrabski–Kopp (2009) szerint az attitűdök, szubjektív vélemények vizsgálatában igen erős a kulturális tényezők szerepe, ezért ezeknek az adatoknak az országok közötti összehasonlító értelmezése kapcsán rendkívül óvatosnak kell lennünk.

Összegezve tehát eddigi eredményeinket, azt mondhatjuk, hogy a hallgatók attitűdmintázatai három kategóriába sorolhatók, és egyedül a vallásos hallgatók iránti attitűdök térfüggetlenek a Kárpát-medencében.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy mi jellemzi a hallgatókat a Kárpát-medencében a felekezeti hovatartozásuk, a templomlátogatásuk gyakorisága és szervezeti, közösségi tagságuk alapján. A hallgatók több mint egynegyede református felekezethez tartozónak vallotta magát, egynegyede katolikusnak, 15% más vallásúnak (görögkatolikus, ortodox, baptista, evangélikus, egyéb). Közel 10% semmilyen felekezethez sem tartozik (a 13. táblázat alapján a függelékben). Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran jár templomba, a hallgatók közel egynegyede azt vallotta, hogy soha, a többiek kisebb-nagyobb gyakorisággal templomba járók. Heti rendszerességgel több mint 20%-uk templomlátogató, a többiek ritkábban – évente egyszer, nagy ünnepeken vagy havonta (a 14. táblázat alapján a függelékben). A szervezeti tagsági elköteleződésükkel összefüggésben azt is megvizsgáltuk, hogy tartoznak-e valamilyen egyházi/felekezeti/ifjúsági közösséghez.<sup>12</sup> A hallgatók több mint egyharmada azt vallotta, hogy igen.

A számok alapján a hallgatókról azt állapítottuk meg, hogy 90%-uk tartozik valamilyen vallási felekezethez, háromnegyedük kisebb-nagyobb gyakorisággal templomba járó. Ugyanakkor felfigyeltünk egy ellentmondásra: amikor az egyházi, felekezeti,

<sup>12</sup> A kérdésre a lehetséges válaszok: 1. igen, egyetemen belül, 2. igen, egyetemen kívül, 3. igen, mindkettő, 4. nem, de szeretnék tagja lenni, 5. nem, és nem is szeretnék tagja lenni. Ezeket a válaszokat átalakítottuk „igen” és „nem” kategóriákba:

1, 2, 3 válaszok – igen,  
4, 5 válaszok – nem.

szervezeti, vallásos közösségi tagság felől kérdeztük meg a hallgatókat, akkor csak egyharmaduk vallotta magát tagnak. Ez vélhetően abból adódik, hogy a hallgatók a felekezeti hovatartozást és a tagságot különbözőképpen értelmezik, ez utóbbit aktív, tudatos elköteleződésnek tekintik.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a hallgatók rendelkeznek elég információval, tapasztalattal a vallásról, a felekezeti hovatartozásról, szervezeti tagságról ahhoz, hogy érdemben nyilatkozhassanak vallásos közösséghez tartozó hallgatótársaikról. Ezért a következő kérdésünk az volt, hogy milyen társadalmi közelséget vállalnának a hallgatók a vallásos közösséghez tartozó társaikkal.

**7. táblázat.** „Hogyan fogadnád, ha a vallási közösséghez tartozó hallgatótársad veled egy albérlésben, egy (kollégiumi) szobában lakna/csoporttársad/házastársad lenne?”

Társadalmi távolságok	A hallgatók %-os aránya, akik nem elfogadják a vallásos közösséghez tartozó hallgatótársaikkal	
	Teljes hallgatói mintában	Egyházi/felekezeti/ifjúsági tagok körében
Csoporttárs	9,5 (N = 1850)	7,3 (N = 654)
Lakótárs	20,7 (N = 1849)	12,1 (N = 646)
Házastárs	40,7 (N = 1827)	27,8% (N = 640)

A mérésből kiderült, hogy a teljes mintában a hallgatók több mint 90%-a pozitív, elfogadó attitűddel viszonyul a vallásos közösséghez tartozó csoporttársakhoz. A nem elfogadó aránya ugyanannyi, mint azoknak az aránya, akik semmilyen felekezethez nem tartoznak – 10%. A lakótársi vagy házastársi kapcsolatot elfogadók valamivel kevesebben vannak, viszont összességében több mint a fele, közel 60%-a a hallgatóknak nyitott bármelyik közelségű kapcsolatra. Összehasonlítva ezeket az arányokat azoknak az adataival, akik tagok valamelyik vallási/egyházi/felekezeti vagy ifjúsági közösségben, azt a következtetést vontuk le, hogy ez utóbbiak nagyobb arányban elfogadóbbak a mért társadalmi távolságok tekintetében, tehát a vallási/egyházi/felekezeti vagy ifjúsági tagság növeli a hallgatók vallásos hallgatók iránti elfogadó attitűdjét.

Összességében a formális (csoporttársi) kapcsolatra való nyitottság magas a régió felsőoktatási hallgatói körében, ugyanakkor az informális (szorosabb) kapcsolati formákban – a közös kollégiumi szobában való együttlakás vagy házastársi kapcsolat tekintetében – kissé óvatosabbak a hallgatók.

A továbbiakban a felsőoktatási keretek között számunkra releváns csoporttársi kapcsolatra fókuszálva azt néztük meg, hogy a különböző társadalmi háttérváltozók, a felsőoktatási jellemzők, valamint a különböző szervezetekhez, csoportokhoz való tartozás hogyan befolyásolja a hallgatók vallásos közösséghez tartozó csoporttársak iránti attitűdjeit. Az empirikus kutatást keresztábra-elemzéssel végeztük.

Pusztai (2013) tanulmánya alapján azt feltételeztük, hogy a hallgatók lakóhelye, ahol 14 éves korig felnőttek, valamint a szülők iskolai végzettsége meghatározó a csoporttársi elfogadó attitűd kialakulásában. Mivel nemzetközi adatok segítségével végeztük

az empirikus vizsgálatot, a lakóhely országát (Magyarország vagy más ország, például Románia, Ukrajna, Szlovákia) és nagyságát (község, falu, tanya, kisebb város, megyeszékhely, főváros) egyaránt figyelembe vettük az elemzés során. Továbbá az oktatási rendszerek országok közötti különbségei miatt az érettségit tekintettük referenciának, ezért a szülők (anya és apa) iskolai végzettségét három kategóriába soroltuk: érettségi nélküli iskolai végzettséggel, érettségivel (esetleg technikum is), valamint felsőfokú diplomával (főiskola, mesteri vagy tudományos fokozat) rendelkező kategóriákat különítettünk el. A családok anyagi helyzetét a hallgatók szubjektív megítélése révén kettős csoportba soroltuk, a mindennapi szükségletek megléte/hiánya függvényében.

