

**Pribék László**

**Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a  
Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban**



Doktori disszertáció

**Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,**

**Pedagóguskutatás: a pedagógus és a pedagógusképzés pedagógiája program**

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA  
doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója: Dr. Bárdos Jenő, professor emeritus,  
dr. habil, DSc, az MTA doktora

**Témavezető: Dr. Kotschy Andrásné, professor emerita**

Eger 2019

# Tartalomjegyzék

Ábrajegyzék.....	3
Táblázatjegyzék.....	4
Köszönetnyilvánítás.....	5
<b>1. Bevezető rész.....</b>	<b>6</b>
1.1. Bevezető gondolatok.....	6
1.2. A kutatási probléma bemutatása, a témaválasztás indoklása .....	7
1.3. Kutatási célok, feladatok, hipotézisek.....	22
1.4. Logikai háromszögben értelmezett kutatási vizsgálatok.....	26
<b>2. A pedagógusszerepek értelmezése és változásai .....</b>	<b>30</b>
2.1. A különböző tudományok szerep fogalma .....	30
2.2. Pedagógusszerepek, domináns tevékenységtípusok .....	51
2.3. Kollégiumi gyakorlatok nemzetközi vizsgálata.....	64
<b>3. A hazai kollégiumpedagógusi szerepek és elvárások vizsgálati módszerei, jellemzői</b>	<b>107</b>
3.1. A minta .....	107
3.2. Eljárások, módszerek részletes bemutatása .....	113
3.3. Vizsgálati eszközök.....	120
<b>4. A vizsgálati adatok bemutatása és elemzése .....</b>	<b>126</b>
4.1. Központi/oktatáspolitikai elvárások adatainak bemutatása és elemzése.....	126
4.2. A kollégista és szülői szükségletek adatainak bemutatása és elemzése.....	128
4.3. Kollégiumpedagógusok vizsgálati adatainak bemutatása és elemzése .....	136
<b>5. A vizsgálati eredmények értelmezése .....</b>	<b>139</b>
5.1. Központi/oktatáspolitikai elvárások vizsgálati eredményeinek értelmezése.....	139
5.2. A kollégisták szükségleteinek kutatásához kapcsolódó eredmények értelmezése .....	140
5.3. A szülők szükségleteinek kutatásához kapcsolódó eredmények értelmezése .....	150
5.4. A kollégiumpedagógus kutatás eredményeinek értelmezése .....	152
5.5. A négy elvárásrendszer összehasonlító-értékelő elemzése, összegzése.....	163

5.6. Kollégista típusok - az ideális kollégista .....	169
<b>6. A kutatás eredményeinek összevetése a hipotézisekkel.....</b>	<b>171</b>
<b>7. A kitűzött kutatási célok és feladatok teljesülése.....</b>	<b>179</b>
7.1. A kitűzött kutatási célok tömör válaszai .....	179
7.2. A kitűzött kutatási feladatok teljesülése .....	189
<b>8. A kutatás eredményeinek felhasználhatósága a jövőbeli fejlesztések érdekében .....</b>	<b>194</b>
8.1. Kollégiumfejlesztési területek .....	194
8.2. Elméleti következmények.....	197
8.3. Gyakorlati alkalmazás .....	199
<b>9. Következtetések és összegzés .....</b>	<b>203</b>
9.1. A továbbképzések tematikájára vonatkozó szakmai következtetések .....	203
9.2. Összegzés.....	204
<b>10. Záró gondolatok.....</b>	<b>209</b>
<b>Bibliográfia.....</b>	<b>210</b>
<b>Melléklet.....</b>	<b>223</b>

## Ábrajegyzék

<b>1-1. ábra:</b> Kiemelkedő szervezeti problémák bemutatása.....	15
<b>1-2. ábra:</b> A változásmenedzsment főbb kollégiumi feladat-és tevékenységkörei.....	17
<b>1-3. ábra:</b> A logikai háromszögben értelmezett kutatási vizsgálatok.....	26
<b>2-1. ábra:</b> Az elméleti kutatás során feltárt szerepfelfogások Carter és Fuller értelmezésében.....	35
<b>2-2. ábra:</b> A kultúráközvetítő szerepegyüttes K. Szokoly értelmezésében.....	53
<b>2-3. ábra:</b> Azonosítható pedagógusszerepek Harden és Crosby értelmezésében.....	55
<b>2-4. ábra:</b> Pedagógusszerepek Zimnaja értelmezésében.....	59
<b>3-1. ábra:</b> Az empirikus kutatás főbb kutatómódszertani lépései.....	113
<b>4-1. ábra:</b> A börtön metafora affektív proposícióinak főbb tartalmai.....	134
<b>5-1. ábra:</b> A kollégiumpedagógusok vélekedése saját szereparányaikról.....	162
<b>5-2. ábra:</b> A 4 kollégista alaptípus az intézményi gyakorlatban.....	169

## Táblázatjegyzék

<b>1. táblázat:</b> Vizsgálati módszerek kiválasztását elősegítő főbb kutatói szempontok és jellemzők bemutatása.....	27
<b>2. táblázat:</b> A kutatás mintavétel kiválasztási stratégiáinak részletezése.....	29
<b>3. táblázat:</b> A szerepteóriák történeti változásainak vázlata Fábrián szerint.....	50
<b>4. táblázat:</b> Szakmai forrásokban azonosított kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek.....	63
<b>5. táblázat:</b> Releváns kollégiumi jellemzők az Egyesült Királyságban.....	71
<b>6. táblázat:</b> Releváns kollégiumi jellemzők Dániában.....	82
<b>7. táblázat:</b> Releváns kollégiumi jellemzők az Amerikai Egyesült Államokban.....	91
<b>8. táblázat:</b> Releváns kollégiumi jellemzők Oroszországban.....	101
<b>9. táblázat:</b> A kvalitatív tartalomelemzés (KNOAP) jellemzői, mutatói.....	127
<b>10. táblázat:</b> A tanulói kérdőíves kutatás mutatói.....	128
<b>11. táblázat:</b> A kollégista metaforakutatás eredménye.....	132
<b>12. táblázat:</b> Azonosításra kerülő főbb kollégiumpedagógusi szerepek és feltárt jellemzőik.....	138
<b>13. táblázat:</b> A főbb kollégista kutatási eredményeket integráló mátrix.....	149
<b>14. táblázat:</b> Azonosított főbb pedagógusszerepek domináns szakmai tevékenységei.....	164
<b>15. táblázat:</b> Az azonosított főbb kollégiumpedagógusi szerepek munkaidőn belüli aránya, időbelisége.....	165
<b>16. táblázat:</b> Az ún. középmezőnyhöz tartozó pedagógusszerepek domináns szakmai tevékenységei.....	166
<b>17. táblázat:</b> Az ún. középmezőnyhöz tartozó pedagógusszerepek munkaidőn belüli aránya, időbelisége.....	167
<b>18. táblázat:</b> Kollégiumfejlesztési területek.....	194-195-196
<b>19. táblázat:</b> Javaslat pedagógus továbbképzési tematikára.....	203
<b>20. táblázat:</b> A társadalmi viszony fogalomfejlődési keretrendszere Farkas szerint.....	223

## **Köszönetnyilvánítás**

Mindenekelőtt szeretném kifejezni külön köszönetemet konzulensemnek, **Dr. Kotschy Andrásné**nek. Kifinomult és árnyalt, a lényegre mindig rátapintó szakmai észrevételei, támogatása nélkül ez a disszertáció nem jöhetett volna létre.

Külön köszönöm a disszertáció megírásához nyújtott támogatást, türelmet, erőt és kitartást a barátnőmnek, Andinak és a nemrég született kisfiúnknak, Lévinek.

Köszönöm azoknak a kollégiumpedagógusoknak a segítségét, akik azonnal a kutatásom mellé álltak és nyitottak voltak a megkeresésemre. Öröömre szolgál és megtisztelő számomra, hogy találkozhattam velük és első kézből értesülhettem más intézmények gyakorlatáról.

A disszertációt a közelmúltban váratlanul elhunyt gyerekkori tanárom, majd felnőttkori barátom, B. Ferenc emlékére ajánlom.

# 1. Bevezető rész

## 1.1. Bevezető gondolatok

Benedek István (2002) könyvében a hazai középfokú kollégiumokkal kapcsolatosan jelentősen átalakuló megrendelői igényekre, szükségletekre hívja fel a figyelmet. Már ekkor egy olyan új, gyorsan változó kollégiumi környezetet vizionál, amelyben a megrendelői (szülői, tanulói, iskolai, fenntartói) igényeknek csak az újszerű szakmai kihívásokra felkészült, korszerű adaptációval rendelkező kollégiumszervezetek képesek megfelelni.

A súlyos válsághelyzetben lévő, drámai mértékű diáklétszám-csökkenésen áteső hazai középfokú kollégiumi rendszer lassú, tendenciózus felszámolódásához az utóbbi 20 évben több, köztudottan jelen lévő kedvezőtlen tényező (demográfiai folyamatok, alulfinanszírozottság, elavult kollégiumi tanulási környezetek, lakó-és munkafeltételek, infrastruktúrák, a hazai tanárképzés kollégiumspecifikus szakirodalmának hiátusai, stb.) járul hozzá (Pribék, 2019).

A középfokú kollégiumok talpon maradásának kérdése azonban nem csak és kizárólag külső (társadalmi és finanszírozási) okokra vezethető vissza. Korábbi empirikus kutatásaim (Pribék, 2012, 2014) arra engednek következtetni, hogy létezik lokális és regionális szinten egyaránt kimutatható, számos közös vonást tartalmazó „kollégiumpedagógiai hátránykomponens” (hátrányhalmaz), amely kizárólag szakmai természetű problémákból származik. Ezek a szakmai hátrányok erőteljesen csökkentik a kollégiumok diákvonzó- és diák megtartó képességét, végső soron pedig a nehéz helyzetből való kilábalás esélyeit (Pribék, 2014).

Disszertációmiban két elméleti vonatkozású koncepció, jelesül: a pedagógusszerepek tevékenység alapú felfogásának (Zrinszky, 1994, K. Szokoly, 2009) és a megrendelői (fenntartói, kollégista, szülői) szükségleteknek megfelelni igyekvő „szükséglet alapú felfogás” (Murgatroyd és Morgan, 1993, id. Kotschy, 1996) ésszerű szintézise történik. Elfogadásra és alkalmazásra kerül a hazai középfokú kollégiumi nevelés tevékenységrendszerének 3 nagyobb tevékenység típusra való tagolhatóságának a kérdése (Benedek I., 1996, Daróczy - Koncz, 2012). Arra vállalkozom 16 évnyi kollégiumpedagógusi gyakorlattal a hátam mögött, hogy feltárjam a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt tartalmak gyakorlatban történő kollégiumpedagógusi (elvárt és tényleges) szerepmegvalósulásait, tevékenységeit, valamint a kollégiumokkal szemben támasztott szülői és tanulói szükségletek (igények) főbb sarokpontjait, illetve e két halmaz közti meghatározó átfedéseket és eltéréseket. Céлом, hogy a 2 év során (2015-16) lebonyolított empirikus kutatásom eredményeire támaszkodva javaslatot tegyek egy kollégiumpedagógus-továbbképzési tematikára, valamint a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának főbb fejlesztésre szoruló kérdéseire rávilágítsak.

## 1.2. A kutatási probléma bemutatása, a témaválasztás indoklása

Ebben az alfejezetben a kutatási probléma, azaz a napjainkra drámai mértéket elérő hazai középiskolás kollégista létszámcsökkenés történeti előzményeinek, valamint teoretikus és gyakorlatban megjelenő kísérőjelenségeinek bemutatására, rövid összefoglalására kerül sor.

### Történeti előzmények

A hazai középiskolai kollégiumok több évszázados múltja szorosan összefonódik egyház-és iskolatörténeti változásokkal, a kollégiumok kialakulásáról és sajátos fejlődéséről több forrásban<sup>1</sup> is olvashatunk (Bajkó, 1972, Bajkó és Vaskó, 1983, Mészáros, 1996, Simon, 1998, Pálvölgyi, 2007, Kéri, 2018). Az 1989-90-es rendszerváltást követő időszak a disszertáció központi problémája (középiskolás kollégisták drasztikus mértékű létszámcsökkenése) kapcsán különösen fontos: ekkortól kezdődik ugyanis a magyar középiskolai kollégiumok diákszallás jellegének felszámolása országsherte. Aktuális oktatáspolitikai törekvések jelennek meg az intézményekben, a hazai középfokú kollégiumok változó világban való újrapozicionálása, szakmai újragondolása a növekvő várakozások ellenére elmarad (Kudron, 1989). Kudron már ekkor arról ír, hogy az „elnyomorodott, belső tartalékait felélő közoktatásnak átfogó és valóságos reformokra lenne szüksége. Különösen igaz ez a bentlakásos intézmények helyzetére, amelyet tisztázatlanság és jelentős szerepzavar jellemez. A terület már régóta nem rendelkezik fejlesztési koncepcióval” (Kudron, 1989: 1).

Szidiropulosz és Vopaleczky (1991) szerint már az 1990-es évek elejétől kezdve szakmai válsághelyzet alakul ki a hazai középfokú kollégiumpedagógiában: ennek elsődleges oka a középfokú kollégiumok át-és túlpolitizált működése. Az intézmények elődjeiktől posztsztálinista ideológiát örökítenek át, ennek megfelelően alakítják ki nevelési terveiket, szervezeti-működési struktúrájukat, valamint kollégiumi tevékenységrendszerüket. A középfokú kollégiumok köznevelésen belül betöltött súlya a rendszerváltást követően tovább csökken, elsősorban azért, mert nem engedik felszínre törni és kibontakozni a tanárok és diákok kezdeményező-készségét, az egyének autonómiáját. Ezzel párhuzamosan nem történik meg a nevelőtanári tevékenységek differenciálása, kvalifikációs szintekre történő szétválasztása. Fontos ok még, hogy elmaradnak a kollégiumpedagógiát átfogó, tudományos igényű elkészített elemzések, kutatások. Továbbra is rendkívül rossz infrastrukturális és tárgyi feltételek mentén végzik a kollégiumpedagógusok tevékenységüket, a kollégisták lakhatási-és tanulókörnyezete elavult, jelentős fejlesztésre szorul. Ugyancsak probléma még, hogy a helyi

---

<sup>1</sup> Jelen disszertáció nem tekinti feladatának a kollégiumok több évszázados múltjának vázlatos ismertetését, valamint a pedagógusnézetek feltárásával kapcsolatos tudományos háttér bemutatását.

érdekek nehezen juttathatók érvényre a fenntartói rendszerben, részben azért, mert rugalmatlan a finanszírozási rendszer. Nincs a kollégiumok és az iskolák közötti valódi feladatmegosztás. A kollégiumpedagógusok sok esetben átmeneti megoldásnak, kényszerhelyzetek sorozatának tekintik munkájukat. Hiányoznak az áttöréssel fejlesztések a kollégiumpedagógiából, a kollégium egy valódi „állóvíz”. Szidiropulosz és Vopaleczky szakmai változtatási javaslatukat a nevelőtanárok számára éppen ezért egy ún. „kultúra-és tudásközvetítő szerepkészlet kialakítása mentén fogalmazzák meg, elsősorban az érték-közvetítő funkció megerősítésével, a pedagógusi szemléletmód megváltoztatásával” (Szidiropulosz és Vopaleczky, 1991:3). A jövő kilátásairól alkotott koncepciójukban kiindulópontot jelent a kollégium fogalmának, feladatainak újragondolása. Elképzelésük szerint ennek központi eleme egyfajta „feltételteremtő képződmény” (Szidiropulosz és Vopaleczky, 1991:3), amely általános emberi értékeket közvetít. A középfokú kollégiumok helymeghatározására is szükség van az új köznevelési rendszerben: a fenntartás, a működés, az irányítás, a tudásközvetítés szempontjából. Szidiropulosz és Vopaleczky fontosnak tartják még a komplex módon értelmezett kultúra-és tudásközvetítő funkció kollégiumi megjelenését, a hazai kollégiumpedagógia demokratikus alapokra történő helyezését, a kollégiumi autonómia szavatolását. Változtatásokat sürgetnek a vezető kiválasztás korábbi gyakorlatában, hiszen annak korábbi gyakorlata szintén problematikusnak tekinthető. Az intézmények és a pedagógusok fő feladata a gyerekközpontú tevékenységek és a tudásközvetítő kollégiumpedagógiai megoldások köré koncentrálódik. Ugyanehhez a gondolatmenethez kapcsolódva Gelencsér (1991) a szakmai változások azonnali elindításának szükségességét hangsúlyozza, melyet azzal indokol, hogy a kollégiumi nevelőtestületek pedagógiai felkészültsége (ezzel együtt szakmai szerepkészlete) óriási különbségeket mutat. Nincs kollégiumspecifikus felsőoktatási alapképzés hazánkban és nincs kitekintésünk, összehasonlíthatósági alapunk Európára. A kollégiumpedagógusi pálya a fiatalok számára nem vonzó, nehezen egyeztethető össze a családi élettel, a munkafeltételek pedig nem javulnak.

A hazai kollégiumpedagógia rendszerváltás utáni szakirodalma további írásokkal gazdagodik, köszönhetően a felerősödő szakmai iránykeresési törekvéseknek, illetve a komplex problémakört részleteiben feltáró összegzéseknek. Találunk köztük a kollégiumi nevelés több évszázados múltjára fókuszáló, annak egyes (jól bevált) gyakorlatait ismertető írásokat (Bajkó, 1993, Simon, 1998), olvashatunk a kollégiumi nevelés érték-választásának, értékrendjének lehetséges jövőbeli alternatíváiról, dilemmáiról (Micheller, 1993, Móser, 1993), a kollégiumpedagógusok hivatásgyakorlásához különösen fontos egyéni jellemzőkről (Simon,



1993), továbbá olyan elképzelésekről, amelyek alapjaiban reformálnák meg a kollégiumi nevelést (Kocsis, 1993, Benedek, 1993). Az alapvetően teoretikus írások gyakorlati megalapozottságát, a kollégiumpedagógiai változtatások szakmai helytállóságát későbbi empirikus vizsgálatok eredményei támasztják alá (Benedek és Szalayné, 1994, Vida, 1994). Ezek lényegi elemei: a középiskolákkal egybeszervezett intézményekben a kollégiumok érdekei nem érvényesülnek, az adatok nyilvánosságra hozatala pedig számos akadályba ütközik; nem eléggé intenzív a kollégisták szüleivel fenntartott kollégiumi kapcsolatrendszer; egyre nehezebb kitűnő szakembereket megnyerni és bevonni a kollégiumi nevelésbe; gyenge a fenntartókkal meglévő kapcsolatrendszer, amely a távlatvesztés rémével fenyeget; egy kollégiumi fenntartó sem tért át a kombinált (normatív és feladat) finanszírozására (Benedek és Szalayné, 1994:34-37); a középiskolások művelődési szokásai között az olvasás a második helyen áll, míg a saját családjukban csak a hetedik helyen szerepel; a növekvő családi kiadásokat nem tudja követni a béremelkedés; alacsony a kultúra állami támogatásának a szintje, a kollégisták magasabb érzékenységi szintje az új tevékenységekre, a tanulásra fordított kollégista idő és az egyéb tevékenységekkel eltöltött idő kedvezőtlen alakulása, stb.-stb. (Vida, 1994:178).

Az 1990-es évek végére számottevően visszaesik a kollégiumpedagógiai alaptémájú írások száma. Kiemelkedik ebben az időszakban Benedek I. munkássága, aki a kollégiumi tantestületek munkájának gyakorlatorientált kérdéseivel foglalkozik (Benedek I., 1997) és a jövő hazai középfokú kollégiumait korszerű adaptációval rendelkező intézményekként vizionálja (Benedek I., 2002). Megkülönböztet felsőoktatásra előkészítő kollégiumot, szakkollégiumot, speciális kollégiumot, általános kollégiumot, diákszállást és iskolával egybeszervezett internátust. A kollégiumokkal kapcsolatos fejlesztési elképzeléseit négy alappillérre: szervezetfejlesztési, személyzetfejlesztési, vezetésfejlesztési és minőségfejlesztési irányokban határozza meg. Ehhez azonban a hazai kollégiumpedagógiai elméleti-tudományos háttérének összefüggő és átgondolt kidolgozását, a szakterület tudományos kutatottságát, valamint már jól működő nemzetközi kollégiumi gyakorlatok alaposabb vizsgálatát hiányolja. Jövőképre vonatkozó szakmai koncepciójának lényege, hogy a jelenlegi monolit egységesítés helyett a kollégiumi nevelés-oktatás differenciált szakmai-szolgáltatási szigeteit és intézménytípusait szükséges kollégiumi rendszer szintjén létrehozni, állandóan szem előtt tartva a mindenkori megrendelői (fenntartói, tanulói és szülői) igényeket, folyamatosan követve azok aktuális (akár trendszerű) változásait.

Barna (2011) az átalakuló oktatáspolitikai figyelembevételével összesen 8 olyan területet emel ki, amelyek a jövőben várhatóan meghatározzák a hazai kollégiumi nevelő-oktató munka irányait és súlypontjait. Ezek: a. nevelés újbóli előtérbe helyezése, amelyet a növekvő pedagógus adminisztrációs terhek és az időhiány tolnak háttérbe, b. a közösség szerepének ismételt kihangsúlyozása, amely egyre több esetben formalizálttá válik, c. értékalapúság, amely értéksemlegesség korábbi, sokszor helytelen intézményi értelmezéséből származik, d. nemzetpolitikai szempontok előtérbe helyezése, amely a nemzeti összetartozást szolgáló fokozott nevelési teendőkben mutatkozik meg, e. korszerű ismeretátadás fontossága (képesség- és képességfejlesztés mellett), amely a kompetenciaalapú oktatás kollégiumi erősítése melletti szakmai érvelést jelent, f. felzárkózás támogatása, amely a kollégiumi esélyteremtésben nyilvánul meg a társadalom leszakadó (korosztályos) rétegei számára, g. tehetségsegítés, azaz a (nem feltétlenül csak valamely szaktárgyi területen) tehetséges tanulók korábbiaknál aktívabb felkutatása, kollégiumi felkarolása, h. a kollégiumok érintettsége a változásokban, ami a környezeti változások megértését és az ehhez kapcsolódó kollégiumi teendők elvégzését jelenti. A 8 kiemelt szakmai irány mellett Barna szerint több kollégiumpedagógiai területen is előrelépésre van szükség az intézmények szakmai megerősítése céljából. Jeleül:

- régióon belül (kollégista létszám, valamint a szakmai szürkeállomány koncentrációja alapján) meghatározó városi kollégiumok önállóságának biztosítása, ésszerű városon belüli egybeszervezésük ún. „városi kollégium” formájában (hasonlóan a mosonmagyaróvári, pécsi, szegedi, szolnoki már működő gyakorlatokhoz);
- a nem önálló kollégiumoknak garanciákat szükséges kapni a fenntartótól<sup>2</sup>, hogy a velük egybeszervezett iskolával egyenrangú intézményként kezelik őket a jövőben, a kollégium önálló pedagógiai programmal rendelkezhet ebben a speciális esetben is;
- a kollégiumi normatíva azonnali emelésére van szükség, mivel a jelenlegi szintje mintegy 70%-ban fedezi csak a tényleges kiadásokat (ezzel indokolható, hogy a fenntartók a középfokú kollégiumok visszafejlesztésére, megszüntetésére törekednek, ugyanis nem rendelkeznek további bevonható anyagi forrásokkal);
- pályázati forrásokban való kollégiumi részvételi lehetőségek biztosítását;
- az Arany János Tehetséggondozó Program kiterjesztését még több intézményre;
- a kollégiumi étkeztetés (étkezési kedvezmények, az étkeztetés kötelező érvényűvé tétele a kollégistáknak) területén is mielőbbi ésszerű változások szükségesek.

---

<sup>2</sup> Az is felmerül javaslatként, hogy a fenntartói jogokat a hazai középfokú kollégiumok esetében ne a tankerület, hanem egy erre a célra létrehozott „közbeiktatott közalapítvány” gyakorolja.

## **A kollégista létszámcsökkenés problémájának teoretikus megközelítése**

A hazai neveléstudományi vizsgálatok során viszonylag kevés szó esik a tanulók által megfogalmazott szükségletekről, akik „belső fogyasztóként” (Murgatroyd és Morgan, 1993, id. Kotschy, 1996, Pribék, 2017a, 2017b) vannak jelen a köznevelési rendszerben. A köznevelési szolgáltatások szülői és tanulói megítélésének, mindenkori értékelésének tehát jelentős szerep tulajdonítható, hiszen befolyásolják azok igénybevevői körét, létszámát, összetételét, stb. Ross és Levacic (1999) köznevelési intézmények bevált, gyakorlatorientált modelljeit mutatják be nemzetközi kitekintésükben. Az ily módon feltárt, változatos megoldási logikákon nyugvó erőforrás (humán, pénzügyi, koncentrált szolgáltatási, stb.) allokációk közös lényegi eleme, hogy diagnosztizált fogyasztói szükségletekből indulnak ki, a helyi sajátosságok szem előtt tartásával komplex szervezeti erőforrás hozzárendeléseket hajtanak végre, követik és reagálnak a fogyasztói szükségletek változásaira. Pedagógiai értékrendjük szilárd, ugyanakkor állandó változásokra, változtatásokra rendezkednek be működésük során.

Magyari Beck (2003) szerint a pedagógiai tevékenységek tervezésekor és végrehajtásakor szélesebb társadalmi elvárásokat is figyelembe szükséges venniük a köznevelési intézményeknek, melyek döntő többsége jogszabályokban előírt számukra. Pedagógiai folyamataik közös vonása, hogy társadalmilag elfogadott értékek bevezetésére és elmélyítésére irányulnak az ifjabb nemzedékek megszólításával, képesek elősegíteni a fiatalok leendő munkaerő-piaci sikereit, személyiségfejlődését és szocializációját.

Lövey és Manohar (2008) kifejtésükben arra mutatnak rá, hogy a szervezeteknek nagy szükségük van átgondolt fogyasztói szükséglet kielégítésekre, hiszen maguk a szolgáltatások igénybevevői igazolják a hasznosságukat és hosszú távú létjogosultságukat. Tenner és DeToro (1996) munkájukban megerősítik, hogy amennyiben a változások új követelményeire való figyelés és lekövetés elmarad, az idővel kikezdi a szervezeti szolgáltatások hatékonyságát. Gelei és Gémesi (2010, id. Pribék, 2014) kutatásaik tükrében mindezt annyival egészítik ki, hogy a szolgáltatásnyújtás sokszor bonyolult folyamatában nemcsak a fogyasztó által észlelt hasznoságnak kell prioritást élveznie, hanem ezzel párhuzamosan a szolgáltatásoknak valódi értékteremtő erővel szükséges bírnia.

Shiba és Walden (2006) európai példákra hivatkozva kiemelik, hogy a szervezet által nyújtott érték-és kompetenciadimenziók meghatározó tényezője a vevői igények és szükségletek maradéktalan kielégítése, amely a szolgáltatást nyújtó szervezetektől folyamatos fejlesztéseket és újításokat követel meg. Hammer és Champy (2000, id. Pribék, 2014) észak-amerikai vizsgálatai arra világítanak rá, hogy a fogyasztó-szolgáltató viszonyban az elmúlt néhány évtizedben meghatározó fordulat állt elő. Jelentősen megnövekedett a fogyasztói

döntések értéke, az új versenyhelyzetben fókuszba került a döntések háttérében fellelhető tényezők sokdimenziós és bonyolult hatásrendszere. A fogyasztók már nem feltétlenül szorulnak azokra a szervezetekre, akik a szükségleteiket nem képesek megérteni és kielégíteni.

Napjainkban a hazai középiskolás kollégisták már egy újnemzedék tagjai. Jól feltételezhető módon a hazai köznevelési szolgáltatásokkal kapcsolatos igényeik, szükségleteik nem ugyanazok, mint a korábban sokkal nagyobb számban megjelenő kollégista generációké. „Az önmeghatározás, identitásképzés feszültségében létező ifjúság az egyértelmű jövőbeli kilátások hiányában az élhető jelent keresi, az iskolán kívüli szférában pedig a pedagógia kínálatát elsősorban abból a szempontból értékeli, hogy az számára mennyire igénybe vehető erőforrás a mindennapi életben történő boldoguláshoz” (Böhnisch 2003:360, id. Tókos, 2009).

Benedek I. (1997) megfogalmazásában a hazai kollégiumpedagógia tartalmi-módszertani megújulása elengedhetetlen, melyben sikerorientált nevelőtestületek részvételére van szükség. Szalavetz (2013) analogizált folyamatjellemezését kiragadva mindez olyan egyéni szakosodások sorozatát jelenti és kódolja a munkacsoport variációk, ezen keresztül pedig a szervezetek életébe, amelyek minőségi tevékenységi köröket képesek hosszú távon generálni. A köznevelési intézmények „három szorításban” szükséges szervezniük és megvalósítaniuk mindennapi működésüket. Kénytelenek megfelelni a javarészt jogszabályokban fellelhető társadalmi elvárásoknak, más intézményekkel együttműködésben megjelenni és tevékenykedni a pedagógiai programban meghatározott irányok szerint, továbbá ezzel egyidejűleg a mindenkori szülői és tanulói szükségletek kielégítésére törekedni (Pribék, 2017a, 2017b).

### **A kollégista létszámcsökkenést negatívan befolyásoló alapprogram szerinti gyakorlat**

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja (mint a legfontosabb szakmai iránytű) keretes óraszámában, összesen 15 törvényileg kötelező kollégiumi foglalkozást ír elő hetente a kollégistáknak. Ez a foglalkozásmennyiség hétfő-kedd-szerda-csütörtök viszonylatában összesen 12 délutáni tanórát, másnapra történő kollégiumi felkészülést (azaz napi 3 tanórát, heti 4x3), továbbá heti 1 csoportvezetői foglalkozást, továbbá 1 kollégiumi felkészítő vagy felzárkóztató vagy szabadidős foglalkozást, valamint 1, ún. évfolyamok szerinti tematikus foglalkozást (a 12 kiemelt nevelési témakör valamelyikéből<sup>3</sup>) jelent (mindegyik foglalkozás naplózott). Ha figyelembe vesszük, hogy egy átlagos középiskolás legalább 13-14 óráig

---

<sup>3</sup> 1. A tanulás tanítása, 2. Az erkölcsi nevelés, 3. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés, 4. Állampolgárságra, demokráciára nevelés, 5. Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, 6. A családi életre nevelés, 7. Testi és lelki egészségre nevelés, 8. Felelősségvállalás másokért, önmagunként, 9. Fenntarthatóság, környezettudatosság, 10. Pályaorientáció, 11. Gazdasági és pénzügyi nevelés, 12. Médiatudatosságra nevelés. Forrás: Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja.

jellemzően iskolában van, akkor ebből szükséges egyénileg kiindulnia ahhoz, hogy összeegyeztesse a további napi idejét a kollégiumi programokkal (Pribék, 2017a).

A másnapra történő felkészülés kollégiumi tanóráinak időbeli ütemezése jellemzően 16-19 óra közé esik. Ezek előtt (14-16 között), illetve ezek után (19-21) kerül sor a további foglalkozások lebonyolítására, amely a diákok középiskola utáni szabadidejével azonos időintervallumokban szerepel<sup>4</sup>. A kollégium belső élete nem, vagy csak nehezen képes kezelni a foglalkozások, programok alóli felmentésekből származó anomáliákat (pl. a másnapra történő iskolai felkészülés kollégiumi támogatása nem lehetséges az eredetileg előírt, 16-19 közötti időintervallumokban, ami a gyakorlati megvalósítás szempontjából sokszor nehéz vagy kivitelezhetetlen pedagógiai helyzeteket teremt; iskolai szakkörök kollégiumi foglalkozásokkal való időbeli ütközései, azok állandó újratervezései, stb.). A számos erőltetett, eredetileg a diákok szükségeteit kielégíteni igyekvő kollégiumi program többségét felesleges kötöttségként, unszolásként élük meg a kollégisták, mivel nincsen beleszólásuk azok időbeli ütemezésébe, illetve óraszamaiba, továbbá azok nem képesek figyelembe venni és rugalmasan kezelni a kollégiumon kívüli egyéb programjaikat (Pribék, 2017a, 2017c).

A kollégiumpedagógusok munkahelyi feladat-ellátása két részből: pedagógiai felügyeletből és további kollégiumpedagógusi tevékenységekből tevődik össze. A pedagógusok heti kötelező óraszama összesen 32 óra, ami a gyakorlatban hétfőtől csütörtökig terjedő munkaidő beosztásokat és külön pénteki (a gyerekek hazautazásához kapcsolódó pedagógiai felügyeleti) munkarendet takar. Jellemzően mindegyik kollégiumpedagógus (kivéve a vezetés tagjait és pl. a könyvtárost) egyúttal kollégiumi csoportvezető is. A kollégista csoportok létszáma 18-26 fő között mozog, ez gyakran a szeptemberi beköltözéskor a maximum létszámot éri el, vagy ennek közelében mozog. Mindegyik kollégiumpedagógus kialakítja a délutáni, kora esti foglalkozási kínálatát, szakosodik valamelyik kiemelt nevelési terület foglalkozásainak megtartására, továbbá másnapra történő iskolai felkészítőket, tanórákat tart (ez pedagógusonként heti szinten 17-22 órát fed). A fennmaradó 10-15 óra az iskolákkal és szülőkkel történő rendszeres kapcsolattartásra, tantestületi értekezletekre, a kollégiumi étkeztetés felügyeletére, kollégiumi rendezvények előkészítésére és lebonyolítására, adminisztrációs teendőkre, pedagógiai felügyelet ellátására (esti fektetésekre, tanulók délutáni fogadására, pénteki kollégiumzárásokra, stb.), továbbá a gyakorlatban ún. egyéni törődések lebonyolítására kínál minimális lehetőséget (Pribék, 2017a).

---

<sup>4</sup> A kollégisták részleges, foglalkozások alóli felmentése lehetséges, általában csak az igazolt sportolókat érinti.

## **A szakmai válsághelyzet kedvezőtlen kísérőjelenségei a gyakorlatban**

A hazai középfokú kollégiumpedagógia helyzetének kutatottsága jelenleg hiányterületnek tekinthető. A mögöttünk álló 20 évben nem történtek olyan lokális szinten túlmutató kollégiumi terepkutatások, amelyek újszerű, problémás nevelési részterületeket tártak volna fel az érintettek (kollégisták és szüleik, kollégiumpedagógusok) párhuzamos bevonásával, vagy akár csak egy-egy részcsoporthatáron át gondolt megszólításával (Pribék, 2017b).

Jelenleg a szakma nem rendelkezik országos kollégiumpedagógus továbbképzési tematikával. Nincs olyan központi kollégiumfejlesztési program, amely az állandóan változó tanulói és szülői szükségletek követésére, illetve azok szakszerű kielégítésére gyakorlatorientált megoldási alternatívákat kínálna fel a pedagógusok és a tantestületek különböző csoportjainak (Pribék, 2017b). A személyzetfejlesztés, a szervezetfejlesztés, a minőségfejlesztés és a vezetésfejlesztés kollégiumi perspektívái (Benedek I., 2002) nem tudnak előtérbe kerülni.

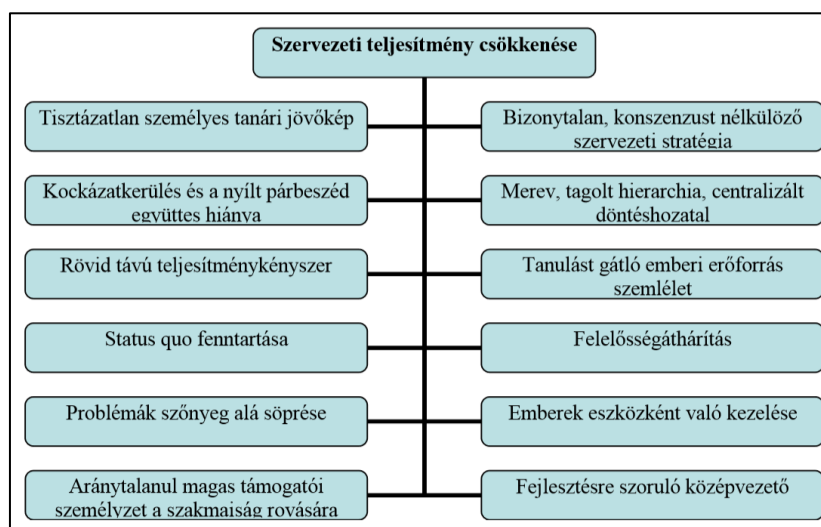
A 2013 óta érvényben lévő Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának (KNOAP) legújabb változata számos területen újragondolásra szorul. A pedagógiai munkát alapvetően meghatározó két fő tényező ellátása (a KNOAP szakmai előírásainak, elvárásainak való megfelelés, valamint a kollégista és szülői szükségletek rendszeres nevelőtanári kielégítése) egyre távolodik egymástól a gyakorlatban (Pribék, 2017a, 2017b, 2017c).

A hazai középfokú kollégiumi rendszer drasztikus mértékű tanulói létszámcsökkenést szenvedett el az elmúlt 10-15 év során (a tanulók felét elvesztette), amelyre nem történtek korszerű szervezeti és törvényi válaszreakciók (a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja egyszerűen nem vesz tudomást a diákcsökkenés jelenségéről, két évtizede minimális tartalmi változások léptek csak életbe). A tartós inkubációs időszakon áteső, súlyos válságjegyeket mutató intézményrendszer (Pribék, 2014) nem rendelkezik olyan konszenzuson nyugvó szakmai jövőképpel, amelynek segítségével, gyakorlati szinten képessé válna a folyamatosan változó szülői és tanulói igények lekövetésére, azok szakszerű kielégítésére.

Ugyanakkor téves az a szakmai megközelítés, amely a kollégiumpedagógusi szerepek pusztán finomhangolását (az adaptív szemlélet elterjesztésével) elégségesnek tartja a kollégiumszervezetek talpon maradásáért (Barna, 2015). Az egyre mélyülő szakmai krízishelyzet nem magyarázható és nem vezethető vissza kizárólag a kedvezőtlen külső, demográfiai okokra és az intézmények alulfinanszírozottságára, leromlott technikai-műszaki állapotára (Pribék, 2012, 2014, 2017a, 2017b, 2017c).

A kollégiumpedagógusi tevékenységek állandó tartalmi fejlesztése, időbeli ütemezése a kollégiumszervezet (diákmegegyezéses- és diákvonzó képességben megnyilvánuló) teljesítményét

alapvetően meghatározzák, akárcsak a tantestületen (támogató személyzet, menedzser, szakértő, vezér) belüli szerepek (Sveiby, 2001) kialakult arányai és kapcsolatai (Pribék, 2012). Amennyiben a pedagógustevékenységek állandó fejlesztése és időbeli ütemezése elmarad, továbbá a szervezeten belüli szerepek aránya nagymértékben eltolódik a támogató személyzet (e fogalom részletes kifejtését lásd. a 2.1.5-ös fejezet részben) irányába, akkor jelentős szervezeti teljesítménycsökkenés állhat elő (Sveiby, 2001). A vizsgált közép fokú kollégiumi példa esete ezt támasztja alá: összesen 12 konkrét, elsősorban a vezetésre (vezetői felfogásra, stílusra, stratégiára, tevékenységekre, képességek hiányára, stb.) visszavezethető probléma kerül azonosításra (Pribék, 2012):



**1-1. ábra:** Kiemelkedő szervezeti problémák bemutatása.

Forrás: Pribék, 2012.

Benedek I. (1991) szerint még két tényező különösen indokolja a kollégiumpedagógusi tevékenységek és szerepek mielőbbi újra gondolását. Az egyik, hogy sok családban, sok tanuló esetében csak kollégiumi segítséggel lehetséges az érettségi megszerzése (szociális funkció), a másik, hogy szükséges a tudás megfelelő rangon történő kezelése, azaz fontos az esélyegyenlőség, a tudáshoz való hozzáférés mindenki számára történő azonos biztosítása (esélyteremtő funkció). A helyi adottságok figyelembe vételével releváns kollégiumpedagógusi szerepek alakulhatnak ki az önálló tanfolyamok szervezése, lebonyolítása (iskolán kívüli szakismeret oktatása) kapcsán. Bernáth (1997) megközelítésében a tanári tevékenységek és szerepek mélyreható tartalmi és módszertani változtatásai a kollégiumokban kifejezetten nehéz feladatnak ígérkeznek: a kollégiumban dolgozó pedagógusközösségek ugyanis erősen kontraszelektáltak (elsősorban a nevelőtanári státusz kifejezetten alacsony presztízse miatt), az

elodázhatatlan és lényegi szakmai változtatások (értelmezésben a szakmai paradigmaváltás kényszerének, Pribék, 2014) felismerése, felismertetése számos akadályba fog ütközni.

Liskó (2005) a Felsőoktatási Kutatóintézet által 2004-ben megjelentetett országos kérdőíves felmérés adatait ismerteti. A kollégiumpedagógusoktól törvényileg elvárt tevékenységek kapcsán kiemeli, hogy azok összességében véve meghaladják azt az időkeretet, amennyi elvégzésükhöz rendelkezésre kéne, hogy álljon. Többségükre a túlterheltség, illetve a nem megfelelő felkészültség hiányában ráadásul még olyan újszerű tevékenységek és szerepek (szociális gondozói, pszichológusi, fejlesztő tanári) hárulnak, amelyekkel nem tudnak megbirkózni. Liskó még egy fontos összefüggésre világít rá: a kutatás egyik legfontosabb üzenete, hogy a kollégiumpedagógusi pálya és a középfokú kollégium, mint oktatási-nevelési intézmény presztízse szoros kapcsolatban állnak egymással.