Empirikus eredményeink szerint, a 8. táblázat adatai alapján sem a lakóhely országa vagy nagysága, sem a szülők iskolai végzettsége mentén nincs számottevő különbség a hallgatók között. Azonban a nők szignifikánsabban elfogadóbbak, mint a férfiak (a keresztábra koefficiens értéke 30,8, a szignifikanciaszint  $p = 0,000$ ), ami vélhetően a nők nagyobb vallásos elköteleződésének tulajdonítható. Továbbá a mindennapi javakat (időnként vagy gyakran) nélkülözők szignifikánsan nagyobb arányban elutasítók a vallásos közösséghez tartozó kortársaikkal, mint azok, akiknek mindenük megvan. Ez az eredmény ellentéte egy korábbi tanulmányunkban a marginális, hátrányos helyzetű kortársak iránti attitűdök mérése során kapott eredményeinknek (Berei 2016), melyben arra jutottunk, hogy azok a hallgatók, akik időnként vagy gyakran nélkülöznek, szignifikánsan elfogadóbbak fogyatékossgal élő, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű kortársaikkal, mint azok, akiknek mindenük megvan. Tehát az attitűdmérések tárgya, célpontja függvényében a kapott eredmények különböznek, ezért fontos módszertani momentum pontosan meghatározni, hogy kik képezik a vizsgálat célpontját (Fishbein & Ajzen 1977).

8. táblázat. A vallásos hallgatókat elutasítók %-os aránya a társadalmi háttérváltozók szerint

Magyarázó változók		Elutasítja (egyáltalán nem vagy inkább nem)
Nem (N = 1811)***	Férfi	15,9
	Nő	7,2
Lakóhely típusa 14 éves korig (N = 1797)	Kistelepülés (tanya, község, falu)	9,3
	Kisebb város	9,7
	Nagy település (megyeszékhely, főváros)	8,9
Lakóhely országa 14 éves korig (N = 1850)	Magyarország	9,5
	Más (Románia, Ukrajna, Szlovákia...)	9,6
Az anya legmagasabb iskolai végzettsége	Érettségi nélküli	8,1
	Érettségi (esetleg technikum is)	9,2
	Felsőfokú dipl.	11,2

Magyarázó változók		Elutasítja (egyáltalán nem vagy inkább nem)
Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	Érettségi nélküli	7,9
	Érettségi (esetleg technikum is)	11
	Felsőfokú dipl.	9,3
A család szubjektív anyagi helyzete (N = 1850)*	Mindenünk megvan...	9
	Előfordul vagy gyakran megesis, hogy a mindennapi kiadásainkat sem tudjuk fedezni	12,9

Chi-négyzet-próba, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ . A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A felsőoktatási jellemzők szerinti elemzés ugyancsak azt mutatta, hogy a felsőoktatási intézmény országa, a képzési forma, valamint a pedagógusképzésben való részvétel nem hozható összefüggésbe a vallásos hallgatók iránti elfogadó vagy elutasító attitűddel, a nem elfogadók aránya általában 10% körül mozog, amint azt a 9. táblázat is bizonyítja.

9. táblázat. A vallásos hallgatókat elutasítók %-os aránya a felsőoktatási jellemzők szerint

Magyarázó változók		Elutasítja (egyáltalán nem vagy inkább nem)
Felsőoktatási intézmény országa (N = 1850)	Magyarország	9,8
	Más (Románia, Ukrajna, Szlovákia...)	9,2
Képzési forma (N = 1787)	Alap	9,9
	Mester/Specialista	9,2
	Osztatlan	8,4
Részt vesz-e pedagógusképzésben?	Igen	9,1
	Nem	10,8

Chi-négyzet-próba

A továbbiakban azt feltételeztük, hogy a különböző vallási (egyházi, felekezeti, kis-közösségi, ifjúsági) közösségekhez való tartozás erősíti a hallgatók pozitív attitűdjét azok felé a csoporttársak felé, akik hasonló irányultságúak. Ahhoz, hogy vizsgálni tudjuk, a kérdést tágabb összefüggésrendszerbe helyezve, más szervezetekhez, csoportokhoz való tartozással egybevetve vizsgáltuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző extrakurrikuláris kötöttségek – civilszervezet, önkéntes csoport, sportklub, sportegyesület, politikai szervezet, pártmozgalom, kutatócsoport, tudományos egyesület, tehetséggondozó program, szakkollégium, kulturális csoport, jótékonyági, karitatív szerve-

zet – életében való részvétel befolyásolja-e számottevően a vallásos csoporttársak iránti méltányos viszonyulást.<sup>13</sup>

**10. táblázat.** A különböző szervezetekben, csoportokban vállalt tagságot vizsgáló változók alapstatisztikái

Tagság	A válaszadók száma, akik igennel válaszoltak (N = 2017)	Átlag	Szórás
Egyházi, felekezeti, vallásos kisközösség, ifjúsági csoport	689	0,65	0,47
Civilszervezet, önkéntes csoport	459	0,77	0,41
Politikai szervezet, pártmozgalom	146	0,92	0,26
Jótékonyági, karitatív szervezet	289	0,85	0,35
Sportklub, sportegyesület	366	0,81	0,38
Szurkolói kör	215	0,89	0,31
HÖK vagy egyéb érdekképviseleti tagság	243	0,87	0,32
Kutatócsoport, tudományos egyesület, tehetséggondozó program, szakkollégium	307	0,84	0,35
Álláskereső vagy karrieriroda	279	0,86	0,34
Kulturális csoport, művészeti kör, tánckör, zenekar, énekar, hagyományörző csoport stb.	409	0,79	0,4
Egyéb	86	0,95	0,2

A 11. táblázat eredményei szerint a különböző szervezetekhez, csoportokhoz való tartozásnak számottevő jelentősége van a vallásos társak iránti elfogadást szignifikánsan növelve vagy csökkentve. Amint várható volt, a vallásos csoporttársakkal azok a leginkább elfogadóak, akik maguk is tartoznak hasonló, kisebb vagy nagyobb, formális vagy informális közösséghez. Továbbá az is kiderült, hogy azok a hallgatók a leginkább elutasítóak, akik politikai szervezethez, pártmozgalomhoz, érdekvédelmi szervezethez tartozónak vallják magukat. Ugyanakkor a sportklubokhoz, egyesületekhez, szurkolói körökhöz való tartozás esetében is szignifikánsan megugrott azoknak az aránya, akik elutasítóak a vallásos közösséghez tartozó csoporttársakkal. Az egyének közötti tole-