Országos kollégiumpedagógiai vizsgálat keretében a menedzser szemlélet érvényesítésének feltételei és lehetőségei kapcsán indult empirikus kutatás (Pribék, 2014). Ennek eredményeképpen megállapítást nyert, hogy a kutatásban résztvevő kollégiumpedagógusok körében kifejezett igény mutatkozik:

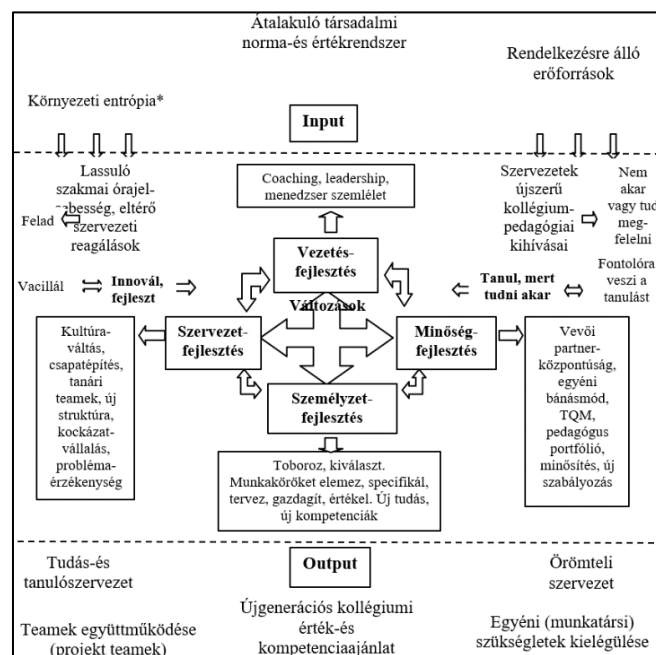
- a szülői-tanulói szükségletek fokozott figyelembe vételére,
- a munkaközösségekben megnyilvánuló szakmai munka összehangolására, kooperációjára, valamint
- az intézményekben dolgozó pedagógusok a jelenleginél nagyobb pedagógiai mozgásteret és szabadságot követelnek maguknak, hiszen a gyors környezeti változásokat, a diáklétszám-csökkenésből fakadó munkahelyi bizonytalanság fokozódását személyes problémaként élik meg (egzisztencia elvesztése).

Kollégiumpedagógusi tevékenységekre vonatkoztatva: egy részükből e nehéz helyzet nem passzív munkahelyi magatartásmintákat vált ki, hanem éppen ellenkezőleg, több, gyakoribb, intenzívebb, aktívabb, stb. cselekvési kényszereket idéz elő. A kollégiumpedagógusi tevékenységek kedvezőtlen változásai tehát nem csak a vezetéssel összefüggő szervezeti problémákból származnak, hanem azokra az egyénekből fellelhető belső kényszerképződményekből is fakadnak, amelyek a korábban stabilnak vélt, ám mára bizonytalannak tűnő kollégiumi munkahelyek sokszor kapkodó, ad hoc módon történő megtartására irányulnak (Pribék, 2014).

Ugyanebben a vizsgálatban, a kollégiumpedagógusi tevékenységek szerkezeti vizsgálata során komoly problémaként merül fel még a tantestületi tanulás hiánya, illetve annak minimális



intenzitása. A szervezeti tanulás háttérbe szorulása az idő előre haladtával versenyhátrányként jelenik meg és növeli a kollégiumpedagógusi tevékenységdeficitok számát. Összefüggésbe hozható a hálózati tanulási utak számának visszaesésével, a pusztán a felső-és középvezetőkre korlátozódó szakmai kapcsolatok fenntartásával. A szakmai hálózati kapcsolattartás a tanárok (tapasztalatcserék, jó gyakorlatok átvétele, önálló szakmai innovációk, egyéb kezdeményezések, stb.) szintjén tehát jelenleg nem működik, amelyet a kutatás során többször megerősített szervezeti információhiányok, bizalmatlanság, találgatások, klikkesedések, stb. csak tovább súlyosbítanak (Pribék, 2014). A kollégiumok szervezeti kultúrájának nem része az önfejlesztés és a szervezeti tanulás, amely a kollégiumi tanárok szintjén jól érzékelhető elszigeteltségre, illetve szakmai elhanyagoltságra irányítja a figyelmet. A központilag vezérelt, stabil, kiegyensúlyozott működésre való vezetői törekvés, a hierarchikus, tekintélyelvű szervezet a tantestületi tagok mobilizációját, tanulásra való nyitottságát, fogékonyságát, vállalkozó kedvét nagymértékben korlátozza. A kialakult problémaegyüttes szemléltetésére készült ábra jól mutatja a valós helyzetet:



1-2. ábra: A változásmenedzsment főbb kollégiumi feladat-és tevékenységkörei.

Forrás: Pribék, 2014.

A tanulást preferáló, illetve az ezt lehetővé tévő nagyfokú szervezeti rugalmasság (és támogató jogszabályi környezet, valamint fenntartó) hiányában a tanárok önmegvalósítási szükséglete háttérbe szorul, helyette a biztonsági szükségletek és önvédelmi mechanizmusok különböző megnyilvánulási formái (akár szélsőségesek is, pl.: tanult tehetetlenség, konformizmus, változások kategorikus elutasítása) kerülnek előtérbe. A hierarchikus szervezeti struktúra, a

változásoktól való félelem, a tagok közötti bizalmatlanság tovább erősíti a kollégiumpedagógusi rutintevékenységek fenntartását (Pribék, 2014). A kutatás során beigazolódik Benedek I. (2002) azon teoretikus álláspontja, amely a középfokú kollégiumok jövőbeli koncepcionális fejlesztését a személyzetfejlesztés, a szervezetfejlesztés, a minőségfejlesztés és a vezetésfejlesztés kollégiumi perspektíváiban határozza meg.

Princz és B. Fekete (2016) közös tanulmányukban egy kaposvári szakképző iskola és kollégium viszonylatában vizsgálják (helyi kutatás) a tanulók idő előtti, kollégiumból történő lemorzsolódásának okait. Pedagógusokkal (iskolai és kollégiumi) történő fókuszcsoportos interjúk során, a tanulók a beköltözés utáni első félévben (jellemzően) lezajló kollégiumi kiköltözésének hátterében az alábbi problémákat azonosítják:

- a. A tanulók rossz közérzete az iskolában és/vagy a kollégiumban (pl. rossz tanulmányi eredmény, amelyben a családi indíttatás kulcsszerepet játszik, a különféle korosztálybeli különbségek, beilleszkedési problémák, stb.);
- b. A nem megfelelő szakmaválasztás (pl. szakmától való idegenkedés);
- c. Egyéb okok (családi, anyagi, vagy más pl. lakóhelytől való nagy távolság miatt).

A kutatási eredmények összegzésekor megállapítást nyer, hogy az idő előtti kollégiumi kiköltözések kapcsán jelentős különbségek mutatkoznak a szakközépiskolás és a szakmunkásképzésbe bekerült tanulók között, a probléma szempontjából legveszélyeztetettebb tanulók pedig leginkább a 9-10. évfolyamból kerülnek ki (Princz és B. Fekete, 2016).

Egy újabb kutatás (Pribék, 2017b) eredményei megerősítik azt a kutatói feltételezést, amely szerint a kollégisták otthoni (családi, lakhatási, párkapcsolati, baráti) jellemzői alapvetően kihatnak a kollégiummal és a kollégiumi nevelőtanárral kapcsolatos egyéni szükségletek alakulására. Jelenleg azonban problémát jelent az egyes nevelési területeken azok kollégiumpedagógusi kielégítése. A kötött óraszámkeretek, a tanév elején (előre) kötelezően meghatározandó kollégiumpedagógusi tevékenységek csak nagyon korlátozott mértékben változtathatók tanév közben.

A koncepcionális szakmai fejlesztések elmaradása az elmúlt másfél évtizednyi időszakban a kollégiumi tantestületek egyre intenzívebb befelé fordulásához vezetett. Új szakmai impulzusok híján a kollégiumi tantestületek egyre kevésbé képesek korszerű tudás-és tanulószervezetként ellátni kollégiumpedagógiai feladataikat (Pribék, 2014). A kollégiumpedagógiai gyakorlat szintjén, ennek eredményeképpen számos kedvezőtlen pedagógiai kísérőjelenség (Pribék, 2014, 2017b) bukkant fel:

- a problémák szőnyeg alá söprése zajlik: a tanárok egyre több váratlan pedagógiai helyzettel, korosztályra jellemző problémával egyszerűen nem tudnak mit kezdeni, rosszul értelmezett pedagógusszerepek (és munkaidőn belüli arányaik) vannak érvényben, nincsenek meg az újszerű nevelési problémák szakszerű kezeléséhez szükséges háttérismeretek, tudás, stb.,
- kevés a kollégiumpedagógusi munkaidőből az egyéni kamaszproblémák kezelésére fordítható időmennyiség;
- a kollégiumi foglalkozások belső aránya nem követi a kollégista-tanulói igények alakulását; túlsúlyban van a (másnapra történő) kollégiumi felkészülések aránya, kényszerű elmaradásuk számos személyközi (vezetés-kollégiumpedagógus, kollégista-kollégiumpedagógus, szülő-kollégiumpedagógus közötti) konfliktushelyzet és kollégiumpedagógusokon belüli szerepkonfliktus, szerepnövekedési stressz forrása;
- a középiskolai kollégiumok vezetői nem hajlandóak szembenézni a valós problémákkal, mert a szakmai válsághelyzet okait jellemzően csak külső tényezőkre vezetik vissza; energiáik jelentős részét a törvényi előírásoknak és a centralizált tankerületi irányításnak való megfelelési kényszer köti le;
- aránytalanul magas az ún. támogató személyzet (Sveiby, 2001) aránya a tantestületekben; a tantestületi tagok között kifejezetten alacsony számban vannak jelen a szervezeti tudástranzferekben, tudásallokációban, szervezetfejlesztésekben kulcsszerepet játszó, fejlesztésre nyitott, innovatív szellemű kollégiumpedagógusok;
- a kollégiumpedagógusok tanulása, önfejlesztése nem élvez prioritást, mert rövidtávú (elsősorban a kollégiumi foglalkozások megtartására és adminisztrációs rögzítésükre irányuló) teljesítménykényszer (és az ennek ellátására irányuló, szűk szakmai repertoársávban mozgó szerepkészlet) van érvényben;
- a szervezeti változásokat a bizalmatlanság, a nagy hatalmi távolságok, a megkövesedett pedagógiai rutinműveletek, a munka teamek hiánya, a munkatársi külső elkötelezettségek szervezeten belüli magas aránya, stb. akadályozzák; mintegy kódolják az örömtelen szervezetek (ezáltal a tantestületi eredménytelenség) ismérveit a rendszerbe. További országos szintű kísérőjelenségek:
- az Országos Kollégiumi Szövetség (a középfokú kollégiumpedagógia egyetlen hazai érdekvédelmi és szakmai szervezete) az utóbbi években nem fejt ki érdemi tevékenységet; az újjászervezésére irányuló törekvések nem vezettek eredményre;
- a Kollégium c. országos szakmai folyóirat mind nyomtatott, mind pedig elektronikus felületi formában 2012-ben megszűnt létezni.

**A kutatási probléma rövid összefoglalása:** a hazai középfokú kollégiumok válsághelyzete a kollégista létszámcsökkenés tendenciózus folyamatában csúcsosodik ki a mögöttünk álló 15 évben. Ennek a krízishelyzetnek azonban már az 1989/90-es rendszerváltáskor is voltak határozott jelei, melyek részleteiről több forrásból is értesülünk. A kollégiumok túlnyomó többségét az elmúlt évtizedekben nem sikerült felújítani, így napjainkban 40-50 éves műszaki-technikai színvonalnak megfelelő tanulási környezetben, lakó-és munkakörnyezetben élnek és tanulnak az újgenerációs kollégista nemzedék tagjai, illetve dolgoznak a pedagógusok.

A drámai mértékű kollégista létszámcsökkenés azonban nem magyarázható kizárólag külső mutatókkal. A kollégiumszervezetek korszerűtlen működési rendje és pedagógiai rutinjai, a tantestületeken belüli támogató személyzet túlzott aránya akadályozzák az áttöréses szakmai fejlesztések generálását. A kollégiumi tantestületek nincsenek felkészülve a kényszerű szervezeti változtatásokra. Az intézményekben nincs hagyománya a kéthurkos (változtató) szervezeti tanulásnak, nincs hatásos kollégiumi recept a szakmai túlélésre, nincs országosan deklarált szakmai jövőkép és nincs olyan országos szinten (érdemben működő) szakmai érdekvédelmi szervezet, amely összefogná és tevékenységével képviselné az érdekeiket.

A valós szakmai problémák lokális szinten túlmutató feltárása az elmúlt 20 évben nem történt meg. Még a gócp problémákkal való szembenézés, megjelenés is sokszor gondot okoz szakmán belül, hiszen a diáklétszám-csökkenés hátterében - főleg nyilvánosan - „nem illik” a kollégiumpedagógiára hivatkozni. A kollégisták idő előtti kiköltözését vizsgáló (egyetlen közelmúltbeli) hazai kutatás (Princz - B. Fekete, 2016) a feltárt tényezők között nem tárgyal kollégiumpedagógiai természetű okokat.

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja nem vesz tudomást a drámai mértékű diáklétszám-csökkenés folyamatáról, előírásai továbbra is a korábbról érvényben lévő pedagógusszerepeket és ezek változatlan, kötelező jellegű keretóraszámait veszik alapul. A kötelezően előírt foglalkozástípusokhoz ugyanakkor nincsenek módszertanilag és tartalmilag kidolgozott anyagok, valamint széles körben ismertté váló szakmai iránymutatások, hazai és nemzetközi példák már jól működő szakmai gyakorlatokra. A kollégista újgeneráció tagjainak és szüleinek középfokú kollégiumokkal szemben támasztott szükségletei állandó változásban vannak, a meglévő kollégiumi szolgáltatási kínálat egyre kevésbé képes ezeket a szükségleteket kielégíteni, mert egyelőre nem képes szakmailag megújulni. A kollégiumpedagógiai hátránykomponens (hátrányhalmaz) létezését a doktorjelölt korábbi kutatásai (Pribék, 2012, 2014) támasztják alá, amely kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek konkrét hiátusaiban nyilvánul meg.

## A kutatás indokoltsága a Közép-dunántúli régió adatainak tükrében

A 2004/2005-ös tanévet összesen 7.809 kollégiumi feladat-ellátási helyen lakó, nappali tagozatos középiskolás kezdte el a Közép-dunántúli régióban<sup>5</sup>, amelyből 3.823 fő volt lánytanuló. A 2013/2014-es tanév 5.474 fővel indult, melyből 2.516 főt kollégista lánytanuló tett ki. Ugyanezen időszak alatt a 485 főnyi főállásban foglalkoztatott kollégiumpedagógusból<sup>6</sup> 131-nek szűnt meg az állása. A vizsgált időszakban tehát a kollégisták létszáma mintegy 30%-kal, ezen belül a lányoké 34%-kal, míg a főállásban dolgozó kollégiumpedagógusok száma pedig 27%-kal csökkent.

A kollégista létszám alakulása a következő tanévben meredek esést mutatott: a Közép-dunántúli régióban lakó, nappali tagozatos kollégisták létszáma 2014. október 1-i állapot<sup>7</sup> szerint 3.642<sup>8</sup> főt tett ki, ami az egy évvel korábbi adathoz képest újabb 33,5%-os csökkenésnek felel meg. Elmondható, hogy a nappali tagozatos középiskolás kollégisták létszáma összesen a tíz tanév leforgása alatt 53,37%-kal zuhant. Ugyanebben az időintervallumban a középiskolai tanulók száma a nappali oktatásban (a hat- és nyolcév folyamatos gimnáziumok adataival együtt) 2004. október 1-én 44.934<sup>9</sup> főt tett ki a Közép-dunántúli régióban, míg 10 év múlva ugyanez a mutató 36.604 főt ért el, ami összességében 19,53%-os csökkenésnek felel meg.

A rendelkezésre álló adatok alapján megállapítható, hogy a középiskolai tanulók létszámában bekövetkezett ~20%-os csökkenéshez képest a kollégiumi feladat-ellátási helyen lakó, nappali tagozatos középiskolások száma ugyanezen 10 éves időszak alatt drámai mértékben, mintegy 53%-kal esett vissza. A kollégista létszámcsökkenés jelentősen meghaladja és eltér a nappali tagozatos középiskolások számának visszaesésétől. A vizsgált időszak (2004-2014) során Fejér megyében ~63%-os (2.982→1.104), Komárom - Esztergom megyében ~53,5%-os (1.541→725), Veszprém megyében ~44%-os (3.286→1.813) kollégista létszámcsökkenés mutatható ki.

---

<sup>5</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Koll\_2004\_13\_1) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.

<sup>6</sup> A teljes (főállású) pedagóguslétszámra számoljuk a kollégiumi nevelőtanár munkakörben foglalkoztatottakon kívül - a vezetők, vezető helyettes (43 fő) - nyelvtanár, testnevelő tanár, ének-zene tanár (6 fő) - könyvtáros tanár (5 fő) - pszichológus (1 fő) - fejlesztő pedagógus (1 fő).

<sup>7</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Koll\_2004\_13\_2) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.

<sup>8</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Kozepdunantul\_kollegium) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.

<sup>9</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Kozepisk\_xls) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.

### **1.3. Kutatási célok, feladatok, hipotézisek**

#### **1.3.1. Kutatási célok**

##### **1.3.1.1. Tanulói-szülői szükségletek vizsgálata kapcsán**

Célja: újszerű tanulói-szülői szükségletek feltárása a kollégiumi nevelésben. Az alábbi négy kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- a. Milyen új, fokozottan fontos szükségleteket támaszt a kollégiumpedagógusokkal szemben a kollégiumokban megjelenő legifjabb nemzedék és szülei? Mindezt mivel indokolják?
- b. Mely kollégiumpedagógiai tényezőket ítélik meg a legfontosabbaknak a kollégisták, valamint szülei a tartós bentlakás szempontrendszere és a pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása alapján?
- c. Mely kollégiumpedagógiai tényezőket ítélik meg a legproblémásabbaknak és a legkevésbé problémásoknak a kollégisták, valamint szülei a tartós bentlakás szempontrendszere és a pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása alapján?

##### **1.3.1.2. Fenntartói elvárások vizsgálata kapcsán**

Célja: a Kollégium Nevelés Országos Alapprogramjában foglalt szakmai tartalmak főbb hangsúlyainak (mint fenntartói elvárások) feltárása. Az alábbi öt kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- a. Mit vár el pontosan egy kollégiumpedagógustól munkája során a legfontosabb szakmai dokumentum? Mindezt milyen, kutatás-módszertanilag is alátámasztható tartalmi mélységben írja elő?
- b. Mely kollégiumpedagógusi szerepekkel és domináns tevékenységekkel jellemezhetők leginkább ezek a fenntartói elvárások?
- c. A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának jelenlegi szabályozása alapján tipizálhatók-e és ha igen, milyen jellemzőkkel írhatók le a középiskolás kollégisták? Létezik-e az „ideális kollégista” típusa és ha igen, milyen főbb jellemzőkkel rendelkezik?

##### **1.3.1.3. Kollégiumpedagógusok vizsgálata kapcsán**

Célja: a kollégiumpedagógusok jelenlegi gyakorlatának feltárása. Az alábbi négy kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

- a. Mi jellemzi a kollégiumpedagógusok szakmai szerepkészletét<sup>10</sup> a gyakorlatban?

---

<sup>10</sup> A pedagógusok belső, egyéni szerepértelmezéseinek feltárása elengedhetetlenül fontos az őket érő szerepelvárások (hatások) tükrében.

b. A kollégiumpedagógusok szerint mely kollégiumpedagógusi szerepek betöltésére, illetve tevékenységek ellátására mutatkozik jelentősebb tanulói-szülői szükséglet? Mindez mivel indokolható?

c. A kollégiumpedagógusok szerint mely kollégiumpedagógusi szerepek betöltése, illetve tevékenységek ellátása aránytalanul nagymértékű a tanulói-szülői szükségletek tükrében?

#### **1.3.1.4. A komplex kollégiumpedagógiai kutatás kérdései**

A komplex kollégiumpedagógiai kutatás kérdései kapcsán az alábbi öt kérdés kutatási problémaként való értelmezésére kerül sor:

a. A kollégiumpedagógusi tevékenység teljesítmény-csökkenésének és eredménytelenségének hátterében milyen kielégítetlen tanulói-szülői szükségletek és be nem töltött pedagógusszerepek rejlenek? A pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása alapján ezek hova sorolhatók be?

b. Milyen összefüggések mutathatók ki a kollégiumpedagógusok szerephiátusai és a kielégítetlen tanulói szükségletek között a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban?

c. Mely kollégiumpedagógiai területeken, milyen specializált tudásra van szükség ahhoz, hogy a kollégiumpedagógusok előrelépjenek az újszerű tanulói szükségletek szakszerű kielégítése terén? Mit mutat a már eredményes nemzetközi gyakorlat?

#### **1.3.2. Kutatási feladatok**

A kollégiumpedagógiai kutatás feladatának tekintjük, hogy a megszólított alanyoktól (a régió kollégiumpedagógusaitól, kollégistáitól és szüleiktől<sup>11</sup>), illetve a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjából információkat szerezzünk arról, hogy:

- (a) a kollégiumpedagógusok képesek-e meghatározni, leírni a munkájuk során alkalmazott szerepegyütteseik lényegi elemeit, ezek közül melyeket vélnék kiemelkedően fontosnak a rájuk bízott kollégisták nevelése során és miért, mit várnak el tőlük a diákok, a szülők és a fenntartó, van-e ezek között olyan szakmai szerep és tevékenységi kör, amely indokolatlanul nagy arányban, vagy feleslegesen van jelen a mindennapokban;

---

<sup>11</sup> A disszertáció ún. logikai háromszögében értelmezett alanyok.