<sup>13</sup> A válaszadók egy 5 fokozatú skálán fejtették ki állításukat, amelynek lehetséges válaszai a következők voltak:

- 1 – Igen, egyetemen belül
- 2 – Igen, egyetemen kívül
- 3 – Igen, mindkettő
- 4 – Nem, de szeretnék tagja lenni
- 5 – Nem, és nem is szeretnék tagja lenni

Az elemzés során a fenti válaszokat összesítettük az alapján, hogy tagja-e vagy sem az adott szervezetnek.

ranciát a társadalmi tőkeelmélet talaján értelmezve Skrabski–Kopp (2009) a versengő, rivalizáló attitűdöt emelte ki, amely a társadalmat polarizálja, növelve a különbségeket, az egyenlőtlenségeket. Ennek a modellnek az alapján úgy véljük, hogy ha a hallgatók olyan szervezetek, csoportok hatáskörébe kerülnek, amelyek erősítik az egyének vagy a csoportok közötti versengést, rivalizálást, akkor ezzel egy időben gyengül a méltányos, elfogadó attitűdjük.

11. táblázat. A vallásos hallgatók iránti nyitottság változása a különböző szervezeti tagságban való részvétel függvényében

Magyarázó változók		Elutasítja (egyáltalán nem vagy inkább nem)
Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifi (N = 1850)*	Igen	7,3
	Nem	10,8
Civilszervezet, önkéntes csoport	Igen	11,7
	Nem	8,9
Sportklub, sportegyesület (N = 1850)***	Igen	15,5
	Nem	8,2
Szurkolói kör (N = 1850)***	Igen	16,7
	Nem	8,7
Politikai szervezet, pártmozgalom (N = 1850)***	Igen	20
	Nem	8,7
HÖK vagy egyéb érdekképviseleti szervezet (N = 1850)***	Igen	19,6
	Nem	8,1
Kutatócsoport, tudományos egyesület, tehetséggondozó program, szakkollégium (N = 1850)**	Igen	14,2
	Nem	8,7
Álláskereső vagy karrieriroda (N = 1850)***	Igen	15,2
	Nem	8,6
Kulturális csoport (N = 1850)	Igen	11,9
	Nem	8,9
Jótekonysági, karitatív szervezet, csoport (N = 1850)**	Igen	14,4
	Nem	8,7
Egyéb (N = 1850)***	Igen	25,6
	Nem	8,8

Chi-négyzet-próba, \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ . A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A továbbiakban faktorelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy kitapintható-e olyan latens struktúra a hallgatók szervezeti tagságában, amely összefüggésbe hozható a rivalizáló, versengő, illetve méltányos attitűdökkel. A különböző egyházi, felekezeti,

vallásos közösségekhez, civil tevékenységekhez köthető tagság egy faktorba rendeződött, míg a másikba a sporttal, politikával összefüggő tagság került. Kovács (2015) a sportolással kapcsolatosan, amely a hallgatók egészségét, jóllétét támogatja, felhívta a figyelmet a versenysport veszélyeire, a szurkolás agresszív, rivalizáló megnyilvánulásaira is. Putnam (1995) az önkéntes szervezetek, egyházak tőketermelő funkcióját emelte ki makrotársadalmi szinten, amely növeli a társadalmi bizalmat, erősíti az egyének közötti kapcsolatokat.

12. táblázat. A különböző szervezetekhez, csoportokhoz tartozás faktorai (faktorsúlyok) (N = 2017)<sup>14</sup>

	Civil/egyházi tagság faktor	Sport/politikai tagság faktor	Kulturális tagság faktor	Egyéb tagság faktor
Civilszervezet, önkéntes csoport	0,702			
Egyházi, felekezeti, vallásos kisközösség, ifjúsági csoport	0,573			
Politikai szervezet, pártmozgalom		0,636		
Sportklub/sportegyesület		0,579		
Kulturális csoport, művészeti kör, tánckör, zenekar, hagyományörző csoport stb.			0,989	
Egyéb				0,810

A faktorok ilyen szerű rendeződése, illetve a keresztábra-elemzés eredményei vélhetően arra utalnak, hogy az extrakurrikuláris szervezetekhez való tartozás számottevően összefügg a hallgatók méltányos attitűdjének alakulásával. A kérdés megválaszolására végett szükséges további vizsgálatot folytatni, elsősorban többváltozós elemzéseket.

## Összefoglalás

A tanulmányban a felsőoktatási méltányosság szubjektív dimenzióját elemeztük, a hallgatók attitűdstruktúráit a vallásos hallgatótársaikkal összefüggésben. A kutatást a Kárpát-medence régióban végeztük, amelybe napjainkban több ország – Magyarország, Románia, Szlovákia, Ukrajna és Szerbia – tartozik kisebb-nagyobb területekkel. Első lépésben azt vizsgáltuk, hogy a többségi hallgatók milyen 'nem tradicionális' hallgatói tipológiákban gondolkodnak. Az SPSS 22-es statisztikai program segítségével faktorelemzést végeztünk, amelyből kiderült, hogy a hallgatók attitűdje három mintába sorolható: az első etnikai/kisebbségi faktor, amelybe a romák is tartoznak, a második faktorba a fogyatékkal élők és hátrányos helyzetűek – a marginálisak – iránti

<sup>14</sup> Maximum Likelihood módszer, Direct Oblimin rotációval. Megjegyzések: a 0,5-nél nagyobb factorsúlyok vannak feltüntetve, KMO = 0,905, a magyarázott variancia 58,3%.

attitűdök kerültek, míg a vallásos hallgatók iránti attitűdök külön faktort képeznek. A faktorelemzés által feltárt latens dimenziók a hallgatók által képzett 'nem hagyományos' hallgatói attitűdsémák.

Továbbá arra voltunk kíváncsiak, hogy a térdimenzió, vagyis a különböző országokhoz való tartozás ilyen mértékben befolyásolja a hallgatói attitűdöket. Ezen a ponton arra a következtetésre jutottunk, hogy csak a vallásos hallgatók iránti attitűdvizsgálatot elemezhetjük egységesen a Kárpát-medencében. Az etnikai, roma, nemzetiségi attitűdök, illetve a marginális iránti elfogadás/visszautasítás erősen térhez, országhoz kötött még egy olyan régióban is, mint a Kárpát-medence, amelyben a felsőoktatási intézmények egybeépültek és évszázadokra visszanyúló közös kulturális történelmi közös gyökerek vannak.

Továbbá elemeztük a hallgatók és vallásos közösséghez tartozó hallgatótársaik közötti társadalmi távolságokat. A mintában a hallgatók alacsony aránya vallotta, hogy nem tartozik semmilyen felekezethez, ezért úgy véltük, hogy rendelkeznek elegendő információval, tapasztalattal. Eredményeink szerint a hallgatóknak több mint a fele elfogadná a kapcsolat bármelyik formáját, nyitottak a csoporttársi, az együttlakási és a házastársi kapcsolatra egyaránt. Azoknak az aránya, akik a csoporttársi kapcsolatot is elutasítják, megegyezik azoknak az arányával, akik nem tartoznak semmilyen felekezethez.

Végezetül azt vizsgáltuk meg, hogy mely társadalmi háttértényezők, felsőoktatási jellemzők, illetve szervezeti tagság hat számottevően a vallásos hallgatók iránti elfogadásra. Adataink azt mutatták, hogy a nők elfogadóbbak, mint a férfiak, az anyagiakban nélkülözők kevésbé toleránsak a vallásos csoporttársakkal, ugyanakkor semmilyen más társadalmi háttértényező (14 éves korig a lakóhely nagysága, országa, a család anyagi helyzete, a szülők iskolai végzettsége) vagy felsőoktatási jellemző nem bizonyult szignifikánsnak. Az extrakurrikuláris szervezeti tagság, elköteleződés viszont erőteljes együttjárásra utal a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók elfogadásával/elutasításával. Azok a leginkább méltányosak a vallásos csoporttársakkal, akik maguk is tartoznak valamely egyházi, felekezeti, vallásos közösséghez, és a leginkább elutasítók azok, akik politikailag elkötelezettek, vagy sportklubok, sportegyesületek tagjai. Ennek a jelenségnek az elméleti magyarázata a versengő, rivalizáló attitűddel hozható összefüggésbe, amely csökkenti a társadalmi elfogadást. A szervezeti tagságnak kimutatható egy olyan latens struktúrája, amely az egységesítő vagy a polarizáló szemléletet erősíti a hallgatókban.

## Hivatkozott irodalom

- Barna I. & Székelyi M. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez – Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest, Typotex.
- Berei E. B. (2014a). Életutak és (dez)integrációs kockázatok. In Koncz I. & Szova I. (szerk.): *„A tudomány szolgálatában” – PEME IX. PhD – Konferencia II.*

- 28–38. Budapest, Professzorok az európai Magyarorszáért, [http://www.peme.hu/userfiles/A%20tudom%C3%A1ny%20szolg%C3%A1lat%C3%A1ban%20-%20II.%20k%C3%B6tet\\_0.pdf](http://www.peme.hu/userfiles/A%20tudom%C3%A1ny%20szolg%C3%A1lat%C3%A1ban%20-%20II.%20k%C3%B6tet_0.pdf).
- Berei E. B. (2014b). Gyermekotthoni nevelési környezet és a társadalmi beilleszkedés esélyei Romániában. In Csiszár I. & Kőmíves P. M. (szerk.): *Tavaszi Szél Konferencia IV.* 20–28. Debrecen, Doktoranduszok Országos Szövetsége, <http://dosz.hu/dokumentumfile/TSZ-IV-kotet.pdf>.
  - Berei E. B. (2015). Halmazott hátrányban – Gyermekvédelmi rendszerben élő magyar tanulók a romániai Bihar megyében (jogszabályi és civil háttér). In Ferdinenc C. (szerk.): *Terek, intézmények, átmenetek (Határhelyzetek VIII.)*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkolégiuma, 331–356, [http://www.masz.balassiintezet.hu/images/institutes/masz/Hatarhelyzetek\\_VIII.pdf](http://www.masz.balassiintezet.hu/images/institutes/masz/Hatarhelyzetek_VIII.pdf).
  - Bloom, A. (1987). *Closing of the American Mind*. New York, Simone – Schuster INC.
  - Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The impact of the Communities*. New York. Basic Books.
  - Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. & Salmi, J. (2014). Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London, Springer.
  - Dupcsik Cs. (2012). Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In Kovács I., Dupcsik Cs., Tóth T. P. & Takács J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon – Tanulmányok*. Budapest, Argumentum, 243–262.
  - Engler Á. (2014). Hallgatói metszetek. Debrecen, CHERD-Hungary.
  - Fishbein, M. & Ajzen, I. (1977). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. *Philosophy and Rhetoric*, 10 (2), 130–132.
  - Kovács K. (2015). A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD- Hungary.
  - Kozma T. (2010). Expanzió. *Educatio*, 1, 7–18.
  - Meijer, C. J. W. (2003). Inclusive Education and Effective Classroom Practice. Middelbart: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
  - Miroslav, S. (2011). Changes in private returns to educational caused by the tertiary education expansion in Slovakia. *Review of Applied Socio-Economic Research Issue*, 1 (2), 167–176.
  - Pusztai G. (2011). A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
  - Pusztai G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37 (1), 44–57.
  - Pusztai G. & Fináncz J. (2003). A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio*, 4, 618–634.
  - Pusztai G. & Szabó D. (2014). Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 4, 23–36.

- Pusztai G. & Szabó P. C. (2008). A bolognai folyamat percepciója Magyarországon. In Kozma T. & Rébay M.: *Bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 68–86.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65–78.
- Skrabski Á. & Kopp M. (2009). A nevelésszociológia alapjai – Személyesség – Szolidaritás – Társadalmi azonosságtudat. Vác, Apor Vilmos Főiskola.
- Tőzsér Z. (2012). A „nem-tradicionális” hallgató – A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 1 (2), 109–114.
- Trow, M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, 37 (4), 303–328.
- Unterhalter, E. (2009). What is equity in education? Reflections from the capability approach. *Studies in Philosophy and Education*, 28 (5), 415–424.