- (b) a kollégiumpedagógusok szerint vannak-e kiemelten fontos, ám jelenleg valamiért betöltetlen kollégiumpedagógusi szerepek, ezekhez az új szerepekhez milyen domináns tevékenységek és szerepelvárások határozhatók meg;
- (c) a pedagógiai fogalmak használata mennyire pontos, tudatos; ugyanazt értjük-e az egyes fogalmakon;
- (d) hogyan, miként határozzák meg a megszólított kollégiumpedagógusok szakmai hitvallásukat; válaszaikat mivel indokolják;
- (e) a középiskolás korosztály délutáni, illetve kora esti nevelése-oktatása kapcsán vannak-e már bevált, jól működő nemzetközi példák bentlakásos (nem externátusi jellegű) kollégiumi gyakorlatokra és ha igen, melyek az alapvető különbségek a hazaival összehasonlítva; az összehasonlítás alapjául mely szakmai szempontok szolgálhatnak;
- (f) a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja mely pedagógustevékenységekre és szerepekre helyez jelentős hangsúlyokat; megfelelő tartalmi mélységben történt-e ezek meghatározása és pontos szakmai kifejtése,
- (g) a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja szerint milyen egyéni jellemzőkkel bír az „ideális kollégista”; tipizálhatók-e a kollégisták a jelenlegi gyakorlat alapján;
- (h) a kollégisták a kollégiumpedagógiai részfolyamatok közül mely elemeket tartják problémásnak és miért; mely metaforákkal azonosítják a kollégiumot, indoklásukban melyek a rendszeresen visszatérő problémás elemek és miért pont ezek jönnek elő;
- (i) megjeleníthetők-e új kollégiumi nevelési hangsúlyok a legújabb kollégista nemzedék és szüleik kollégiumokkal szemben támasztott szükségletei alapján;
- (j) pontosan mely szakmai területeken mutatkozik távolság a szülői-tanulói szükségletek és a pedagógiai gyakorlat nyújtotta kínálat között;
- (k) mely kollégiumpedagógiai tényezők alkotják a „szakmai hátránykomponenst”, ezek a kollégiumpedagógia mely forrásvidékére vezethetők vissza;
- (l) melyek a hátránykomponens alapján megfogalmazható szakmai előrelépés jövőre vonatkozó, reálisan körvonalazható keretei; mindez mit jelent kollégiumpedagógus továbbképzési tematika és az országos szakmai alapprogram vonatkozásában.



### 1.3.3. Hipotézisek

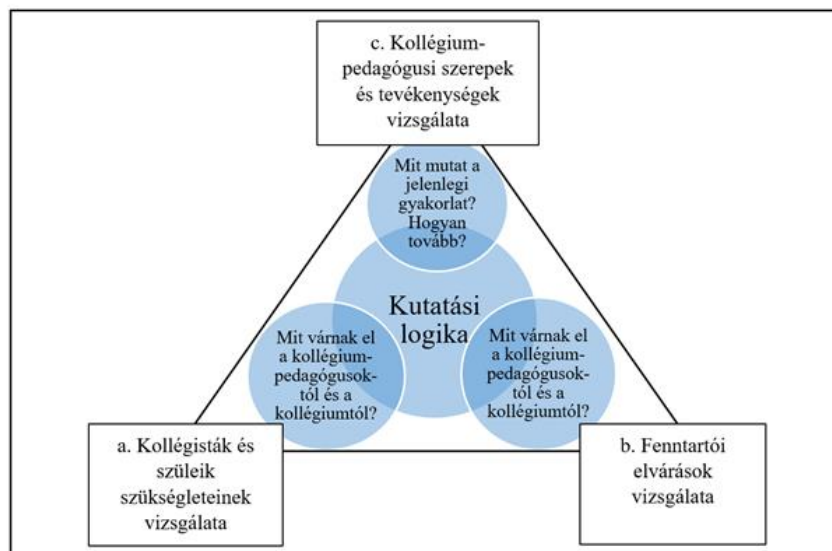
1. hipotézis: A Közép-dunántúli régió középiskolás kollégistáinak tendenciózus, drámai mértékű létszámcsökkenését (2004-2014) kedvezőtlenül befolyásolja a korosztály demográfiai visszaesése, a középfokú kollégiumok állandósuló alulfínanszírozottsága, valamint az intézmények (többségének) rendkívül elavult műszaki-technikai színvonala.
  
2. hipotézis: Az első hipotézisben megfogalmazott negatív hatású tényezőkön kívül létezik még egy ún. kollégiumpedagógiai hátránykomponens (hátrányhalmaz), amely szakmai válsághelyzetből származó problémákból származik és jelentősen befolyásolja a kollégisták és szüleik középfokú kollégiumokról kialakított képét, azzal kapcsolatos döntéseit.
  
3. hipotézis: A kollégiumpedagógiai hátrányhalmaz negatívan hat a kollégista létszámcsökkenés alakulására, pedagógusszerepekre és pedagógustevékenységekre visszavezethető hiátusai akadályozzák a tanulói és szülői szükségletek kielégítését.
  
4. hipotézis: A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának tartalmi jellemzői<sup>12</sup> kedvezőtlenül felerősítik a kollégiumpedagógusi szerep-és tevékenység hiátusok megjelenését, hatásuk fokozza a középfokú kollégiumokkal szembeni kollégista és szülői elégedetlenséget.
  
5. hipotézis: A kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek jelenlegi gyakorlata egyre kevésbé felel meg a kollégisták és szüleik állandó változásban lévő szükségleteinek. A negatív jelenség egyre több szerepkonfliktust, szerepnövekedési stresszt idéz elő a pedagógusokban. A kollégiumpedagógusi szerepkonfliktusok domináns típusa szerepen belüli.
  
6. hipotézis: A kollégiumpedagógusi hátránykomponens azonosított pedagógusszerepei és tevékenységei a kutatás logikai keretrendszerében alkalmasak a szakmai előrelépés területeinek kijelölésére különféle javaslatok formájában.

---

<sup>12</sup> Keretes óraszámú, kötelezően előírt, tartalmilag nem kellő részletességgel kifejtett, módszertani iránymutatás nélküli meghatározások.

#### 1.4. Logikai háromszögben értelmezett kutatási vizsgálatok

A kollégiumpedagógiai hátránykomponens (hátrányhalmaz) feltárása céljából a logikai háromszögben értelmezett kutatói gondolkodás indokolt. Az összehasonlítás alapjául csakis olyan eredmények szolgálhatnak, melyek ugyanazon logikai keretrendszeren belül tárják fel a kollégiumokkal, kollégiumpedagógusokkal szemben megfogalmazódó megrendelői (szülői, tanulói, fenntartói) szükségleteket, elvárásokat, valamint ezzel párhuzamosan vizsgálják a kollégiumpedagógusok szakmai szereprepertoár-készletét és tevékenységeit:



1-3. ábra: A logikai háromszögben értelmezett kutatási vizsgálatok.

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

A hazai középfokú kollégiumok szülői-tanulói megítélésében kulcsfontosságú szerepet töltenek be a kollégiumpedagógusok (Pribék, 2017b). Az intézmények szolgáltatási kínálata abban az esetben képes hozzájárulni a tanulói létszám megtartásához, amennyiben a kereslet és a kínálat minél inkább találkozik. Azaz a komplex vizsgálat részeként sor kerül az újgenerációs kollégisták és szülők középfokú kollégiumokkal szemben támasztott szükségleteinek a feltárására, majd szervezeti (elsősorban kollégiumpedagógusi erőforrások átcsoportosításával, fejlesztésével történő) kielégítésére. Ahhoz, hogy ez ténylegesen megvalósítható legyen, meg kell ismerni a kollégiumpedagógusi gyakorlatot az érintettek bevonásával (Pribék, 2017c).

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogram érvényben lévő változatának vizsgálatát is e logikai keretrendszer részévé szükséges tenni. Így lehetséges csak a meglévő kollégiumi szolgáltatások és a kollégisták, szüleik által kollégiumokkal szemben támasztott szükségleteinek egybevetése.

**1. táblázat:** Vizsgálati módszerek kiválasztását elősegítő főbb kutatói szempontok és jellemzők bemutatása.

Vizsgálati populáció a Közép-dunántúli régióban:	Választott mintavételi eljárások:	Választott mintafeldolgozási technikák, módszerek:	Fő vizsgálati célja:	Fő vizsgálati feladatai <sup>13</sup> :	Miért pont erre a megoldásra esett a kutatói választás?	Hányas számú hipotézishez kapcsolódik <sup>14</sup> ?
Középiskolás kollégisták	Kombinált: e-kérdőívezés (almódszer) és metaforakutatás (főmódszer)	SPSS rangsorolás és főkomponens analízis, metaforák és indoklásaik feldolgozása	Kollégisták kollégiumokkal kapcsolatos szükségleteinek feltárása	a,b,h,i,j,k	Az eredmények komplementerként való kezelésével minél komplexebb képet kaphassunk (forrás: Sántha, 2009:103).	1,2,3,4,5
Kollégisták szülei	Kérdőívezés papír alapon	SPSS rangsorolás és főkomponens analízis	Szülők kollégiumokkal kapcsolatos szükségleteinek feltárása	a,b,i,j,k	Kifejezetten nehéz elérhetőség és alacsony részvételi hajlandóság.	2,3,4,5
Gyakorló kollégiumpedagógusok	Félig strukturált egyéni interjú	Kuckartz-féle kvalitatív tartalomelemzés, szövegtípus-képző módszer	Kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek (meglévők és hiányzók) feltárása	a,b,c,d,e,j,k	Személyes hangnemű, a kérdező nagyobb szabadságot kap. Az interjú viszonylag tág keretek között zajlik (forrás: Sántha, 2009:65-66).	2,3,4,5,6
Kollégiumi Nevelés Országos Alaprogramja (fenntartói adathalmaz)	A jelenleg is érvényben lévő változat elemzésre való előkészítése	Kuckartz-féle kvalitatív tartalomelemzés, szövegtípus-képző módszer	Jogszabályban előírt és biztosított kollégiumi kínálati oldal feltárása	a,b,f,g,j,k,l	Irányadó országos szakmai alapidokumentum, mindezidáig ismeretlen mélyrétegi tartalmakkal, idealizált kollégista képpel.	4,6

<sup>13</sup> Válaszok értelmezése: az 1.3.2-es anyagrészben olvasható feladatok betűjelzéseinek feltüntetésével.

<sup>14</sup> Az 1.3.3-as anyagrészben látható számszerűsített tagolásokat figyelembe véve.

## A kollégiumpedagógiai kutatás előkészítése, mintavétel kiválasztási stratégiák

A kollégiumpedagógiai kutatás előkészítése<sup>15</sup> 2014. nyaratól kezdődően több hónapos kutatói utána járást (személyes kapcsolatfelvételeket, egyeztetéseket, stb.) jelent annak érdekében, hogy a mintavételi eljárás folyamata lebonyolítható legyen. Már ekkor fontos szempontként merül fel, hogy a Közép-dunántúli régió kutatásba bevonható középfokú kollégiumai lehetőleg azonos megyei súllyal kerüljenek a kutatási mintákba (arányos megyei képviselőt valósuljon meg) és túlmutassanak a lokális szakmai sajátosságokon (az eredmények szélesebb körben megfogalmazható következtetések levonására legyenek alkalmasak). A középfokú kollégiumok sajátosan zárt, sokszor befelé forduló szubkulturális világa, köznevelésen belül betöltött periférikus jellegük és a vélt vagy valós (elsősorban a fenntartó tankerületek irányába megnyilvánuló) kiszolgáltatottságuk, a pedagógusok egzisztenciális bizonytalanságtól való egyéni félelmei, valamint a köztudatban előforduló negatív kollégiumi sztereotípiák együttes hatása azonban mindvégig hátráltatják az adatszolgáltatási hajlandóságot. További, sokszor csak nagy nehézségek árán megoldható gyakorlati jellegű problémaként jelenik meg<sup>16</sup> a triangulációs követelményeknek való megfelelés maradéktalan biztosítása<sup>17</sup>.

A kutatási adatok feldolgozása, elemzése előtt mintegy 480 oldalnyi<sup>18</sup> begépett kollégiumpedagógusi interjúanyag (16 kollégiumpedagógustól), összesen 374 oldalnyi (néhány hiányosan) kitöltött kollégista és szülői kérdőív (188 mintaadótól), 116 oldalnyi kutatási anyag a kollégisták körében gyűjtött metafora-kutatásból (116 kollégistától), továbbá a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalom-feldolgozási fázisának mintegy 100 oldalas házijegyzete<sup>19</sup> áll rendelkezésre.

A kutatáshoz kapcsolódó mintavétel kiválasztási stratégiák egyszerre számolnak az elérhető kutatási szuboptimumokkal és tükrözik a Közép-dunántúli régióban tapasztalható, populáció eloszlási, tulajdonságbeli, stb. sajátosságokat<sup>20</sup>.

---

<sup>15</sup> Ekkor már az általam továbbfejlesztett kutatási kérdőívek (kollégista és szülői), valamint a jelentős konzulensi segítséggel összeállított, félig strukturált kollégiumpedagógusi interjúsor kérdései rendelkezésre álltak.

<sup>16</sup> Ez a megállapítás a kollégistakutatás kombinált módszertannal történő elvégzésére vonatkozik.

<sup>17</sup> Erről elmondható, hogy a 16 éves kollégiumpedagógusi kapcsolatrendszerem, gyakorlatom nélkül szinte megvalósíthatatlan lett volna.

<sup>18</sup> A4-es méretben, 12-es szabvány betű-és 2,5 cm-es margómérettekkel.

<sup>19</sup> U. Kuckartz (2014) kvalitatív tartalomelemzése alapján, ezen belül is az ún. szövegtípus-képző módszerrel.

<sup>20</sup> Ennek részletezését lásd. a következő oldalon.

<b>Vizsgálati populáció a Közép-dunántúli régióban:</b>	<b>Alkalmazott mintavétel kiválasztási stratégia:</b>	<b>Mi indokolja e stratégia kiválasztását?</b>	<b>Fő kutatói célja, szempontja:</b>
Középiszkolás kollégisták	Egyszerű, véletlen mintavételekre épül, melyek viszonyítási (etalon) alapon kerülnek kiválasztásra	A megyeszékhelyek koncentrált középiszkolás kollégista jelenléte	Arányos megyénkénti képviselők biztosítása a mintában
Kollégisták szülei	Hólabda	Nehezen elérhető és a kutatásba még ehhez képest is sokkal nehezebben bevonható szülők	Egyik (a kutatásban már résztvevő) személytől eljuthatunk a másikig
Gyakorló kollégiumpedagógusok	Homogén stratégia	Kevés minta vizsgálatára alkalmazható <sup>21</sup> . Nagyon hasonló szakmai problémákkal küzdő pedagógus populáció kerül megszólításra	Lehetővé teszi a kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek, valamint a „járulékos elemeik” részletesebb leírhatóságát, értelmezését és magyarázatát
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja (fenntartói adathalmaz)	Kritikus eset	Az adatok lehetővé teszik a problémák sokoldalú elemzését, logikai általánosítását <sup>22</sup>	Olyan esetek kiválasztását jelenti, amelyek a vizsgálni kívánt jelenségeket különösen tanulságosan jelenítik meg <sup>23</sup>

**2. táblázat:** A kutatás mintavétel kiválasztási stratégiáinak részletezése.

<sup>21</sup> Szó szerinti idézet. Forrás: Sántha, 2006:81.

<sup>22</sup> Szó szerinti idézet. Forrás: Sántha, 2006:75.

<sup>23</sup> Szó szerinti idézet. Forrás: Sántha, 2006:75.

## **2. A pedagógusszerepek értelmezése és változásai**

### **2.1. A különböző tudományok szerep fogalma**

A szerep fogalmának tudományos igényű kidolgozása, rendszerezése több évtizedes múltra tekint vissza. Ebben a fejezetben meghatározó társadalomtudományi szerepfelfogások bemutatására kerül sor a hazai és a nemzetközi szakirodalom bevonásával. Célja, hogy a különböző tudományterületek - úgy, mint a kulturális antropológia, a szociológia, a pszichológia, a nevelésszociológia, a szociálpszichológia, a narratív pszichológia - eredményeit felhasználva rávilágítson a szerep főbb értelmezési lehetőségeire és röviden kiemelje a hozzá szorosan kapcsolódó kulcsfogalmak lényegi összefüggéseit, történeti relevanciáit. Kiindulási alapot jelentenek Fábíán (2007) és Somlai (1993, 2009) témával összefüggő írásai. Végeredményként egy olyan teoretikus-történeti háttér összeállítása a cél, amely a szerep fogalmának további vizsgálati fókuszálását segíti elő.

#### **2.1.1. A szerep eredete és XX. századi újralfedezése**

Az antik görög drámák születéséhez szorosan köthető szerep fogalmán színpadi szerepet, szerepeket értünk (McAdams, 1988, Sarbin, 2001). A műnem kezdeti sajátosságait tükrözi a meghatározás. Egy-egy színész több különböző szerepben is feltűnik a színpadon, miközben a szerzői utasításnak megfelelően sokszor változtatja maszkját, öltözetét, előadásmódját, személyes tulajdonságainak főbb ismertetőjegyeit. A drámaíró egy külvilágból származó, emberek közötti konfliktusból kiinduló eseménysort, rögzített cselekmény egységet mutat be. Célja e feszültséggel teli emberi kapcsolatok változásainak bemutatása és következményeinek (pl. jellemek fejlődésének) megértetése a közönséggel. Ennek érdekében az egyes jelenetek úgy kerülnek kialakításra, hogy azok a könnyebb megértés mellett a szélesebb körű, tartalmi-logikai kontextusokban történő elhelyezést is szolgálják. A színpadi megvalósítás kulcselemei a szerepek, hiszen az író az elbeszélés helyett a színészek cselekedtetésén és beszéltetésén keresztül fejezi ki a főbb tartalmakat, üzeneteket. Ebben a felfogásban az alkalmazott színészi szerepekre és a hozzájuk kapcsolódó társas érintkezésekre (monológokra, dialógusokra és gesztusokra), a színpadi díszletre és kellékekre, a megjelenített hely-és idődimenziókra jelentős hangsúly kerül, ugyanis a drámai alkotásokra jellemző külső meghatározások, a konkrét tárgyleírások, a pontosan kifejtett és rögzített tájrajzok stb. hiányát más eszközökkel szükséges pótolni. A drámai nyelv stilisztikai sajátosságainak (gazdag metaforavilágának, költői képeinek) köszönhetően az emberi cselekvések mögött fellelhető, feltételezett vagy kikövetkeztethető indítékok feltárására is sor kerül (Sarbin, 2001).

## C. G. Jung hatása

Amikor C. G. Jung (1921) korábbi tanítómestere, S. Freud hatására a személyiség és a külvilág viszonyrendszerének vizsgálatát helyezi tudományos érdeklődésének középpontjába, a szerep eredeti fogalmi értelmezésének céljából egészen az antik görög drámák időszakáig nyúl vissza. Választását azzal indokolja, hogy a szerepfogalom kezdeti (színpadi) alkalmazásából kiindulva a XX. században a szerep immáron olyan valóságos társadalmi „funkciókomplexumként” (Jacobi, 2009:44) képes megjelenni, amely sokoldalúságánál fogva több, pszichológiailag is értelmezhető ún. szerepszemélyiséget<sup>24</sup> tud létrehozni és működtetni az egyénben. Ezekre a szerepszemélyiségekre (perszónákra<sup>25</sup>) azért van szükség, mert az általános (pl. nemi), továbbá az ún. szerzett társadalmi szerepek formálásával (a társas érintkezések során) állandóan más és más emberi oldalunkat, „arcunkat” szükséges megmutatnunk. Voltaképpen az emberek társadalmi alkalmazkodásának és természetükből fakadó szükségszerű kényelmességének következményei ezek a perszónák (Jacobi, 2009:44). Az ember társadalmi lényé válásával mindenki több szerepszemélyiséggel kell, hogy rendelkezzen. Jung funkcionális tipológiájában különböző szerzett (pl. hivatás gyakorlásával együtt járó) szerepeket sorol fel és ezekhez társít szerepszemélyiségeket, konkrét kapcsolatokat (pl. orvos-beteg, orvos-nővér, orvos-orvos, stb.). Ezek segítségével érzékelteti azokat az ún. szerepszektorokat, amelyek voltaképpen egy-egy szerep betöltésével kapcsolatos belső egyéni szükségleteket és a külvilág (társadalom, család, munkahely, stb.) részéről megnyilvánuló elvárásokat foglalják magukban. C. G. Jung értelmezésében itt három, a perszónát<sup>26</sup> jól meghatározó komponens külvilági viszonylatban történő ütköztetésére kerül sor: a. önmagunkról alkotott ideálkép, amelyet a külvilágtól függetlenül magunkról másokban szeretnénk kialakítani és fenntartani gesztusainkkal, öltözködésünkkel, magatartásunkkal, stb., b. önmagunkról alkotott ideálkép, amelyet a külvilági kontextusok, kölcsönhatások eredményeként alakítunk ki magunkban, és amelyről úgy véljük, hogy az adott közegben „maximum ki tudunk magunkból hozni”, c. az ember fizikai és lelki korlátainak reális számbavétele, „önvizsgálata”, amely általában az előbbi kettőt valamilyen mértékben akadályozza<sup>27</sup>. Amennyiben az összetevők közül egy vagy kettő nem tud érdemben hatást

---

<sup>24</sup> Többek között Jung „szerepszemélyiségeivel” magyarázható, hogy - a külvilág számára akár nagyon hasonlóan is tűnő élethelyzetekben, akár néhány nap vagy perc különbséggel - ugyanattól az embertől egészen más viselkedésmódot tapasztalhatunk. Forrás: Jung, C. G. (1993): Mélységeink ösvényein. Gondolat Kiadó, Bp.