### Dokumentumok

- Központi Statisztikai Hivatal (2013). *2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok*. Forrás: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orsz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf). Utolsó látogatás: 2016. 02. 02.
- National Institute of Statistics (2013). *Presse Release. No. 159 of July 4<sup>th</sup>, 2013 on the final results of Population and Housing Census– 2011* (demographic characteristics of population). Forrás: [http://www.insse.ro/cms/files/statistici/comunicate/RPL/RPL%20\\_rezultate%20definitive\\_e.pdf](http://www.insse.ro/cms/files/statistici/comunicate/RPL/RPL%20_rezultate%20definitive_e.pdf). Utolsó látogatás: 2016. 06. 23.
- Statistical Office of the Slovak Republic. Forrás: [https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/home!/ut/p/b1/04\\_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfGjzOIDzT0tnJwMHQ0s\\_IJcDTxDHAPcg7xMDA1MTIEKIoEKDHAARwNC-sP1o8BKnN0dPUzMfQwMLHzcTQ08HT1CgywDjY0NHI2hCvBY4eeRn5uqX5AbYZB14qgIAL9TbiU!/dl4/d5/L2dJQSEvUUt3QS80SmtFL1o2X1E3SThCQ](https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/home!/ut/p/b1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfGjzOIDzT0tnJwMHQ0s_IJcDTxDHAPcg7xMDA1MTIEKIoEKDHAARwNC-sP1o8BKnN0dPUzMfQwMLHzcTQ08HT1CgywDjY0NHI2hCvBY4eeRn5uqX5AbYZB14qgIAL9TbiU!/dl4/d5/L2dJQSEvUUt3QS80SmtFL1o2X1E3SThCQ). Utolsó látogatás: 2016. 06. 23.

### Adatbázisok

- TESSCEE III. (2014). *CHERD-Hungary*
- *EUROSTUDENT* (2015). Forrás: *EUROSTUDENT V Database*. Hauschildt, Kristina at all. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012–2015: <http://database.eurostudent.eu/>
- OECD (2016). *Enrolment rate (indicator)*. Letöltés dátuma: 2016. 05. 23. Forrás: *OECD Data*: <https://data.oecd.org/eduatt/enrolment-rate.htm>

## Függelék

13. táblázat. A Kárpát-medence hallgatóinak felekezeti megoszlása (%) (N = 1989)

Felekezetek	%
Református	34,4
Római katolikus (örmény katolikus)	30,7
Görögkatolikus	8,6
Ortodox	2,5
Baptista	1,4
Evangélikus	1,2
Más vallású	2,9
Semmilyen	10,4

Saját készítés

Forrás: TESSCEE III., 2014.

14. táblázat. Milyen gyakran jársz templomba? (%) (N = 1841)

Soha	24,9
Évente egyszer	15,2
Nagy ünnepeken	26
Havonta néhányszor	13,1
Hetente egyszer	15,8
Hetente többször	5,1

15. táblázat. Tagja vagy-e, tartozol-e egyházi/felekezeti szervezethez, vallásos közösséghez, ifihez? (%) (N = 2017)

igen	34
nem	66

DUPress

# Abstracts

**ESZTER KODÁCSY-SIMON:** *Some Aspects of Freedom and Responsibility in Education According to Martin Luther's Thoughts*

„Teach me; for you are the God who delivers me” (Psalm 25:5) – prays the psalmist surprisingly connecting the experience of freedom to the desire for learning. How is it possible to link these two? What should be the principles and what are the attributes of an educational program that aims at realizing this? What can be done for this goal by the parents, by the school and by the church? What kind of freedom can our knowledge lead up to?

The aim of this paper is to examine these questions on the basis of Martin Luther's ideas, and to gather some aspects that can help us in our contemporary educational, pedagogical and organizational quests. The paper proceeds from Luther's writings on education, and frames some aspects of freedom and responsibility in education on the basis of reformer's thoughts.

One important background of the paper is the work of the Department of Religious Education at the Evangelical-Lutheran Theological University in Hungary, by means of which we try to find answers to the substantial dilemmas of the schools sustained by the Hungarian Evangelical-Lutheran Church and its congregations.

**Keywords:** Martin Luther, freedom, responsibility, education

**MIKLÓS VERDES:** *Examinational opportunities of educational values in the syllabus of different church-run schools*

This present study follows the line of the educational research concerning the questions of creation and transmission of values. (Pálvölgyi 2009; Pusztai 2011).

The analysis of educational values offers the possibility to delineate the profile of a determinate educational system, to recognize the particular objectives corresponding to the universal value-catalogues and to the different dimensions and necessities of the personality (Pálvölgyi 2009).

In this paper the most significant educational value-theories of the Hungarian pedagogical literature are revised.

In the next step the pedagogical programmes of some catholic schools in Hungary are analysed. These schools are run by religious orders so they form a particular group among the church-run schools as well. As a result of the analyses we can delineate

some particular values and directions which are characteristic of a determinate religious order, while there are other attributes which are in some way a common heritage and proposition of these schools.

**Keywords:** educational value, pedagogical curriculum, church-run school

**ZSUZSA M. CSÁSZÁR:** *The Calvinist Education, Especially in Underprivileged Areas, in Hungary*

The study focuses on the operation of the institutions of the Calvinist Public Education and its territorial characteristics in Hungary. The essay especially concentrates on those Calvinist schools which are situated in the most underprivileged areas of the country. The reason behind this, is that these underprivileged areas can be considered to be one of the most important areas of living by Calvinists in Hungary. For Calvinists living in these areas, mainly in tiny villages, at the Great Plain, the school can be the basis of catching-up. Our questionnaire – the study is built on – underlines the operation of Calvinist schools and their students and it focuses on the possibilities of the catching-up solutions for the disadvantaged students.

**Keywords:** Calvinist education, underprivileged areas, disadvantaged students, equality

**GABRIELLA HIDEG, KRISZTINA JANKÓ, TAMÁS KOZMA, ILDIKÓ OLÁH:** *The 'Oecumenical' Schools: A Forgotten Civic Initiative in Hungary*

A few of the public schools in Hungary declared themselves 'oecumenical' during the first period of the political transition of 1988–1993. 'Oecumenical' meant in that context the faith-based but non-denominational school program and curriculum developed jointly by the parents (PTA) and the teachers of the indicated institutions. At the same time the local authorities still remained as the owner, under the Law on Education (1985).

According to the new Law on Public Education (1993), however, the 'oecumenical' schools were proved to be illegal, since institutions under the local authorities had to have neutral curricula and pedagogical programmes.

The 'oecumenical schools' here are considered to be a historical case of the 'socialisation of schools' by the local society under the impact of liberation from the former regime.

Three case studies of the former 'oecumenical schools' were developed and analysed to find out the leading actors in the process.

It came out that young, well-established middle class parents with relatively high levels of education were the most successful both in establishing and letting to survive their 'oecumenical schools'.

The local ministers (priests) were rather supportive than negative; higher leaders of the established churches proved to be rather negative.

The local authorities usually joined the church authorities in refusing the 'oecumenical' schools; while the teachers were partly supportive (enthusiastic), and partly hostile.

School directors were associated with the PTA leaders became the ‘change agents’ of this civic attempt of school take-over.

**Keywords:** Government-school relationship, community action, citizen participation; faith-based schools, East-Central Europe, political transition

**SZABOLCS FRIGY:** *Protocol Contract Between Church and State for Resolving the Denominational Education in Romania – Document Analysis*

The current study presents the three sided protocol – contracted in Romania in 2015 – which was signed between the Catholic Episcopal Conference, the Ministry of National Education and Scientific Research and the State Secretariat for Religion with the scope of resolving the open questions about denominational education which have arisen from the law on education in 2011. The goal of the study is to illustrate the legal status and the functional particularities of the Romanian denominational education. The presented document clearly assigns the place of the denominational education within the Romanian educational system having the vocation of theological high school, deals with the question of the teachers’ application being employed and with the church property use in these institutions.

**Keywords:** legislation, church and state relations, denominational education, Romania, minorities

**JÓZSEF FEKETE:** *The Schools of Gülen Movement in Southeast Europe*

The paper aims to present the Gülen movement and the schools linked to its operation with a particular focus on the Balkan states. In the framework of the doctoral research the socio-economic influence of Turkey is examined in the concerned region. One may consider the educational role a very interesting segment of it. The study introduces the features of the Turkish Islam regarded to be the ground of the movement and the main theoretical concepts and the assessments of the Gülen movement which determine the intellectual functioning of the schools. Then, the detailed description of Gülen’s education-related thoughts are demonstrated along with the main characteristics and Southeast European spatial distribution of the educational institutions. It can be concluded that the debates in connection with the Gülen movement schools are not motivated by educational and religion politics, but are rooted in Turkish domestic politics. The number of schools is notable in the countries with significant Muslim populations, the only exception is Romania.

**Keywords:** Turkey, Southeast Europe, Gülen movement, education

**JAAP DRONKERS, SILVIA AVRAM:** *What can International Comparisons Teach us About School Choice and Non-Governmental Schools in Europe?*

All European states have a primary obligation to establish and maintain governmental schools everywhere, but as the result of political struggle and constitutional guarantees, they have also allowed and often financed non-state schools based on special pedagogical, religious or philosophical ideas. Depending on the level of state

grants for non-state schools, states have more or less the right to supervise these non-governmental schools and seek to guarantee that the quality of organisation and teachers are not lower than those in governmental schools. Using comparable cross-national data for all member states of the European Union, we first describe four existing basic arrangements of non-governmental and governmental schools: integrated educational systems of public and non-state schools, denomination supportive educational systems, limited-support non-governmental schools and educational systems with segregated public and non-state schools. Using the same cross-national data for all member states of the European Union, we then explore three other topics: parental background and the choice of non-governmental schools, non-governmental schools and their cognitive outcomes, and non-governmental schools and their non-cognitive outcomes. There are important differences between non-governmental-independent (without state grants) and non-governmental-dependent schools (with state grants); that school choice of non-governmental-dependent schools is more related to socially mobile parents, whereas schools choice of non-governmental-independent schools is more related the reproduction of social classes; that in a majority of European countries, non-governmental-dependent schools are more effective cognitively than governmental schools, but that non-governmental-independent schools are more effective cognitively only in a few countries and more ineffective in a larger number of countries. Also non-governmental-dependent schools are not more effective non-cognitively than governmental schools.

**Keywords:** governmental education, non-states schools, denominational schools, school choice

**ÁGNES INÁNTSY-PAP:** *The School Choice Decisions of the Parents of Students Attending Educational Institutions Maintained by the Greek Catholic Church*

All nations have the duty to establish a school system for the education of students concerned by compulsory schooling. Several factors play a role in the development of a country's educational structure. Besides religious, philosophical, special pedagogical aspirations, economic factors might be also determining beyond the geographical and social-cultural conditions of the given country.

After the change of the regime, the schooling system started to show a really diverse picture, more and more denominations and foundations undertook the rights and obligations of maintaining a school in Hungary. The free school choice is a constitutional right today, and more and more parents take this opportunity.

In my study I examined the connection between school choice motivations and social background variables regarding the parents of the students – as a sampling population – in grades I, III, VI attending schools maintained by the Greek Catholic Church in Hungary.

The frameworks of the present study give me the opportunity to examine the correlations concerning the parents' – participating in choosing a school – labour-market

status, their highest educational level, denominational affiliation and thisness of religious practice.

The first lesson of my analysis was that our results contradict the common hypothesis that the church may attract the students with a higher status. The responding parents' combination according to their social status was quite varied, which proves that more social strata turn towards the Greek Catholic schools. I drew a further conclusion in the light of the social background variables – at least partly and based on the answers given by the school selectors participating in the survey – the parents' social status, and man and society perception characterizing the status group are all projected in the process of choosing a school.

**Keywords:** denominational education, school choice, denominational affiliation, parents' social status

**KATINKA BACSKAI:** *School Sectors and School Performance*

The examination of school owners and school success differences is an increasingly popular research topic. The cross-sector comparisons in Europe started with the first PISA research in 2000. The PISA detected differences between different school sectors. Then a series of debates were launched, more research have been examined the reason for the differences. One of the most common views is that the students of church related schools perform better because they come from a selected community. Higher SES students go to church-run schools so they have better results (Füller 2010; Weiß & Preuschoff 2004; 2006; Weiß 2011; 2012).

We examine whether the church-run sector segregate or not. With the help of value added modelling we examine the achievement of public and church run sectors as well by analysing the Hungarian competency test 2015. As a result of this database we can follow the improvements in student performance and development and compare the efficiency of the sectors. On the one hand we examine the homogeneity of the schools in SES and academic achievement (RHO), on the other hand the VAM and the deviation from the expected value.

Our results show that, on the one hand religious schools are socially much more homogeneous but their performances are more diverse in schools, therefore school choice is less important. The results of the religious sector mainly are better in the case of the lower status students' effectiveness in the view of the examined parameters. Many schools – dominated by high SES students – have a negative VAM in church-run schools.