<sup>25</sup> Perszóna jelentése: résztvevő, illetve az általa felvett szerep. A „phersu” etruszk szóból származik, ami színészi álarcot jelent.

<sup>26</sup> A perszóna Jung-féle értelmezése szerint.

<sup>27</sup> A perszóna különböző változatairól kiváló összefoglalást olvashatunk Jolande Jacobi (2009): C. G. Jung pszichológiája. Animus kiadó, Bp. c. könyvében.

kifejteni a személyiség fejlődésére és nem jön létre egyensúlyi állapot, akkor személyenként különböző, ún. tipizálható perszónák azonosítása történhet meg<sup>28</sup>. A pszichés jellemzőinkön kívül a perszóna tehát magán hordozza a csak ránk jellemző és a külvilág által érzékelt mimikánkat, testtartásunkat, öltözködésünket, megjelenésünket, stb. Személyes jellemzőink állandó fejlesztése azonban C. G. Jung szerint nem járhat azzal, hogy az egyén a külvilág számára már-már áthatolhatatlan maszokra tegyen szert ezáltal<sup>29</sup>. A tudatnak ugyanis „szabadon kell rendelkeznie a megfelelően működő perszónával” (Jacobi, 2009:45), amit a pillanatnyi igényekkel összefüggésben állandóan alakítania szükséges. A perszónát a személyiségfejlődés során betöltött funkciójánál fogva az alábbiak szerint azonosíthatjuk:

- „a lelki egészséghez elengedhetetlen védőburokként, szabályozó közegként, valamint könnyű és rugalmas összekötő kapocsként a külvilággal” (belső környezetéhez és a külvilághoz egyaránt jól alkalmazkodó személynél, Jacobi, 2009:45 és 2009:47);
- „megmerevedő automatizmusként, kényelmes és egyúttal veszélyes álarcként” (a valódi természetét megrögzött alkalmazkodási formák mögé rejtő, kényelmes személy esetében, Jacobi, 2009:45);
- „alárendelt, differenciálatlan, kényszeres funkcióként” (külső nyomás, például erőteljes szülői hatásgyakorlás során jelentkezik, alkalmazkodási kényszerben megjelenő nem domináns funkció; például akarategyenge embernél, született balfácánál, kétbalkezesnél, stb., Jacobi, 2009:46);
- „fatális gátként, nyugtalanító akadályként” (rugalmatlan perszóna, amely nem tudja kezelni a belső és a külső világ kölcsönhatásait; az élet előrehaladtával lelki krízisekhez, súlyosabb személyiségzavarokhoz vezet, Jacobi, 2009:47).

C. G. Jung a személyiség fejlődéséről alkotott felfogása több társadalomtudományi területen érezteti a későbbiekben a hatását; ezek jellemzően a szerep fogalmának felfedezésével számos fogalmat (kulturális átörökítés, a társadalmi viszony<sup>30</sup>, a társadalomban végbemenő cselekvési folyamatok, konformitás, stb.) helyeznek új megvilágítás alá.

---

<sup>28</sup> Így az a. komponens erőteljes megjelenése a személyiség fejlődése során a külvilág számára kifejezetten „önfejű, makacs, lázadó, különc, teljes önirányítású” jelzőkkel illehető perszónát eredményez. A b. komponens meghatározó jellegű megjelenésekor a személyiség fejlődése a körülvevő közösségek jellemzőit jeleníti meg, ekkor könnyen azonosítható ez a perszóna „szürke eminenciásként, egyszerű átlagemberként” (Jacobi, 2009:44).

<sup>29</sup> Például filmművészeti alkotásokból számtalan esetet láthatunk az „őrült professzor” alakjára, aki a külvilág számára furcsának tűnő szokásairól, merő infantilizmusáról, valamint szakterülete iránti töretlen elkötelezettségéről ismert. Ugyanakkor ő az, akinek emberi jellemzőiről szinte semmit vagy alig tudunk meg.

<sup>30</sup> A társadalmi viszony szociológiai értelmezésének főbb fejlődéstörténeti állomásairól (benne a szerepről) bővebben olvashatunk Farkas Zoltán (2012): A társadalmi viszony értelmezési lehetőségei c. munkájában. Ennek összefoglaló táblázatát lásd. az 1-es sz. mellékletben.



## A szerep újrafelfedezése

Az ún. pszichodramatikus felfogás részletes kidolgozásakor a szerep fogalma már „szociokulturális sztereotípiákként”, „adott szituációkban megjelenő konkrét cselekvésekként, cselekvéssorozatokként”, valamint „másoktól átvett, illetve egyénileg kifejlesztett cselekvési mintákként” kerül meghatározásra (Moreno, 1943, id. Zeintlinger, 1991). A szerep „összekötő kapocsként” való funkcionális értelmezése ugyanis kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy az egyének az otthonról hozott inadaptív viselkedési mintáikat különféle csoportos, társas közegekben adaptívvá alakítsák át (Pfister, 2002, id. Pribék, 2014).

A társadalmi együttélés rendje a szerepek által biztosított, amely koronként, kultúránként, hivatásonként, településenként, stb. különféle sajátos rétegződéseket mutat (Hegedüs, 1988). Ezekre a történeti változatokra (rétegződésekre) a korabeli társadalmak valóság-hű lenyomataiként, archetípusaiként tekinthetünk (Boreczky, 1999). Kuczi (1999) szerint a tanári munka esetében a személyiség a szakmai hivatás valódi hordozója, amely tradicionális (archetípus szerinti) és karizmatikus elemekből tevődik össze. Különböző változatai azért tudtak kialakulni az évszázadok során, mert a társadalmi elvárások változásokon mentek keresztül, más és más személyiségtulajdonságok előtérbe kerülését követelték meg a pedagógusszakma gyakorlását végző személytől (Figula, 2000). Trencsényi (2000) úgy véli, hogy az egyes történeti archetípusok átszármaztatását (átörökítését) a társadalmi közösségek születéséhez, aranykorához és alkonyához köthetjük. Az emberi közösségekben mindig fontos a mintákat nyújtók és a mintákat átvevők aránya. A mintanyújtók kihalásával a társadalmi egyensúly könnyen megbomolhat, amennyiben akik kitalálták, vagy korábbról tovább átszármaztatták a hagyományos mintákat, már egyre kevésbé éltetik és képviselik. Abban az esetben, ha a közösség nem termeli újra önmagát (új közösség, új értékek és normák, új szerepek és minták), akkor a közösség felbomlik, megszűnik (Trencsényi, 2000). Más megközelítésben a közösség tagjainak (archetípusokra visszavezethető) tradicionális szerepátvételeit közösség fenntartó-és helyreállító mechanizmusoknak tekinthetjük. Ezek főleg akkor lépnek életbe, amikor a közösség egyensúlya valamiért felbomlik, ingatagává válik, hiszen az emberi közösségekre úgy tekinthetünk, amely elsősorban önmaga maradéktalan fenntartására, egyensúlyi állapotának biztosítására törekszik (Claparède, 1985).

A szerep és az emberek konformitásra való törekvése kapcsán érdekes összefüggést találunk Riesman és Mtsai (1961) munkájában. Értelmezésük szerint az emberek úgy alakítják ki szerepeiket az egyes történelmi korszakokban, hogy az az adott kor társadalmi környezete

számára lehetőleg megfelelő legyen. A tradíciótól áthatott és irányított (pl. hazafi, lokálpatrióta), a belülről irányított (pl. gyerekkorban a nevelőktől átvett tartós alapelvek) és az ún. kívülről irányított (pl. a többiek elvárásaira való figyelés, helyzet meghatározás) szerepek, szerepmechanizmusok állandó váltakozása a konformitási módok kombinációt, a konformitás iránti mindenkori igény megjelenítését hordozza. Riesman és Mtsai (1961) a szerepmechanizmusok érvényre juttatását, a szerepek állandó változását voltaképpen olyan évszázadokon átívelő „karakterológiai harcnak” tekintik, amely valamennyi történelmi időszakban fellelhető.

Az egyes korszakokban az egyének különböző szerepek melletti lehorgonyzásai Flick (1995) értelmezésében a különféle humán csoportok kulturális hagyományába való „bekapcsoló eszközök”. Az egyén ezáltal lesz e hagyományok folytatója. A gondolkodását szociális reprezentációkban artikuláló személy így nemcsak csökkenti a személyes bizonytalanságát, de a csoport kulturális hagyományainak aktív részesévé, örökösévé is válik. Az emberek a különféle társadalmi szerepeikben ezáltal meghatározhatókká válnak, különböző helyzetekhez között magatartási tendenciák mentén pedig jellemezhetőek. Ebben a felfogásban nincs szükség még kisebb, ún. egységnyi cselekvések (unit act) azonosítására és használatára, helyüket jól értelmezhető szerepek veszik át, amelyek struktúrákba szerveződve az egyént összetett társadalmi funkciók ellátására teszik képessé (Pokol és Mtsai, 1987).

**Összegzés:** Az ókori világból származó szerep fogalma az egyén és a társadalom XX. századi viszonyrendszerében kerül újra a tudományos vizsgálatok fókuszába. Kiemelendő C. G. Jung dinamikus társadalmi közegben értelmezett funkcionális tipológiája, amely a perszóna fogalmának megalkotásával és annak belső-külső világra vonatkozó összefüggéseivel több, korábban már teljeskörűen kifejtettnek hitt fogalmat (személyiség fejlődése, konformitás, kulturális átörökítés, stb.) helyez új megvilágítás alá. Szerepszemélyiségről alkotott megállapításai a pedagógushivatás archetípusainak<sup>31</sup> alaposabb vizsgálatát támogatják többtartalmakkal (a személyiségtulajdonságok változásának koronkénti szükségessége, ideálképeink és az önvizsgálatból származó lelki és fizikai realitásaink funkcionális jelentősége, a szerepek melletti egyéni lehorgonyzások integratív jellege, stb.).

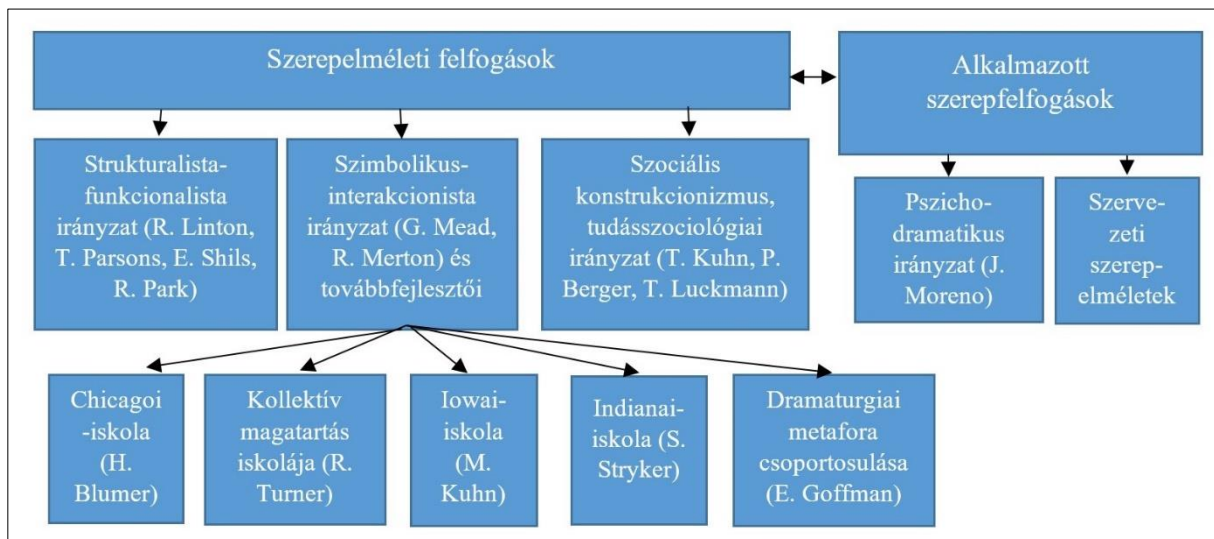
---

<sup>31</sup> Jelen disszertáció nem tekinti feladatának a pedagógus archetípusok koronkénti változatainak vizsgálatát.

### 2.1.2. A szerep és újszerű értelmezései

A XX. századi társadalomtudományokban a szerep fogalma három vonatkozásban kerül a vizsgálatok középpontjába: „1. szervezeti alakzatok és dinamika tárgyalásakor a csoportlélektanban, 2. a társadalmi szocializáció folyamatának tanulmányozásakor a gyermek- és fejlődéslelektanban, 3. a társadalmi integráció és a kulturális átörökítés fogalmi eszközeként az antropológiában” (Somlai, 2009:1). Somlai úgy véli, hogy a szerep kapcsán azért jelentkezik elsősorban a szociológiai jellegű írások túlsúlya, mert a szociológiai vizsgálatok, megközelítések képesek e három keresztmetszet együttes felhasználására (Somlai, 1993, 2009).

Carter és Fuller (2015) újszerű (alapvetően a szimbolikus-interakcionista szerepelméleti irányzat eredményeire támaszkodó) történeti perspektívájának segítségével feltárhatók a szerep XX. századi fogalmi gazdagodásához szervesen hozzájáruló felfogások (több helyütt is javítva és pontosítva Somlai (2009) korábbi gondolatmenetét):



2-1. ábra: Az elméleti kutatás során feltárt szerepfelfogások Carter és Fuller értelmezésében.

Forrás: Carter és Fuller, 2015, saját szerkesztés.

#### 2.1.2.1. Szerepértelmezések a strukturalista felfogásban

A strukturalista (alapvetően szociológiai) szerepfelfogás szellemi megalapozása olyan kiemelkedő gondolkodók nevéhez fűződik, mint Émile Durkheim, Max Weber, Georg Simmel, Lewis Cover és Mark Granowetter. Az emberi társadalmat funkcionális egységként, rendezett struktúrákban szemlélő interdiszciplináris irányzat érdeklődésének középpontjában a társadalmi kapcsolatok vizsgálata áll. Fontos célkitűzése az egyén és a kultúra közötti távolság csökkentése a társadalom és az egyén kölcsönhatása során felmerülő reciprocitásalakzatok feltárásával, releváns szintéziseinek keresésével. Az emberi közösségek és az egyének alkotta

viszonyrendszer feltárásában kulcsszerep hárul a mintákra és a mintákon belül fellelhető szerepmeghatározásokra, hiszen minden szerep és státusz ezekből vezethető le. Voltaképpen annak átfogó vizsgálatára kerül sor, hogy az egyén hogyan, miként tud bekapcsolódni és integrálódni a különböző társadalmi rendszerekbe, pontosan milyen egyéni és társadalmi feltételektől függ ezeknek a mintáknak az elsajátíthatósága, alakítása, elhagyása, stb.

A társadalmi hálózatok észak-amerikai kutatása során fogalmazódik meg először a szerep fogalmának fokozottabb igényű tudományos kidolgozása. Linton (1936) programadó, a strukturalista szerepfelfogás alapjait ismertető kulturális antropológiai munkájában a szerepet különböző helyzetekhez kapcsolódó elvárások viselkedésbeli megvalósulásaként értelmezi. Jellemzése nem valamiféle merev és elszigetelten létező, önmagát magyarázó struktúra mentén lehetséges, sokkal inkább az egyén dinamikusan változó társadalmi viszonyrendszerében képzelhető el. Linton bevezeti az ún. „elért szerepigazodás” (pl. a mesterség betanulásáért, majd gyakorlásáért folytatott versengés szerepei) és az ún. „tulajdonított szerepigazodás” (azaz a nem, kor, családi viszonyok alapján kiosztásra kerülő szerepek) gyűjtőfogalmait. Végeredményben ezek kimeneti oldalai egyet jelentenek az emberek társadalomhoz való idomulási képességével (minél sikeresebbek az egyéni szerep betöltések a gyakorlatban, annál gördülékenyebben működnek a társadalmi struktúrák). Így fordulhat elő, hogy az emberek közötti éles versengés és főleg a konfliktushelyzetek egyes formáit Linton súlyos társadalmi veszteségekként értékeli.

A társadalmi működés során fellelhető viselkedési (csoportos és egyéni) minták révén társas érintkezések jönnek létre. A minták jellegüknél fogva meghatározottak és behatároltak, irányultságuknak megfelelően célszerű szerepeket, valamint státuszokat hordoznak magukban. A szerep az adott minta jól körül írható viselkedési formájaként értelmezhető, a státusz pedig nemcsak a mintában található pozícióra utalhat, hanem az azzal együtt járó jogok és kötelességek összességére is. A szerep és a státusz olyan egyszerre jelen lévő, egymástól elválaszthatatlan eszközök, amelyek különféle átadó csatornákon keresztül az egyének felé közvetítik a társadalmi élet funkcionálisan egységes és ideális mintáit (Linton, 1936, id. Bohannan és Glazer, 2006). Ezzel összefüggésben Biddle és Thomas (1966) a társadalmi pozíciókat kétféleképpen különböztetik meg: értelmezik egyrészt az előírás-szerűen hozzákapcsolódó szerep oldaláról (azaz olyan viselkedésből, amely törvényszerű elvárás a szerephordozóval szemben), valamint egy kötelezően vele együtt járó, ún. státuszi irányból (azaz olyan viselkedésből, amely a szerephordozó törvényszerű elvárása másoktól).

A szerep a társas viselkedés összehangolásának egyik kiemelten fontos dimenziója. Szerveződése megjelennek a szociális életben való részvétel strukturált formáiként. A szerep elsődleges alkotórésze a szerepelvárás, amely komplex értékelési mintaként is felfogható. Elemei más és más mintaváltozó kombinációkból és mintaváltozó származékokból tevődnek össze. A szerepek meghatározhatók az egyénnel szemben fennálló - csoportpozíciójából levezethető - társadalmi elvárások összességéeként, jellemezhetők bonyolult és szövevényes kölcsönhatásokkal, változásokkal. Ugyanakkor a megformált szerepekből álló egész soha sem lehet azonos a személyiséggel, mint rendszerrel (Parsons és Shils, 1951).

Az emberek folyamatosan szerepeket játszanak, azonban az egyes szerepek betöltését más és más tudatossággal élik meg. Társadalmi kitekintésben a szerepek önmagunk és egymás megismerésének fontos eszközei (Park, 1950). A szerepeket személyközi kapcsolatokban értelmezhetők, hiszen a társas érintkezés során a szereplők „ezáltal kapnak arcot” (Csepeli, 1975). A személyiség nem rendelkezik belső konzisztenciával, ezért a személyiségre ható környezeti hatásoktól függ, hogy az mit vált ki az egyedi személyiségszerkezetekből. Ily módon a szerepek az egyén különböző élethelyzetekre adott válaszainak tudatos vagy tudattalan sorozataiként értelmezhetők (Allport, 1979).

#### **2.1.2.2. Szerepértelmezések a szimbolikus interakcionista szerepfelfogásban**

A szimbolikus interakcionista (alapvetően szociálpszichológiai) szerepfelfogás vizsgálati fókuszában humán kapcsolatok, hálózatok társadalmi viszonylatban történő dinamikus elhelyezése és interdiszciplináris jellegű értelmezése áll. Feltételezi, hogy a szereplők interakciókon alapuló kölcsönhatások útján tárgyalják és érzékelik a szerepelvárásokat, ezzel együtt pedig a társadalmi valóságot. Fontos szerepet tulajdonít a jelentésnek és a szubjektív tapasztalatnak a társadalom tanulmányozásában. Segítségével olyan fogalmak nyernek új jelentést, illetve jelennek meg, mint a szociális aktus, a homlokzat, a másvalaki szerep, stb. Egyének és az egymástól eltérő összetételű, létszámú emberi csoportok közti kapcsolódások perspektívájából szemlélve a társadalom nem csupán emberek közötti interakciók gazdag hálózataként értelmezhető, hanem a történelmi kontinuitás egyik elengedhetetlen feltételeként is. Az interakciókban résztvevő személyek viselkedését társadalmi szerepeik és státuszaik alapjaiban befolyásolják, cselekvéseiket, kommunikációjukat a másikról alkotott feltételezések tudatában végzik, a kapcsolattartás során állandóan alakítják, változtatják egymást. Ily módon az egyének és a különböző humán csoportok által meghatározott (kinyilvánított és látens) elvárások ugyancsak kölcsönös átalakulásokon mennek keresztül. Kifejezetten cél az állandóan mozgásban lévő és konstruálódó elemek (társadalom, egyének) kiterjedt vizsgálata.