**Keywords:** church run schools, school performance, competency test

**LAURA MORVAI:** *Professional development needs of religious and non-religious schools' teachers in the Northern Great Plain region*

As with other knowledge-based professions, the continuing professional development as well as the participation in lifelong learning are essential part of the teaching

profession (Horák & Czékus 2012). Teachers have to reflect on the various changes and expectation coming from the educational policy, maintainer or the students and their parents. One well-defined direction of teachers' professional development is learning in formal occasions as well as informal ones (Ganser 2000). Teachers' continuing professional development is essential factor in the success of students and schools (Lannert 2004; Sági & Varga 2011) since teachers of the religious institutions meet other kinds of expectations for the maintenance and the school users (Pusztai 2011; Morvai 2014a) than the teachers of other maintained (non-religious) institutions. Therefore, it is relevant to compare the professional development topic orientation of the religious and non-religious institutions' teachers. Our research covered the orientation of teachers further training needs, educational goals, and child-rearing values. The main result of our research moved on the analysis simply by the maintenance type and volunteered by the orientation type a deeper exploration of correlations.

**Keywords:** teachers, professional development, effectiveness, educational goals, training needs, empirical research

**IMRE TÓDOR:** *On the Romanian Results and Perspectives of the International Surveys on Teaching and Learning from the Aspect of a Survey Made among the Teachers of a Church-Run School*

The purpose of our present study is the analysis of the opinions of teachers working in the Romanian public education about themselves, their profession, further training as well as their role as producers and transmitters of values in the context of an international survey; we are doing it along the comparison of the results of a church-run school survey conducted by us. The basis of our analysis consists of a teacher questionnaire survey made among Hungarian monastic institutions on the one hand, and the data base selected to Romania of the OECD international teacher research of 2013 (TALIS 2013, Teaching and Learning International Survey) on the other. Our analysis is performed along three main issues: (1) demographic characteristics of teachers (2) teachers' further trainings (3) the atmosphere of the school. Our questionnaire included some questions of the TALIS international survey, thus, whenever possible and necessary, we also compare the results with those of the Romanian report on the TALIS 2013 survey.

**Keywords:** TALIS 2013, church-run school, teachers' further trainings, the atmosphere of the school

**CSABA BÁLITY, BÁLINT DURÁCZKY:** *The Influence of the Family of Origin and the Social Environment on the Intergenerational Transmission of Religiosity*

In this paper we present the results of a case study conducted among large families. In our research we investigated whether the family of origin and the wider social environment influence the intergenerational transmission of religiosity. The results of the dyadic data analysis showed that both parents' religiosity has a significant impact on their offspring's religious self-identification. In contrast, our data has not confirmed

nor the assumption that families with similar socio-demographic characteristics were homogenous in terms of religiosity, nor that social norms and cultural stereotypes have a significant effect on the intergenerational transmission of religiosity. In addition, we also found that different types of religiosity can be transmitted with different probability.

**Keywords:** religiosity, values, intergenerational transmission, cultural stereotypes, large family

**Lajos HÜSE:** *The Connection Between Religiousness and School Motivation among Ethnical Segregated Children*

In 2014 the students of the Lutheran Roma College for Advanced Studies researched the educational motivation of families living in slum-like conditions. The examined factors were the following: family background, aspiration and religiousness. This study, as a part of the overall research, focuses the effect of religiousness to the motivation. The items were measured by the Kozéki–Entwistle’s questionnaire (1986) and the Centrality of Religiosity Scale (Huber & Huber 2012). The connection between religiosity and school motivation has been proved to be very strong, the vast majority of differences were significant between the motivation level of the religious and the non-religious groups – those strong differences may slightly counteract the small number of samples.

**Keywords:** religiousness, school motivation, Roma students

**Ágota Kecán:** *Religiosity and Roma Students’ Career in Eastern Hungary*

The aim of my thesis is to analyze the gipsy/romany students’ orientation about secondary studies in the eighth classes on the North Plain. I’m curious, how the religiosity, the belonging to the religious community influences on the gypsy student performance’s efficiency their and school promotion.

The result of the researches (Pusztai 2004; Tomka 2006; Pusztai 2009; Gereben & Lukács 2013) proved that the godliness and the proceeds increases the school efficiency. I presuppose it may enrich the families’ social and cultural capital in the future. The religiosity is a supporting factor in my opinion, which exerts a positive effect in the student’s school efficiency. The study efficiency based on a number viewpoint can be interpreted. The one of the indicators of the student’s study efficiency is the intention of the further studies (Pusztai 2009; Róbert 2000) to the secondary education in the romany eight classes. According to the researches the effect of the individual and community worship can be observable to the study efficiency (Pusztai 2004; Tomka 2006). I presuppose that the romany students’ attitude is influenced by the membership of the religious community about the further studies. I did the survey with a quantitative method, questionnaires filling. In the research I did representative big sample data (N = 143) collection in the primary schools of nine North Plain township (Biharnagybajom, Nagyecséd, Nyíracád, Nyíradony, Nyírlugos, Nyírmihálydi, Tuzsér, Ura, Újkenéz), definitely romany classes. It turned out during the analysing of the

results that the religious communities' potency has a positive effect on the orientation of the student's further studies. The Romanian students, who are members of different religious communities, would like to continue their studies in grammar school and their aim is to take a degree in the future.

The social significance of the topic is exceptionally big, because we have to identify those factors, which may help the Romanians' educational levels. Their workplace positions, social status may show a growing tendency with this help in the future.

**Keywords:** religiosity, religious community, gipsy students, student performance, social and cultural capital

**LÁSZLÓ FÜLÖP KISNÉMET:** *Denominational schools and religious socialization*

The aim of our study is to investigate the religious attitude of students and alumnus of a denominational boarding boys' school and the most important factors which have an impact on that. We asked young people from ten grades to fill out our questionnaire, and we also interviewed two teachers of this school. First, we briefly refer to the situation of denominational schools, to some theories of religious socialization and to research findings concerning the religious attitude of denominational schools' students and their families. Then, we present the religious attitude of students and alumnus and their families from the chosen school. We also investigate the question of religious socialization in the family and the school. The results of the study showed that students of the chosen school have a more conscious religious persuasion and practice their religion intensively. These do not change after leaving secondary school. Furthermore, among these people there is a high number of families with a homogeneous religious background. Intergenerational religious immobility was also a characteristic feature in this group. At the same time, there is also a minority which is more determined in their own religious practice in spite of a less religious or nonreligious family background. Among these people we can assume the beneficial effects of the school.

**Keywords:** denominational school, religious attitude, religious socialization, religious mobility

**HAJNALKA FÉNYES:** *The Effect of Different Dimensions of Religiosity on Students' Volunteering*

In this paper we examine the effect of different dimensions of religiosity on students' volunteering in a Central-Eastern-European region called „Partium”. In the empirical part we examine through logistic regression what affects volunteering. Based on the literature review, we supposed that religiosity of students (measured by several variables) positively affects volunteering, even if we control other variables. Our second hypothesis is that volunteering is more frequent among students from Romania and Ukraine than from Hungary due to their larger religious attendance. The results showed that among religiosity measurements, participating in religious youth groups has the largest positive effect on volunteering, but if the social capital indicators are included in the regression models, the effect of religiosity is disappearing. It is also

proved that students from Romania and Ukraine volunteer more than students from Hungary, but the reason can be not just their larger religious attendance, but other factors as well.

**Keywords:** religiosity, volunteering, higher-education students

**EMESE BEREI:** *Students' Social Attitudes Towards their non-Traditional Peers and Organizational Membership Affiliation*

The present paper provides a wider analysis of the connection between diversity and social acceptance within student communities, exploring the social attitudes of students toward their non-traditional colleagues. This research is based on a comparative analysis of acceptance/non-acceptance attitudes in universities located in Carpathian region of five countries. The theoretical framework of the study has been grounded on historical fundamentals of educational massification and expansion in Eastern Europe in relation to the educational equity-discourse. The presence of a specific group of pupils/students have been increasing in recent decades and educational researchers (Meijer 2000; Dupcsik 2012; Pusztai 2011; Pusztai & Szabó 2014) highlighted the importance of subjective factors in the educational integration of them. By focusing on university student attitudes towards various types of non-traditional students – low family status, Roma, disability, minority and religious students – our first objective was to define specific types of attitudes, discussing it in a cross-border comparative perspective. The second research objective was to explore the attitudes of students towards their religious peers.

Our analyses is based on database from the TESSCEE survey (Teachers Education Student Survey in Central and Eastern Europe) conducted among students of higher education (N = 2017) in countries of Central and Eastern Europe (Hungary, Romania, Slovakia, Ukraine and Serbia) in 2014, coordinated by CHERD-Hungary (Center for Higher Education Research and Development) at the University of Debrecen. The survey questions measured the students' attitudes on the four-point Bogardus-scale. During the statistical analyses with SPSS 22 program, we used ANOVA test and factor analyses.

The first outcome of this research was the proposed attitudes-typology towards minority/ Roma, marginalized/disability and finally religious students. Our results indicate a high degree of similarity between the attitudes of students toward religious peers in the Carpathian region. Analysing the religious students' integration, our results show that the majority of students accepts their religious colleagues and more than half of students accept them in their private life too. At the same time, analysing higher education and social background indicators of the students' our results also show significant differences referring to gender and financial situation. Our final conclusion was that there is a significant relationship between social solidarity attitudes and organizational memberships of the students. This extracurricular organizational affiliation tends either to increase or to decrease the solidarity attitudes of the students.

**Keywords:** higher education expansion, religious students, educational equity, acceptance/non acceptance attitudes, Carpathian region

DUPress

# Szerzőink

**Avram, Silvia** PhD, tudományos munkatárs, Társadalmi és Gazdasági Kutatóintézet (Institute for Social and Economic Research, ISER), Essexi Egyetem, Essex, Egyesült Királyság, savram@essex.ac.uk

**Bacsikai Katinka** PhD, oktató, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, bacsikai.katinka@arts.unideb.hu

**Bálicity Csaba** kutató, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzszolgálati Kar, bality@emk.sote.hu

**Berei Emese Beáta** doktorjelölt hallgató, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, bereiemese@gmail.com

**Dronkers, Jaap†**, Oktatási és Munkaerőpiaci Kutatóközpont (Research Centre for Education and the Labour Market, ROA), Maastrichti Egyetem, Maastricht, Hollandia

**Duráczky Bálint** doktorandusz hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskola, duraczky.balint@gmail.com

**Fekete József** doktorandusz hallgató, Debreceni Egyetem Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék, jozseffekete1988@gmail.com

**Fényes Hajnalka** oktató, Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, CHERD1-kutató, fenyesh@gmail.com

**Frigy Szabolcs István** PhD, egyetemi oktató, BBTE Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, frigyszabi@yahoo.com

**Hideg Gabriella** doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, hideggabriella87@gmail.com

**Hüse Lajos** PhD, oktató, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, huse.lajos@foh.unideb.hu

**Inántsypap Ágnes** oktató, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, inantsypapagnes@gmail.com

**Jankó Krisztina** PhD, tudományos munkatárs, Eszterházy Károly Egyetem Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Kutatási Igazgatóság, janko.krisztina@ofi.hu

**Keczán Ágota** óvodapedagógus, agota988@gmail.com

---

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

**Kisnémet László Fülöp** szociológus, bencés szerzetes, Pannonhalmi Főapátság,  
fulop@osb.hu

**Kodácsy-Simon Eszter** PhD, oktató, Evangélikus Hittudományi Egyetem Valláspe-  
dagógia Tanszék, eszter.simon@lutheran.hu

**Kozma Tamás** DSc emeritus professzor, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-  
tudományi Doktori Program, kozmat@ella.hu

**M. Császár Zsuzsa** PhD, habil., egyetemi docens, PTE TTK Földrajzi Intézet,  
cszsuzsa@gamma.ttk.pte.hu

**Morvai Laura** doktorjelölt, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi  
Doktori Program, morvailaura@gmail.com

**Oláh Ildikó** doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Nevelés-  
tudományi Doktori Iskola, ildiko.olah@gmail.com

**Tódor Imre** doktorandusz hallgató, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudo-  
mányi Doktori Program, imretodor@gmail.com

**Verdes Miklós** doktorandusz hallgató, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-  
tudományi Doktori Program; oktató, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi  
Főiskola, verdesm@gmail.com

A sorozatban eddig megjelent:

1. Kovács Klára szerk.                      Értékteremtő testnevelés  
Tanulmányok a testnevelés  
és a sportolás szerepéről  
a Kárpát-medencei fiatalok életében
2. Pusztai Gabriella és  
Márkus Zsuzsanna szerk.                      Szülőföldön magyarul  
Iskolák és diákok a határon túl
3. Bacskai Katinka szerk.                      A felekezeti oktatás új negyedszázada  
Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére

Előkészületben:

4. Váradi Judit szerk.                      A sokszínű zenepedagógia

DUPress