Az irányzat központi alakja George Herbert Mead, aki Josiah Royce hatására előbb az emberi tudat filozófiai vonatkozású szempontrendszerét tanulmányozza, majd tér át a társas viselkedés társadalomra gyakorolt hatásainak kutatására. Mead munkásságának köszönhetően olyan fogalmak válnak kulcselemekké és kapnak új értelmezési dimenziókat, mint a társadalmi viselkedés, az egyén és a cselekvés társadalmi státuszok és szerepek függvényében, illetve a különböző tudatszinteken megjelenő ún. nyelvi jelentéshordozó szimbólumok. A Mead-féle gazdag elméleti koncepció megtermékenyítőleg hat újabb tudományos irányzatok kialakulására. Somlai (1993, 2009) szerint létrejön az ún. „Blumeriánusok csoportja” (ezen belül kiemelve az ún. „Chicagói-iskolát”, beleértve az ún. címkézés-elméletének képviselőit), létrejön a R. Turner nevével fémjelzett ún. „Kollektív magatartás” és követőinek iskolája, továbbá a M. Kuhn által elhíresült ún. „Iowai-iskola”, valamint a S. Stryker vezette ún. „Indianai - iskola” tevékenységét.

Mead programadó munkájában (1936) a társadalom és az egyén nehezen értelmezhető fogalmak mindaddig, amíg nem helyeződnek társas interakciókba. A szerepek egyéni szerepegyüttesben való tagolódását különféle társadalmi interakciók folyamatosan befolyásolják, alakítják, a szerepviselkedés mindenkori alakulására pedig a folyamatban résztvevő többiek feltételezett cselekvése, gondolkodása alapvetően kihat. Mead (1970) úgy véli, hogy az egyén szűkebb és tágabb környezetét a pszichikuma közvetítésével, tevékenységrendszeré révén önmaga építi fel, majd ezt követően folyamatosan alakítja, újra és újra értelmezi. Gondolatmenetében bevezetésre kerül a „szociális aktus” fogalma, amelynek központi emberalakja a tevékenykedő, kooperatív, társadalmilag és logikailag egyaránt jól meghatározható társadalmi lény. Az individuumok találkozása során létrejövő szociális aktus a valóságban konkrét kooperatív folyamatok és szituációk egész sorát jelenti, amely különböző fázisokra bontható az egyének szintjén. Jelesül: impulzus fázisa (készenlét a cselekvésre, felhalmozódó belső feszültség), perceptív fázis (környezeti ingerek válogatása), manipulatív fázis (kapcsolatfelvétel a környezettel, cselekvéssel történő befolyásolás), konzumatív fázis (belső feszültség oldódása, egyensúly helyreállása, elégedettség érzete). Végterméke az ún. szociális objektum, amely a társadalmi szimbólumvilág objektívációs folyamatai során ölt ideális testet. Mead szerint az emberek viselkedését a kooperatív tevékenységekkel átszőtt társadalmi helyzetek szimbolikus interpretációja határozza meg, elsősorban azoké, amelyekben az egyén nem csak megfigyelőként van jelen, hanem tevőlegesen, interakciókon keresztül, különféle szerepek átvételével (role-taking), majd betöltésével részt is vesz. A jelentés Mead megfogalmazásában a társadalmi szerepformálások révén válik „folyékony természetűvé”,

dinamikus csoportközegen mozgó kulcsfogalommá. Ennek köszönhetően előtérbe kerülnek a szerepjátékhoz, a szerepátvételhez köthető társas aktusok és a szimbolikus interiorizáció meghatározó mechanizmusaként fejtik ki hatásukat. Ezen mechanizmusok között az egyének motivációja és szerepátvételi képessége alapján lehet különbséget tenni. Utóbbit a szerep terjedelme (range), az átvétel mélysége (depth) és az átvétel hitelessége (accuracy) határozza meg (Schwalbe, 1988).

Blumer (1973) szerint a kvalitatív módszerek alkalmazása az egyetlen lehetséges útja az emberi viselkedés tanulmányozásának, amelynek a fogalmak szigorú meghatározásával és a viselkedés természetének megértésével szükséges együtt járnia. Ehhez elengedhetetlen a Mead-féle szerepkonceptió tudományos terminológia szókincsének szisztematikusabb és konkrétabb használata a társadalmi viszonyok ontológiai természetének még pontosabb azonosítása és körül írhatósága céljából. Blumer megfogalmazásában sem az egyén, sem a közösség, sem az én, sem mások nem léteznek önmagukban; teljes megértésük csakis a különféle egyéni és társadalmi szerepeikben betöltött kölcsönhatásaik, interakcióik vonatkozásában képes valódi értelmet nyerni. Ennélfogva a jelentések tényleges eredete is az interakciókban keresendő. Ebben a vonatkoztatási rendszerben kulcsfontosságú a cselekvőség (agency)<sup>32</sup> megjelenése, amely a társadalmi élet szempontjából kiemelkedő pillanatokban a szerepjátékosok aktív, tudatos, célkereső és célelérő tulajdonságára utal. Segítségével a társadalmi minták olyan egyéni, de jellemzően adaptált szempontrendszerű interpretációs szűrőn esnek keresztül, amelyet az emberek használnak a társadalmi világot meghatározó helyzetek, valamint az azt alkotó tárgyak értelmezésére és kezelésére. Lényeges orientációs hangsúlyok kerülnek még ebbe a gondolatmenetbe: nem tekinthetünk el a szerepegyüttésekkel együtt járó, azokat kísérő szimbolizációs keretek kérdéséről, az egyének „interakciós elhatározásaitól” (Blumer, 1969), valamint a szerepek megfelelő, gyakorlatban történő megjeleníthetőségéről. Blumer úgy véli, amennyiben nem tévesztjük szem elől ezeket a hangsúlyokat, akkor a szerepek révén az egyének társadalmi elfogadottsága ennek a háttérrendszernek a figyelembe vételével jelentősen fenntartható, javítható (Blumer, 1969).

A Mead-féle korábbi teoretikus kereteket azonban szigorú, tudományos elveken nyugvó gyakorlati teszteléseknek is szükséges alávetni. Kuhn (1964) a társas interakciót egy olyan kibernetikus perspektíva segítségével vizsgálja, amely képes a tudatosság, az időbeliség és az

---

<sup>32</sup> Ebben az összefüggésben speciális egyéni tulajdonságot jelöl. Tartalmazza az egyéni hatásgyakorlás maximalizálási igényét társadalmi környezetben és az ehhez szükséges testi-szellemi koncentrátságot, valamint a körülmények (előbbieknél megfelelő, előbbieket elősegítő) szándékos egyéni alakítását, rendezését.

önkorrekció törvényszerűségeinek a feltárására (Carter és Fuller, 2015). A Kuhn-féle szerepfelfogás külön foglalkozik a két (diád), illetve a három (triád) tudatos emberi lény alkotta társadalmi egységekkel. Ezek a csoportosulások a legtöbb sajátos társadalmi viselkedést és interakciót magukban hordozzák, előnyük, hogy az én, valamint a néhány szereplőre korlátozódó szerepjátékok és szerepkeretek könnyebben tanulmányozhatók, elemezhetők. Kuhn (1964) szerint az emberek közötti viszonyrendszert, illetve szerepalakításokat természetesen előforduló környezetben és laboratóriumban egyaránt vizsgálni szükséges; az a vizsgálati modell, amely mindkét környezetet képes magában foglalni, azonosított csoport-és énszerepeket tartalmaz, lehetővé teszi a viselkedésformák korábbiaknál kifinomultabb tudományos tagolását és az emberi viselkedés törvényszerűségeinek még pontosabb és összetettebb megértését (Carter és Fuller, 2015).

Stryker (1980) tovább bővíti Mead eredeti fogalmi koncepcióját annak érdekében, hogy a társadalmi kölcsönhatások strukturális aspektusait tudományos eszközökkel még inkább elemezhetővé tegye. A Stryker által „szimbolikus kategóriákként”, illetve „társadalmi pozíciókhoz kötődő elvárásokként” azonosított szerepegyüttesek a társadalmi szerepeket úgy kezelik, mint a hálózatok vagy a kapcsolatok mintáinak kölcsönhatásait (Carter és Fuller, 2015), amelyeket a társadalmi struktúrák különböző szintjei állandóan alakítanak, változtatnak. A felfogást erősíti, hogy a szerepelvárások különböző élethelyzetekben és a kulturális vagy társadalmi változások függvényében eleve változásoknak vannak kitéve. Az egyén mások helyzetének érzékelése során „szimbolikus jeleket észlel és használ fel a lehetséges cselekvési irányainak felmérése és meghatározása céljából, amelyek a korábbi élethelyzetekből és a társadalmi pozíciókra vonatkozó normatív elvárásokból származnak” (Stryker, 1980:57). Ily módon a pozíciókhoz kapcsolódó szerepek analizálhatók, a különböző társadalmi kategóriákban élő egyének jövőbeni magatartásai pedig behatárolhatók (Carter és Fuller, 2015).

Az emberi tömegek kialakulása mindenekelőtt közösséghez köthető (Turner és Killian, 1987), ezeket egymástól eltérő érdeklődésű és motivációjú egyének alkotják. Szerepfelvételekbe való bekapcsolódási lehetőségük nagymértékben csoportdinamikai szabályok függvényében történik. A kollektív viselkedés számos formában létezik, ezek közül gyakori a társadalmi normákkal való szembehelyezkedés, a váratlan egyéni szerepmegfelelési igények felbukkanása. Az emberek ugyanis hajlamosak homályos, kétértelmű vagy zavaró új normák megjelenésekor követni azokat, még akkor is, ha azok ellentmondhatnak a normális társadalmi viselkedésnek és elvárásoknak.



A szerepeknek (az egyén személyes és személytelen szféráinak kialakulásában), valamint az általuk leírt szerepviszonyoknak kiemelt jelentőséget tulajdoníthatunk. A szerepek az emberi interakciók egyik legfontosabb szabályozói, kulcsfontosságú közvetítő kapocsként funkcionálnak a társadalommal, míg a szerepviszonyok lényegüket tekintve azok hű lenyomatai. A csoportos, személyközi kapcsolatokban értelmezett szerepek két nagyobb részre bonthatók. Egyrészt „megkülönböztethetünk ún. konstruktív, spontán tevékenységi szerepeket, ezek: kezdeményező, véleménynyilvánító, kérdező, informátor, szabályalkotó, általánosító, engedelmeskedő, továbbá ún. destruktív tevékenységi szerepeket csoportban. Ezek: akadékoskodó, vetélkedő, mindentudó, hírharang” (Csepeli, 1997:87-88). Ebben a felfogásban felértékelődik a szerepek azon különleges tulajdonsága, hogy a társadalmi elvárások szintjén viselkedések, szerepjelzők eltérő erősségű számonkérését jelentik és „pótolni képesek a szerep eredetileg fontos (pl. tudás) kellékeit szerepváltozatok formájában” (Csepeli, 1986:24-25).

Egyes szakirodalmi források (Galicza - Schödl, 1993, Szabó - Thalmeiner, 2000) a szerepeket további rész-szerepekre bontják. Az egyedi személyiség szerkezetek domináns szerepekkel jellemezhetők, ezáltal összehasonlíthatóvá válnak azok egyes vetületei. Ezzel társadalmi kontextusban kiemelhetővé válik a személyiség, valamint a személyes kapcsolatok, a személyközi hatáseggyüttes egyéni szerepformálásokban betöltött jelentősége (azaz a szerepelméleti megközelítések máig legfontosabb kérdésére, a személyiség és a szerepek viszonyára derül fény). Galicza - Schödl (1993) ezt a személyiség irányából úgy magyarázzák, hogy minél egységesebb, kongruensebb egy személyiség, a különböző szerepformálásokat annál kisebb nehézséggel viseli. Egyéni választás kérdése, hogy egyes személyek mely elvárásoknak akarnak és tudnak ténylegesen megfelelni (Szabó - Thalmeiner, 2000).

Bár előzetesen rendelkezünk mintákkal a velünk született ún. általános (pl. nemi, családi) szerepekről, mégis a társas kapcsolatok során megélt, abban kifejeződő szerzett szerepek élményét, tapasztalatait, az ezekkel együtt járó közösségi tudat (társas lényként történő) megélését nem nélkülözhetjük. Az egyének szerepmegvalósítási válaszai állandóan jelen voltak és vannak a társadalomban, azok szerepátalakulásait a társadalomban végbemenő változások generálják a kor igényeivel összhangban (Varga, 1998, Sum, 1995). Sum (1995) az egyes társadalmakra jellemző szerepeket éppen ezért olyan finom indikátorokként tartja számon, amelyek magukon hordozzák az adott történelmi időszak társadalmi norma-és értékrendszerének tipikus jegyeit.

### 2.1.2.3. Szerepértelmezések a tudásszociológiai felfogásban

A tudásszociológiai irányzat kialakulása Max Scheler, Karl Mannheim és Alfred Schütz nevéhez köthető. A szociális konstruktivizmus irányzatai (tudásszociológiai irányzat, posztmodern irányzat, új realizmusok irányzata) elsősorban abban különböznek egymástól, hogy mely tényezők vizsgálatát tartják szükségesnek a valóságinterpretációk átgondolt magyarázatához (Szöllösi, 2009). A tudásszociológiai felfogásban a valóságra vonatkozó tudás, valamint az egyének cselekvésének vizsgálata áll a középpontban. Ez a tudás társadalmi környezetben, emberi interakciók során jön létre. A világról alkotott tudást, a társadalmi jelenségek jelentéseit az emberek maguk alkotják, konstruálják, amely nem csak a létező tényeket tartalmazza, hanem azok értelmezésére is vállalkozik.

Berger és Luckmann (1998, id. Fábíán, 2007) a valóságot objektív társadalmi termékként értelmező felfogásában a szerepek a társadalmi rendet (és működést) két szinten reprezentálni képesek. Ezek egyrészt a személyek által mutatott, képviselt egyéni magatartási formákat jelentik, másrészt pedig azoknak az intézményes magatartásoknak az összességét, amelyek az adott társadalomra érvényesek, annak norma-és értékrendszere alapján elfogadottak (habitualizációs folyamat). A személyek a szerepsajátítási folyamat során szerepmintákat, illetve ezekkel együtt járó szerepviselkedéseket, magatartásokat vesznek át. A folyamat során a társadalmi tudás kognitív és affektív rétegei is ezáltal elérhetővé válnak; a szerepekhez ugyanis különféle érzelmek, tudáselemek gazdag hálózatai kapcsolódhatnak a kulturális átörökítés folyamatában. A szerepek reprezentációkként és tudáshalmazok közötti közvetítő elemekként egyaránt értékelhetők (Fábíán, 2007). Bokor (2008) szerint a Berger és Luckmann-féle leíró elméletben (1998) a társadalmi valóság megértését új kulcsfogalmak (hagyomány, szimbolikus értelmi világok, a szerepfogalom) intenzív, tudományos vonatkozású bekapcsolásai segítik. Ezek segítségével tudunk eljutni az ún. valóságos társadalmi intézményektől az elvont értelmű intézményekig.

**Összegzés:** a strukturalista (normatív) és a szimbolikus - interakcionista (integratív) irányzatok képviselői az egyén és a társadalom kapcsolatrendszerének széles körű feltárására vállalkoznak. A strukturalisták abból indulnak ki, hogy a kulturális - társadalmi átörökítés kulcseszközei a minták, amelyek szerepekből és státuszokból állnak. A szerepben megjelenő személyiség<sup>33</sup> befogadó közegként és szűrőként egyaránt funkcionál; hatása a szerepek kiválasztása, majd betöltése során jelentkezik. Jelentősen befolyásolja a külvilággal tartott kapcsolatokat. Míg a

---

<sup>33</sup> Jung a szerepben megjelenő személyiséget „perszónaként”, „szerepszemélyiségként” azonosítja, utalva a „színészi álarc” latin elnevezésére. Forrás: Jung, C. G. (1993): *Mélységeink ösvényein*. Gondolat Kiadó, Bp.

strukturalisták elsősorban az egyén társadalmi struktúrákba való beilleszkedését, pozíciókból származó elhelyezkedését, elhelyezhetőségét vizsgálják, addig a szimbolikus - interakcionista az egyének szerepátvételével és szerepjátékokkal összefüggő interakcióit helyezik a vizsgálati középpontba. A szerep fogalmi gazdagodása, különböző tudományokban való megjelenése alapvetően szociológiai értelmezésekből indul ki, végeredményét tekintve azonban gyakran interdiszciplináris jellegű. A szerep új megközelítésben a társadalmi tudáshalmazok közötti közvetítő elemként és reprezentációként egyaránt jelentkezik. Több, szerepelméletek vonatkozásában kiemelhető tudományos - elsősorban észak-amerikai területen működő - iskola az adott szakterminológia bővítését, az elméletek mindennapi életben való megjelenésének vizsgálatát, illetve további fejlesztését tűzi ki céljául.

### **2.1.3. A szerepkészlet fogalma és összefüggései**

A szerepelméleti felfogások a szerep elsődleges részeként a szerepelvárást határozzák meg. Ugyanakkor egyre gyakrabban visszatérő problémaként merül fel a szereppel szemben megfogalmazott szerepelvárások nagyszámú konceptualizálási lehetősége és az ebből fakadó tudományos bizonytalanságok sokasága (Somlai, 2009). Az egyéni szerepek rendkívül szövevényes kölcsönhatásai (Dewey, 1922), valamint az „interakciós érintkezési szerkezet bonyolultsága” miatt világos szerepek egyértelműen ugyanis nem vehetők ki ebből a pozíció- és szerepegyüttesből (Csepeli, 1997:86).

Ennek megoldására javasolja Merton (1980) bevezetni a szerepkészlet, szerepháló (role-set) fogalmát, továbbá a társadalomhoz való alkalmazkodási-beilleszkedési folyamat ún. vonatkoztatási (egyéni és csoport szinten egyaránt értelmezhető) kritériumegyüttesét. Vélekedésében az egyének szerepviszonyait különböző társadalmi státusok betöltései határozzák meg, a státusok felszámolása az egyéni szerepviszonyok felrúgásával, az „ingatagként jellemzett” (Merton, 2002) szerepkészlet megrövidítésével jár együtt. A szerepek átélése egyénenként különböző. Számos esetben az egyes szerepekhez kapcsolódó tevékenység-elemek, tevékenység-egységek elrejtethők mások előtt (Merton, 2002). A szerepkészletről alkotott tudományos elképzelések mellett szükségessé teszik az egyén, a csoport és a társadalom kapcsolódásaiból fakadó jelenségek újabb vizsgálatát, kiemelten a szocializáció kérdéskörét (Somlai, 2009).

A szerepkészlet létrejöttében kulcsfontosságú szerepformálások valóságos, illetve eszményi szerepideálok mentén történhetnek. A szerep közvetítő jellege miatt az egyes egyéni szerepformálások kitűzött célok elérése érdekében zajlanak. Szerepváltozatai további

vonatkoztatási feltételektől (szerepküldő személye, az egyén személyközi kapcsolatrendszere, különböző helyszínek, időbeli történés, stb.) függhetnek és összességében finom szerephálózatokat alkotnak (Csoma, 2003).

A különféle egyéni szerepek (pl. velünk született nemi szerepek, valamint az ún. szerzett szerepek) bonyolult variációi egyedi mintázatú szerepkészleteket alkotnak. A mindennapokban segítségükkel fogalmazódik meg bennünk, hogy a társas érintkezés során a velünk kapcsolatba lépő emberektől mit is várhatunk el, azaz tájékozódási pontként és viselkedési programként egyaránt értékelhetők (Hegedüs, 1988). A szerepkészleteket Van Buer és Venter (1996) az egyének szerepmegfelelési törekvéseinek konkrét megvalósításaiként azonosítják; aszerint különböztetik meg, hogy a szerepátvétel mely módokon képes lezajlani az érintettben (reflexivitás, elsajátítás és személyes integráció révén). Ugyanis egyértelmű különbséget lehet és kell is tenni az egyénnel szemben tapasztalható szerepelvárások érzékelése, a szerepátvételi képesség, valamint az egyén motivációs bázisa között.

Egyes személyiségtípusok, illetve kiváltó környezeti hatások együtt állásakor nagyon is felbukkanhat annak a veszélye, hogy a sok elvárt szerep betöltésével a személy feladja önmaga egyéniségét és egyre inkább gépiesen cselekvő lényvé válik (Fromm, 1941). Másik problémaforrásként jelentkezhet az elsajátított szerepek közti konfliktushelyzet feloldhatóságának a kérdése egy ugyanazon egyénnél (Dahrendorf, 1958). Szélsőséges esetekben a szerepelvárások mögött meghúzódó személyek kikényszeríthetik a számukra megfelelő szerepviselkedést, szankcionáló jellegű lépéseket téve. Eme szankciók háromszögében Dahrendorf (1958) megkülönböztet ún. minimális, csekély szankcióval együtt járó elvárásokat (pl. illemből fakadókat), közösség általi szankciókat (pl. kiközösítés) és a törvények szerinti (adott esetben büntetőjogi) elvárásokat, amelyek a várható következmények súlyossági fokát veszik alapul. Heller (1966) szerint ahol egyes elvárt sztereotip szerepek nem vagy csak nehezen működnek (folyamatosan erős egyéni szűrő alatt állnak), ott az egyéniség egysége a domináns (Heller, 1966).

Goslin (1969) a szocializációt interakciós szerződés-változatok sorozataként értékeli, amelyben a szerepegyeztetés és a szereptanulás egyénenként eltérő, sajátos és bonyolult szempontrendszer figyelembevételével történik.

Szociálpszichológiai megközelítésben a szocializáció szereptanulási folyamatként értékelhető (Vajda és Kósa, 2005). Interakcióiban a szerepviselkedések ki-és átalakítása zajlik, hiszen az egyén így tud csak válaszolni a számára meghatározó környezeti szereplők

elvárásaira. A szereptanulást - főleg az előre nem rögzített szerepelőírások esetében - különféle társadalmi szereptárgyalások előzik meg, amelyekben a felek felméri, hogy látnak-e esélyt a viselkedések változtatására. Amennyiben igen, szerepalkuk jöhetnek létre. Kozma (1991) szerint az emberek szocializációs folyamataiban kulcsfontosságúak a szereptanulási módszerek. Elsősorban az utánzás-azonosulás, valamint az oktatás-szankcionálás emelhetők ki a társadalmilag jól meghatározott és körülhatárolható szerepek vonatkozásában. Amennyiben az egyén félreértelmezi a szerepvállalásából fakadó, környezet által elvárt magatartásmintát, illetve az ahhoz kapcsolódó információkat, fennáll annak a lehetősége, hogy értékvesztés, súlyosabb esetben identitászavar következik be. Fodor (2008) a szereptanulást az utánzás és az azonosulás mellett a szociális tanulás egyik formájaként definiálja, amelynek előidézésében egy vagy több példaértékű szerep aktív és egyértelmű észlelése játssza a főszerepet, valamint a szerzett emlékezeti képek, képzetek megőrzése, továbbá azok minimum elégséges szinten való gyakorlása. Canver és Scheier (1998) tanulmányukban olyan szerepeket azonosítanak, amelyek megtanulására pusztán mások viselkedését megfigyelve is képesek vagyunk (Canver és Scheier, 1998).

**Összegzés:** a szerepek meghatározásának egyik lehetséges formája, kerete a szerepkészlet. Egy-egy szerep ugyanis nem létezik önmagában. A pedagógusszerepek kiválasztásában és egyéni szerepformálásaiban is alakítóan megjelenik a pedagógusok személyisége. A szerzett és az általános szerepek betöltéseinél, sokszor egy ugyanazon időben több szerepben is jelen vagyunk. Az egyidejűség létjogosultságának és a szerepek bonyolult, egyénen belüli kölcsönhatásainak elismeréseképpen kerül sor a szerepkészlet bevezetésére. A szerepek tanulása az emberek szocializációs folyamataiban meghatározó jellegű.

#### **2.1.4. A szereptávolítás fogalma és összefüggései**

Külön szükséges még kiemelni az E. Goffman vezette „Dramaturgiai metafora” csoportosulást. Az irányzat az én (self) különféle megjelenítésének, megjeleníthetőségének, továbbá az identitás alakításának kérdését helyezte vizsgálatának középpontjába (Somlai, 2009). A társadalmi helyzetek feltárása során Goffman elsősorban a személyközi benyomáskeltés folyamatát, továbbá - a szerepjátszó oldaláról megközelítve ezeket a kölcsönhatásokat - a megformált szerepek közti kohéziót, valamint az ebből következő egyéni mozgásterek jellemzőit vizsgálja (Pólya, 2012).

Krappman (1980, id. Goffman, 1961) az ún. „identitás egyensúlyi koncepciójának” kidolgozója a szerep fontos fejlődési állomásaként értékeli az egyéni szereptávolítás

képességének tudományos bevezetését. Mindez interakciós térben annyit jelent, hogy a szerepek hordozója felül tud emelkedni a szerepek pusztá kívánalmain, választani, elutasítani, módosítani, értelmezni stb. lesz képes. A szereptávolítás révén jelezni tudja társainak, hogy az egyes szerepelvárásoknak mennyire van szerinte alávetve (pl. szerepkellékek, szerepjelzők, más emberek szerepviselkedései, stb. kapcsán), továbbá azokat mennyire hajlandó személy szerint elfogadni. Elsősorban a meghatározó szereptávolítási képességgel rendelkező emberek esetében jelenthető ki, hogy az egyes szerephelyzetekben alakító módon benne van a személyiségük, amelyekbe erős motivációkészlettel és társas készségrepertoárral érkeznek (Argyle, 1981). Krappman (1980) szerint az interakciós partnerek, akár ismerik egymást korábbról, akár nem, közismert normákhoz és sémákhoz igyekeznek tartani magukat. A másik besorolásában meghatározó jelentőségű a testtartás, a ruházat, a nyelvi szimbólumok, a gesztusok összessége. Nadel (1956) értelmezésében ezek olyan egyéni perspektívából megközelíthető hangsúlyos, vagy kevésbé hangsúlyos ismérvek, amelyek alapján különbséget tehetünk az ún. periférikus, érvényes és nélkülözhetetlen szereptulajdonságok között.

Goffman (1978) a szerepekre különféle interakciókat integráló, társadalmi eredetű struktúrákként tekint. Megkülönböztet ún. „másvalaki szerepeket”, amelyek szerephálója az egyén számára fontos közönségtagok szerepeit foglalja magában, továbbá ún. „én-szerepeket”, amelyek az egyén saját szerepkészletéből származnak és magatartások egész sorát tartalmazzák. Minden egyénnek több én-szerepe létezik. Fontos kérdés, hogy az egyszerre jelen lévő én-szerepek miként viszonyulnak egymáshoz, az egyes szerepekhez kötődő cselekvések mennyiben segítik, egészítik ki, vagy éppen akadályozzák a másikat. Goffman értelmezésében a konkrét tevékenységekkel leírható szerepek jellemzően szegregáltak, közönségük is szegregált, szemléltetésük során dramaturgiai metaforák alkalmazása lehetséges. Az egyének szerepalakításának sikeressége, hosszabb távú társadalmi fenntarthatósága nagyban függ az ún. „homlokzat” dinamikus felhasználási lehetőségeitől. Mindez annyit tesz, hogy minden ember állandó jellegű, de egyénenként különböző (társadalmi, személyes és környezeti hatásokra visszavezethető) komplex kifejezőkészlettel rendelkezik, amely elengedhetetlen a szerepek szándékos vagy akaratlan alakításakor. A szerepjátszók célja, hogy megfigyelőikben kedvező benyomásokat keltsenek, kerüljék a társadalmi standardoktól eltérő szerepváltoztatásokat, örködjenek expresszivitásukon és fenntartsák a velük szemben támasztott törékeny bizalmat. Zerubavel (1991) megvilágításában kiemelkedő képességnek tekinthető, ha valaki rendelkezik a valóság társadalmilag elfogadott módon való érzékelésére; valamint arra képes reagálni aktív szerepfelvételek és szerepváltoztatások révén.

Goffman (Gross és mtsai, 1958, id. Goffman 1981) adaptív jellegű feldolgozásában a szerepek társadalmi jelentőségét funkcionalitásuknál fogva igyekszik megragadni. Rendszerezésében a szerepeket alkalmasnak véli modellek/minták egészének fenntartására (eufunkció), illetve azok lerombolására (diszfunkció), korábban várt társadalmi hatások megváltoztatására (látens), valamint egy korábban is nyíltan vallott, funkcionális hatás még szélesebb körben történő ismertté tételében (manifeszt). Mindezzel Goffmannak az a célja, hogy egyrészt hangsúlyozza a már alkalmazott minták kiválasztásának, szabályozásának, követésének releváns módozatait és jelentőségét, másrészt érzékeltesse - életszerű társadalmi környezetbe ültetve - azok szűkebb és tágabb értelemben várható hatásait.

Goffman (1981) gondolatmenetének szerves részét képezik az ún. „szerep egészek”, amelyek kisebb „alszerepekre” vagy ún. „szerepszektorokra” bonthatók. Mindegyik szerepszektor „másvalaki szerepekhez” kapcsolódik, hiszen annak dinamikus közegében, állandó kölcsönhatásban tud csak létezni, formálódni és alakulni. Goffman példáinak kollégiumi adaptálásakor kijelölhetünk pl. kollégiumpedagógus - szülő, kollégiumpedagógus - kollégista, kollégiumpedagógus - iskolai osztályfőnök stb. szektorkapcsolatokat (összességében véve ezt hívhatjuk kollégiumpedagógusi szerephálónak). Goffman szerint ezeknek a kapcsolatoknak az értékelésekor döntő fontosságú, hogy a benne résztvevők milyen viselkedésformákat vesznek fel és tanúsítanak az adott interakciós helyzetekben. Előfordulhatnak ugyanis olyan esetek, hogy a kapcsolatra jellemző szituációk jelentős romlásnak indulnak, elsősorban az alá-fölérendeltségi viszony folyamatos érzékeltetéséből és eldurvulásából<sup>34</sup> fakadóan.

**Összegzés:** A kollégiumpedagógusi szerepháló a szülőkkal, kollégistákkal fenntartott kapcsolatok, ily módon a kollégiumról kialakult kép kulcsfontosságú meghatározói. A kollégiumpedagógusi szerepek betöltésekor E. Goffman „másvalaki” szerepei biztosítják a közönséget a pedagógusok számára, a pedagógusi „én” szerepei domináns tevékenységei mind a közönség, mind pedig a cselekvő pedagógus részéről leírhatók, jellemezhetők. Mindenki rendelkezik egyéni kifejezőkészséggel, amely mások és önmagunk cselekedeteinek észlelésekor döntő jelentőséggel bír. Mivel egy időben több szerepben is jelen vagyunk, óhatatlanul szükséges annak egyéni érzékelése, hogy mennyire szükséges egy-egy szerepben és adott társadalmi helyzetben megjelennünk. Ennek meghatározására alapvetően a korábbi tapasztalatainkra, megfigyeléseinkre, feltételezéseinkre támaszkodunk. Elsősorban az erősen

---

<sup>34</sup> Lásd. például az ún. Zimbardo-féle börtönkísérletet 1971-ben.

motivált és kialakult egyéni szereprepertoár készlettel rendelkező emberekről, pedagógusokról jelenthető ki, hogy képesek egyes magatartási mintáikból kilépni, szerepeiket változatos módon alakítani oly módon, hogy az a hivatásuk gyakorlásához szükséges céljaikkal, elvárásaikkal összhangba kerüljön és lehetőleg kövesse a munkahelyi előírásokat is.

### 2.1.5. A szerep fogalmi kapcsolódása új vizsgálati területekhez

A szerep fogalmának tudományos értelmezése újult lendületet kap, amikor azzal szoros kölcsönhatásban új fogalmak jelennek meg, elsősorban a szerep integratív jellegéből kiindulva (V. Szilágyi, 1994). Az életrajzírás területén a szerep fogalma különféle történeti kulcsfogalmakhoz kapcsolódva (cselekvőség<sup>35</sup>, a meghatározottság, a többszemponúság, az egyidejűség) a múlt és a jelen eseményeinek korábbiaknál komplexebb tudományos feltárásában és értékelésében vannak segítségünkre (Renders és mtsai, 2016, Pribék, 2018).

Pühl (2005) gondolatmenetében a szerepeket a szervezetek legkisebb építőelemeként azonosítja. Ebben alapvető kritérium az egyén (munkavállaló) és a szervezet közötti összefonódás megléte. Az egyéni szerepek szervezetbeli helyét, funkcióját, illetve egyéb lényegi elemeit specifikus munkavállalói helyzetek és a történeti háttér készíti elő. A szerepek így módon munkára és szociális helyzetre egyaránt érvényesek.

Sveiby (2001) szervezeti szerepekről alkotott felfogásában a szervezeteken belül négy főbb egyéni szerepet különíthetünk el egymástól. Ezek: szakértő, menedzser, vezér, támogató személyzet. A felfogás alkalmazásakor voltaképpen a négy szerep szervezeten belüli összetételének feltárására kerül sor annak érdekében, hogy az emberi kapcsolatok állapota, a szervezet tudás-és munkaszervezetként való működése, az innovációra és az együttműködésre való szervezeti hajlam, nyitottság, stb. vonatkozásában közelebbi adatokhoz jussunk. Sveiby (2001, id. Pribék, 2012) szerint a négy főbb szervezeti szerep jól diagnosztizálható egyéni jellemzőkkel bír. Jelesül:

a szakértők a szervezetek specialistái, szakmai tudásuknál fogva tekintélyek, akik minden idegszálukkal a feladataikra, szakmájukra koncentrálnak. Ritkán segítenek be mások munkájába és gyakran durvának tűnnek azok számára, akiket tudatlannak tartanak. A szervezetek szakértői állandóan megoldásokat keresnek, amelyeket a számukra kihívásként jelentkező komplex feladatok generálnak. Idegenkednek a bürokráciától, a rutinmunkától és a

---

<sup>35</sup> „Tulajdonság, melynél fogva valaki minden erejét használja, hogy körülményeihez képest minél többet tegyen, s mindenfelé hatást gyakoroljon”. Forrás: Magyar nyelv szótára, összeállították: Czuczor Gergely és Fogarasi János, készült: Emich Gusztáv nyomdászatában (1862).



szabadságukat korlátozó/csökkentő szabályoktól. Semmibe veszik a hagyományos főnököket, azaz a hatalomorientált embereket;

a menedzserek szervezeti szempontból tulajdonképpen a szöges ellentétei a szakértőknek. Alkalmasak mások munkájának felügyeletére, irányításra és szervezésre alkalmas szerepekben jelennek meg. Kifejezetten szeretnek és tudnak másokkal együtt dolgozni. Élvezik, hogy különböző embertípusokkal tudnak kooperálni. Feletteseik arra nevezik ki őket, hogy adott hatásköri keretek között, meghatározott erőforrásokkal egy pontosan felvázolt cél felé vezessék, amelyre a magas szervezeti kompetenciájuk révén képesek;

a vezér egykori (nem kiemelkedő) szakértő, magas szervezeti és szakértői kompetenciákkal. A szervezeti tagok választják ki őket erre a feladatra, sokszor nem hivatalosan. Vágyódik a vezetésre, lelkesíti az a jövőkép, amely felé a szervezetet terelgeti. Összetett feladatköre egyik legnagyobb kihívásának számít a tervező előrettekintés (scenáriók, jövőkép, trendek stb.) formájában (Zoltayné, 2002, id. Pribék, 2012). A vezér feladata iránt elkötelezett, tettekre kész. Magas kommunikációs képességekkel valamint, magas szintű empátiával és határozottsággal rendelkezik. Tudja, merre akar menni, és erre jellemzően a szervezet többi tagját is rá bírja venni. Altruista. Egy időben szeretne és tud is hatékony lenni és hozzájárulni a szervezet sikereihez, képes és tud odafigyelni a dolgozók (változó) igényeire, szükségleteire, illetve azok megfelelő kielégítésére (Nemes-Szlávicz, 2011, id. Pribék, 2012);

a támogató személyzet tagjai munkájukkal támogatják a menedzsert és a szakértőt. Elsőrendű fontosságúak a szervezet mindennapi működése szempontjából, a képzett támogató személyzet a szervezeten belüli „ragasztóanyag”. Jellemzően szerény kéréseik vannak a többiek felé és a szervezet legrosszabbul támogatott csoportjaként azonosíthatók. „A támogató személyzet tagjai többnyire az egyedüliek, akik rendszeres kávészünetet tartanak - minden reggel és délután negyedóra, amikor tilos munkahelyi dolgokról beszélni” (Sveiby, 2001:118, id. Pribék, 2012).

**Összegzés:** a szerep fogalmának tudományos gazdagodása az élet más területein is érezteti a hatását. Szervezetelméleti, ezen belül is elsősorban a munkaszervezeti felfogások és alkalmazások vonatkozásában hoz új konkrétumokat (pl. szervezeten belül betöltött munkatársi szerepek arányának vizsgálatát teszi lehetővé, ezáltal működési sajátosságokra világít rá; a szervezeti tanulásra, a szervezeti innovációra különböző módon reagáló munkavállalók tulajdonságait tárja fel; stb.). Sveiby (2001) szervezeti szerepekről alkotott felfogásának bemutatása azért érdemel külön figyelmet, mert egy korábbi hazai kollégiumpedagógiai

kutatásban (Pribék, 2012) már adaptálásra került (lásd. Kollégiumpedagógusi tevékenységek alfejezetet).

A szerepfogalom (más fogalmakkal kölcsönhatásban) az életrajzírás területén a korábbiaknál komplexebb kutatói látásmódot tesz lehetővé. A hangsúlyosan fontos történelmi döntések mögötti indítékok feltárásakor például arra alapoz, hogy a döntéshozók az eseménykor egyszerre több (általános és szerzett) szerepben vannak jelen, mindegyik betöltött szerepük mögött már működő hatásrendszer húzódik meg, ennél fogva a meghozott döntések magyarázata, értelmezése is rendkívül összetett. A megállapítás a tervezett kollégiumpedagógus kutatás során érdemel figyelmet: a pedagógusok feltárandó szerepei nem egyesével, önmagukban értelmezhetők, hanem különböző szituációkhoz kötöten, komplex szereprepertoár részeként.

A szerepfelfogások lényegi elemeinek átalakulása, kibővülése paradigmaticus jellegű változásokkal jellemezhető. Fábíán (2007) munkájában így foglalja össze azok főbb történelmi módosulásait:

Szerepteóriák	Megközelítés kiindulópontja	Központi fogalmak	Vizsgálat kerete	Aktor szerepe	Jellemző vonás
Normatív	társadalmi struktúrák	szerep norma viszonylat <sup>36</sup>	társadalmi kommunikáció	passzív	statikus
Interpretatív	interakció <sup>37</sup>	szerepviselkedés szabályok szerepreláció szerepbirtokos szerepküldő szerepkészlet <sup>38</sup>	közvetlen emberi kommunikáció	interaktív	dinamikus
Modern <sup>39</sup>	egyén <sup>40</sup>	aktor elvárás szereppartner szerepkör szerepkonfliktus <sup>41</sup>	közvetlen emberi kommunikáció közege	aktív	dinamikus

**3. táblázat:** A szerepteóriák történelmi változásainak vázlata Fábíán szerint. Forrás: Fábíán, 2007.

<sup>36</sup> Jelen kutatás szerint a táblázatban szereplő rubrikából több kulcsfogalom is hiányzik. Ezek: személyiség, társadalmi csoport, társas viselkedés, magatartás, minta, rész-szerep, státusz, szerepformálás, szerepigazodás.

<sup>37</sup> A rubrika bővítendő még jelen kutatás szerint ezekkel: jelentés, szimbolika, nyelv.

<sup>38</sup> Jelen kutatás szerint a táblázatban szereplő rubrikából több kulcsfogalom is hiányzik. Ezek: homlokzat, szociális aktus, én-szerepek, másvalaki szerepek, szerepátalakítás, szereptávolítás, szerepelvárás, szocializáció, szerepátvétel.

<sup>39</sup> Fábíán összefoglalását (2007) egy új sorral, a posztmodern szerepteóriákkal és jellemzőikkel lehetne folytatni.

<sup>40</sup> A rubrika bővítendő még jelen kutatás szerint ezzel: közösség.

<sup>41</sup> A rubrikában szereplő szerepkonfliktus és szerepelvárás a szerepkészlet fogalmi köréhez tartozik.

## **2.2. Pedagógusszerepek, domináns tevékenységtípusok**

Ebben a fejezetben a pedagógus szerepfelfogások rövid bemutatására kerül sor. Célja a pedagógusszerepekről született elméleti háttér felkutatása és összegző áttekintése.

### **2.2.1. Pedagógusszerepek**

Trencsényi (1988), Zrinszky (1994) és K. Szokoly (2009) a betöltött pedagógusszerepeket domináns tevékenységekkel meghatározhatónak, jellemezhetőnek vélik. Trencsényi (1988) szerint az egyes pedagógusszerep meghatározások és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek leírása differenciálódhat azokban az esetekben, amikor más és más nevelési szintek vizsgálatára kerül sor. Főleg abban a megközelítésben helytálló ez a megállapítás, amely elfogadja, hogy a pedagógussá válás folyamatának fontos állomása a „terepre történő megérkezés”, azaz a már a korábban tanult kombinatív és improvizatív módon történő alkalmazása a gyakorlatban, helyi sajátosságok figyelembe vételével (Magyar Beck és mtsai, 1997).

K. Szokoly (2006) összefoglaló munkájában több hazai, pedagógusszerepekről alkotott felfogást mutat be. A tradicionális hazai szerepfelfogások közt említi Zrinszky (1997) sajátos értelmezését, aki megkülönböztet „klasszikus nevelői és tanítói szerepet”, továbbá szociálpszichológiai értelemben „pedagógusokhoz rendelt szerepegyütteseket”, valamint „felvett, időnként a pedagógus személyiségéből fakadó idegen álarcot, maszkot” (Zrinszky, 1997, id. K. Szokoly, 2006:62). Zrinszky a pedagógusszerepek újabb csoportosítási lehetőségeiként tekint a munkaterület szerinti besorolásokra, továbbá a pedagógus-továbbképzésekben és a pedagógus munkahelyen elfoglalt hely szerinti szempontokra. Szerepfelfogásának végső konzekvenciája, hogy a pedagógusszerepek három csoportba sorolhatók, ezek: nevelői szerep, ezen belül is elsősorban a domináns szülői, pótszülői szerep; a pedagógia valamely szegmensében meghatározó tudással, tapasztalattal rendelkező szakemberi szerep; illetve a tisztviselő szerep (domináns adminisztrátori és törvényértelmezői szerep). Trencsényi (1988) a pedagógusszerepekről alkotott tevékenység alapú felfogását transzformálhatónak véli valamennyi oktatás-nevelési területen működő pedagógusszerepre. Alapját a tanulók-pedagógusok tevékenység kapcsolódásainál fellelhető közös területek biztosítják. Ezek az ún. „pedagógusra vonatkozó szerepképző tényezők” (pl. viselkedés), továbbá a pedagógus tevékenységhez és a tanulókhöz köthető, „viszonyukban tükröződő tényezők (K. Szokoly, 2006:63). Sallai (1996) alapvetően pszichológiai megközelítésű ún. „pedagógusmesterség felfogásában” a pedagógusok munkáját egyszerre tartja művészetnek és mesterségnek. Úgy véli, hogy a pedagógus leginkább meghatározó, hivatását befolyásoló

tényezője - a szaktárgyi, módszertani ismereteken mellett - a személyiségéből fakadó tényezők összessége. A pedagógusmesterség felfogás főbb komponensei: „teoretikus háttér” (önismeret, emberismeret, szakmaismeret), „bizalomteli légkör megteremtésének képessége” (empátia, kongruencia, elfogadás), „szaktudományi szempontból fontos, gazdag tudás, tanítás - technikai készségek”, „szerepviselkedés-biztonság” (kommunikáció, flexibilis, gazdag viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés, kreatív konfliktusmegoldás), „együtműködés igénye és képessége” (kollégákkal, szülőkkel, diákokkal), „pedagógiai helyzetek felismerése, elemzési képessége”, „mentális egészség” (önkontroll, önismeret, élmények pszichés feldolgozása). Sallai elméleti koncepcióját átalakuló pedagógusszerepekre alapozza (K. Szokoly, 2006:66-67). Falus és mtsai (1989) a pedagógusmesterség tartalmát vizsgáló kutatásukban megállapítják, hogy a pedagógusok nézeteiben a nevelésről, a tanításról és a gyermekekről alkotott vélekedések közt „hangsúlyosan a hagyományos iskolai funkciók jelentek meg, továbbá a családi hátrányok és az esélyegyenlőtlenség enyhítésének kérdései” (Falus és mtsai, 1989, id. K. Szokoly, 2006:68).

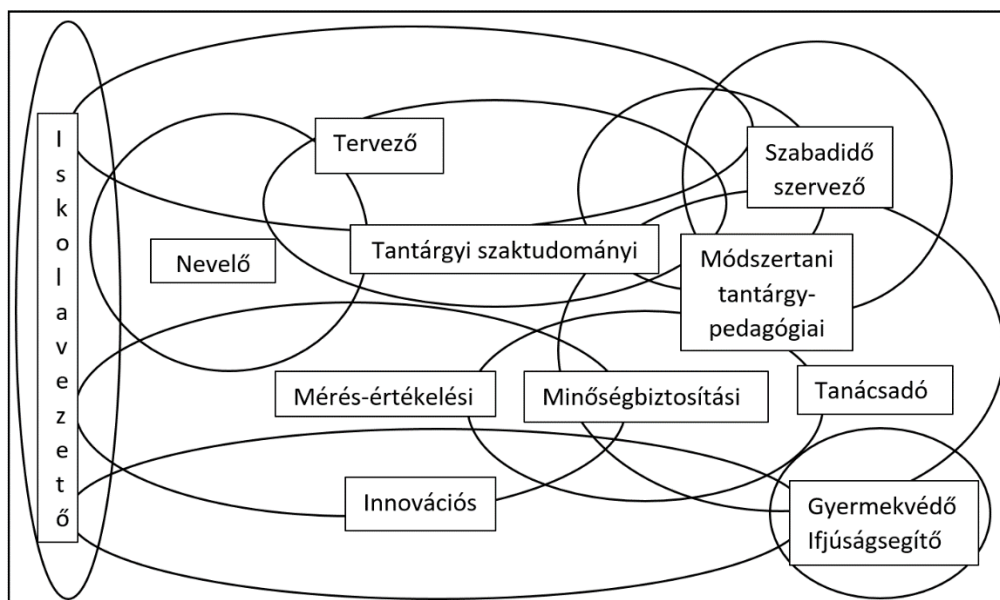
Zrinszky (Krappman, 1980, id. Zrinszky, 1994) az egyén és a szerepek viszonyrendszerében ötfajta szerepkategoriát (totális, alap, részleges, megjátszott, másított) különböztet meg. Az egyes történelmi korszakokat tekintve megállapítja, hogy a pedagógusok szerepkészlete nem sorolható be egyik vagy másik szerepkategoriába, hiszen egyrészt a társadalmilag elvárt szerepváltozások, másrészt a szerephordozó pedagógus személyisége és a meghatározott szerep közötti kölcsönhatás előre meg nem mondható eredménye az, amely a szerepbetöltés alakulását bizonytalanná teszi.

Szunyogh (1996) úgy véli, hogy korunkban a pedagógusok legfontosabb nevelési feladata a rájuk bízott növendékek békés polgári létre való felkészítése. Ehhez elengedhetetlen egy olyan szakmai szerepkészlet kialakítása, amely egyrészt a tolerancia, az empátia, egy másik etnikum, nép tisztelete kapcsán tud megnyilvánulni, másrészt pedig a kooperációs készségek fejlesztésére, a helyes önismeret, illetve az önfejlesztő képességek kialakítására és működtetésére is szükséges jelentős hangsúlyt fektetni.

Varga (1998) a pedagógusszerepeket olyan sajátos „maszkként, különféle pedagógus arcokként” aposztrofálja, amelyek átalakulását különböző társadalmi változások indukálják. Bagdy (1994) szerint a pedagógusszerepek kinyilvánított szakmai elvárások és működési követelmények által meghatározott rendszereket, valamint különféle, jellemzően előírt viselkedésmódokat jelölnek. A pedagógus szerepek voltaképpen rétegzett és összetett

viselkedésmintákat alkotnak, amelyek más és más szerepszinteken jelennek meg: szociológiai szinten (pl. köznevelési intézményi), szociálpszichológiai szinten (pl. tanulói osztályok), valamint tanár-tanítványi szinten.

K. Szokoly (2009) munkájában kísérletet tesz arra, hogy pedagógusokra és andragógusokra egyaránt alkalmazható ún. kultúraközvetítő szerepegyüttest határozzon meg. Az alábbi tíz elemre bontja: tantárgyi szakember, módszertanos, nevelési-osztályfőnöki, iskolavezető-szervező, tervezési, mérési-minőségbiztosítási, innovációs, tanácsadó, gyermek- és ifjúságvédelmi, szabadidő-szervező. Ezek az elemek szorosan kapcsolódnak egymáshoz, átmennek egymásba és különböző részhalmazokat alkotnak. K. Szokoly szerint különösen érdekes ezeket a szerepeket egymásba fonódó, állandóan mozgásban lévő és örökösen változó háromdimenziós modellben szemlélni:



2-2. ábra: A kultúraközvetítő szerepegyüttes K. Szokoly értelmezésében.

Forrás: K. Szokoly, 2009, 91. p.

Czike (2006) értelmezésében az elmúlt évtizedekben az irányító, felnőtt vezetői szerepek számítottak meghatározó pedagógusszerepeknek. **Mára azonban a helyzet jelentősen megváltozott, a 21. század nemzedéke számára már új tanári szerepek kialakítása a szükségszerű.** Mindez annyit tesz nevelő és nevelt közötti kapcsolat vonatkozásában, hogy egyre markánsabban a segítő nevelői szerepkör kerül előtérbe, amelynek az intenzív kapcsolattartás folyamatán túlmutatva a neveltben egyéni utak megtalálását hivatott ösztönözni, előhívni, elősegíteni.

Ferenczi (1998) szerint amennyiben elfogadjuk a pedagógusszerepek folyamatos alakítási kényszerét, olyan tanári problémákkal szembesülünk, mint a szerepnövekedési stressz, a szerepek eróziója, a szerepkonfliktusok, stb., amelyek jelenségek szintjén jelentős ráhatással vannak a pedagógusok szereprepertoár készletének alakulására és viselkedésére. Különösen igaz ez az ún. átható (pervazív) szerepek (pl. generációs szerepek, nemi szerepek) esetében, melyek domináns hatása az egyén szerepkészletében lévő összes szerepre és valamennyi szerepszektorára érvényesül (N. Kollár és mtsai, 2004).

Gomelaui (1976) a szerepkonfliktust olyan helyzetnek tekinti, amelyben az egyén számára összeegyeztethetetlen igények, elvárások ugyanabban az értelmezhető időintervallumban jelentkeznek és kereszteződnek. Mindez az egyén szemszögéből összeférhetetlen pozíciók sorozatát jelenti. A szerepkonfliktus három típusát különböztetjük meg: *a.* szerepek közti konfliktus, melynek során az egyén egyidejűleg nem képes több szerepnek is megfelelni, holott szeretne (pl.: karrierista kollégiumpedagógus, aki apaként is maximálisan helyt akar állni), *b.* szerepen belüli konfliktus, amely akkor jön létre, ha a szerepküldöktől nagyon eltérő szerepelvárások fogalmazódnak meg a szerep betöltőjével szemben (pl.: kollégiumpedagógus, akitől a kollégiumigazgató következetes - házirendnek megfelelő - intézkedéseket és írásbeli büntetéseket vár el a rá bízott kollégisták fegyelmi vétségei kapcsán, ugyanakkor a kollégiumpedagógus nem mindig követi az előírások pontos betartását, mert a tanulók családi hátterére, kortársi kapcsolataira, stb. vonatkozó plusz ismeretei birtokában másképpen értékeli; az iskolapszichológus javaslatára egyes speciális helyzetekben inkább nélkülözné az írásbeli szankcionálást, mert kontraproduktívnak tartja), *c.* személy és szerep közötti konfliktus (pl.: túlterhelt kollégiumpedagógus, aki a főállása mellett nem tudja beteg szüleit rendszeresen ápolni és még további kiegészítő munkalehetőség után is kell néznie, mert nem tudja eltartani a pedagógus fizetéséből a családját). Stouffer és Jackson<sup>42</sup> (1951, id. Gomelaui, 1976) szerint a szerepkonfliktusok megoldása az egyének prediszpozícióiból (fogékonyságaiból, előképzettségeiből, hajlamaiból) fakadó ún. egyetemes (pl. a kollégiumpedagógusi szerephez szorosan kapcsolódó és társadalmilag elvárt) és részleges (pl. a magatartás rugalmasságában megnyilvánuló baráti, ismerősi, stb.) köteleességekre vezethetők vissza. Ezek valószínűsítik, hogy szerepkonfliktus fellépése esetén az egyén valamelyik köteleesség irányába (a cselekvés igényével) biztosan elmozdul, viselkedését meghatározza a többiek (közvetlen környezete) feltételezett reakciói, melyek normákhoz és

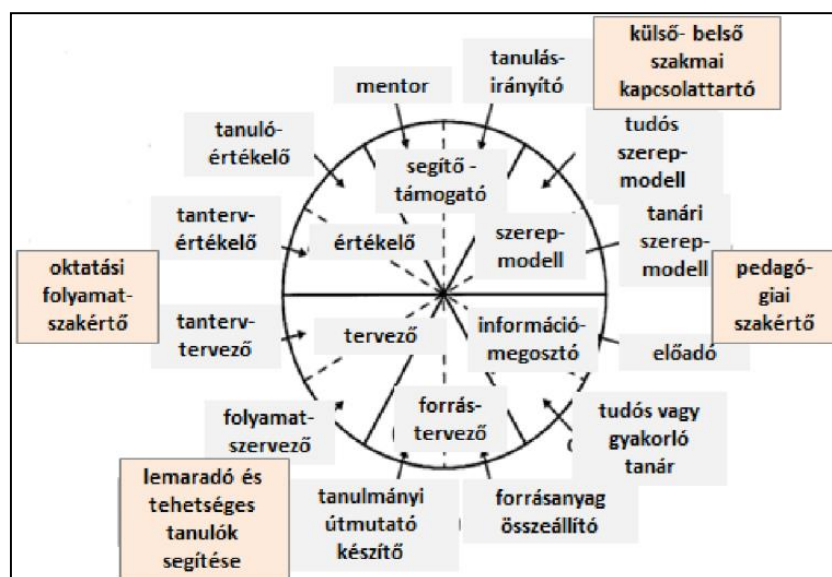
---

<sup>42</sup> Stouffer, S. - Jackson, T. (1951): Role Conflict and Personality. American Sociological Review, March, 395-406.

értékekhez kötöttek, továbbá a társadalmi elvárások vélt vagy valós jogosságán, illetve jogtalanságán alapulnak. Az elmozdulást egyéni orientációk is befolyásolják: beszélhetünk „morálisan irányított” (a jogos társadalmi elvárásokat előnyben részesítő), „célszerűség jegyében eljáró” (a társadalmi szankciókat szem előtt tartó), továbbá „morálisan célszerű” (az arany középút kereső) meghatározással jelölhető személyekről.

Albert-Lőrincz (2010) úgy véli, hogy a mai iskolákban nincs értelme a pedagógusszerepek azonosításának, hiszen mindenki csak keresi a szervezeti helyét. A szerepek állandóan átalakulnak és bonyolultan összekuszálódnak, amelynek következtében ún. „pedagógiai szerepvákuum” jön létre. A hierarchikus szervezet napjainkra ugyanis olyannyira fellazult, hogy az egyes konkrét szervezeti pozíciókhoz kapcsolódó szerepek gyakorlatban történő teljesítése lényegében lehetetlen és erősen szerepdeficit.

Tóth (Harden és Crosby, 2000, id. Tóth, 2015) a korszerű orvosképzés nemzetközi gyakorlatából adaptálhat jól azonosítható pedagógusszerepet. Ezek: segítő-támogató, értékelő, tervező, forrástervező, információmegosztó, pedagógusi-tudósi szerepmodell:



2-3. ábra: Azonosítható pedagógusszerepek Harden és Crosby értelmezésében.

Forrás: Harden és Crosby, 2000, id. Tóth, 2015, 198. p.

Celler (1985) tanulmányában átalakuló tanári szerepekkel számol. Elméletét arra alapozza, hogy a számos technikai-technológiai fejlesztésnek köszönhetően várhatóan megszűnik a tanár információs monopolhelyzete az osztályteremben. Az eddigiekhez képest tanári oldalról sokkal inkább az információ válogatása, a lényeg kiemelése kerül előtérbe,

amelyhez folyamatos önképzés szükséges. Az új helyzethez állandóan fejleszteni szükséges a tanulók problémamegoldó képességét és önálló gondolkodását.

Margócsy (1984) szerint a jó tanár arra használja fel hivatásának gyakorlása közben szerepeit és személyiségjegyeit, hogy mer élni a pedagógiai szabadságával, tudatosan fejleszti önmaga és neveltjei ítélőképességét, gondolkodását. Vajda (1994) a középfokú köznevelés intézményeire a szülői háztól való tanulói leválás szempontjából kulcsfontosságú helyszínekként tekint. Pedagógusszerepek alkalmazása és konkrét tanári feladatok vonatkozásában mindez annyit tesz, hogy a pedagógusoknak különféle tanulói átmenetek kialakítására, elősegítésére szükséges koncentrálni a másokhoz való alkalmazkodás, a közösségi értékek és normák elsajátítása során. Németh (1997) úgy véli, hogy a mindenkori felnövekvő generáció számára elengedhetetlenek ezek a minták és nevelési támpontok, amelyek a minél eredményesebb felnőttkori feladatok ellátásához járulhatnak hozzá.

V. Reményi (1999) egy speciális oktatás-nevelési területen vizsgálódva megállapítja, hogy a sikeres távoktató munka zálogának a pedagógusi szerepegyüttes sokoldalúsága, illetve a szerepek párhuzamos jelenléte tekinthető. A szerepegyüttes részeiként említi az oktatási, képzésszervezési, asszisztensi, tananyagfejlesztő-írói, tanácsadói-szaktanácsadói, tutori, csoportos foglalkozás-és konzultációs vezetői, vizsgáztatói, mentori, valamint tanuló társi szerepeket. Puky (2011) szerint ugyanakkor számos intraperszonális szerepkonfliktus adódhat a pedagógusoknál. Ilyen tipikus eset a szülői és a pedagógusi szerepek ellentétbe kerülése. A szerepkonfliktus feloldása során döntő tényezőnek bizonyul a pedagógus mentálhigiénés állapota, továbbá önismeretének foka.

Komenczy (1997) a tradicionális tanulási környezet zárt világában a pedagógusok tudásrendszer-közvetítő szerepét emeli ki. Ugyanakkor más a helyzet nyitott tanulási környezetben. A tanár-diák viszony és a pedagógusszerepek jelentős átalakuláson mennek keresztül, a pedagógus leginkább „tanulótársként, szakértő-tanácsadóként, tanulási folyamat szervezőjeként, segítségnyújtó, motiváló, továbbá megerősítő” (Komenczy, 1997:92-93) szerepekben van jelen.

Horváth - Szabó (1999) az affektív nevelés témakörében végzett nemzetközi szintű kutatást. Az eredményeket összegezve úgy találja, hogy a pedagógusok saját szerepeikről alkotott nézetei a hivatás és a mesterség kettősségének vonzásában alakulnak ki. E folyamatban felértékelődnek a pedagógusok tevékenységei, a készségeken és a meglévő tudástartalmakon túl a tanítási tartalmak változatos módszerekkel történő taníthatósága kerül előtérbe.



Torgyik (2007) sokrétű pedagógusszerepeket tárgyal, melyek változatos jellemzőkkel meghatározhatók és differenciált, leírható szereprendszer részeként jelennek meg. Elemeik alkalmasak további pedagógus pályatükrök és munkaközösségekben megvalósuló tevékenységekben keresztmetszetek összevetésére.

Zrinszky (1994) szerint a pedagógusszakma művelése jóval több a szakmai tudás sokoldalú alkalmazásánál, hiszen abban a pedagógus teljes lényével részt vesz, emberi személyisége döntően meghatározó. Kuczi (1999) ezt alátámasztva egyenesen úgy fogalmaz, hogy a „tanári munkának maga a személyiség a hordozója, hiszen nincs előre megírt, egységes szakmai recept az egyedi, sokszor egyszeri pedagógiai helyzetek megoldására” (Kuczi, 1999:213). A szerepelvárások duális, belső és külső természetű jellege miatt a pedagógusszerepek tehát bonyolult összefüggésekben (formális és nonformális szinten jelen lévő megrendelői elvárások, nevelési szintek különbözőségéből fakadó pedagógiai programok, egymástól eltérő munkaközösségi jellemzők, a pedagógusok más és más személyisége, kapcsolatrendszere, neveltetése, gondolkodása, stb.) értelmezhetők.

Zrinszky (Lange-Garritsen, 1972, id. Zrinszky, 1993) öt pontban határozza meg azokat a szerepeket, melyeket a gyakorló tanár szerepkészleteként azonosít. Ezek: korlátlan úr a sokszor elszigetelt tanár-tanuló viszonyban, kollégaszerep, hivatalnokszerep, szülők nevelőpartnerének szerepe, nyilvános szerep.

Adelson (1976) öt, eredetileg az orvoslásban alkalmazott típusból hármat adaptál pedagógustípusra: a sámánt, a lelkészt és a misztikus gyógyítót, melyekhez részletes kifejtést fűz. Konkrétan:

- a pedagógus mint sámán pedagógiai orientációja nárcisztikus, a nyilvános viselkedést ez a típus kevésbé preferálja és kevésbé is figyel tudatosan. Amennyiben különleges adottságokkal párosul a sámán típusa, könnyen lehet belőle karizmatikus pedagógus. Ekkor széles körű szakmai jártasságot, kisugárzást mutat, törekvései jelentős szakmai elkötelezettséggel és „mozgató energiákkal” párosulnak. Többségük komoly hatást tud gyakorolni a diákokra, azonban ennek a hatásgyakorlásnak személyenként eltérő az időbeli hossza és intenzitása. Egyes nárcisztikus orientációjú sámánok, felismerve a hatásgyakorlás változó sikerességének mivoltát a diákok irányába, inkább nem is mutatnak különösebb igényt diákokból álló közönségük kialakítására. Adelson a sámán típuson belül a pedagógusoknak ezt az altípusát eredeti, autonóm orientációjú sámánokként azonosítja;

- a pedagógus mint lelkész erős hivatástudata segítségével jár el, folyamatosan keresi a szakmai érdeklődésének megfelelő közösségeket, összejöveteleket. Tanítási módszereit a diákközösségekben tapasztalható viszonyoktól teszi függővé; elfogadja a közösségeken belüli hierarchiát és ezt érvényesíteni is kívánja. Küldetését a közösségben gyakran utópisztikus keretek közé szorítja, a tanár-diák kapcsolatok szorosak, a diákok sokszor belső készletet érznek, hogy a tanár tevékenységeit példaként kövessék;
- a pedagógus mint misztikus gyógyító leginkább az altruisztikus tanárokhoz hasonlítható. Nem a tantárgyára és nem önmagára koncentrál, hanem sokkal inkább a látókörébe került diákokra. Segít a diákbetegségek feltárásában. Törekvésének középpontjában a rejtett egyéni erőforrások személyenként különböző felismertetése és megerősítése áll. Ez a fajta tettettett altruizmus hosszú távon nem sok sikerrel kecsegtet sem a tanár, sem pedig a diákok számára. A tanár viselkedése sokszor aggályoskodónak, körülményesnek, túl kedvesnek tűnik, amely ellenérzések kiváltására alkalmas.

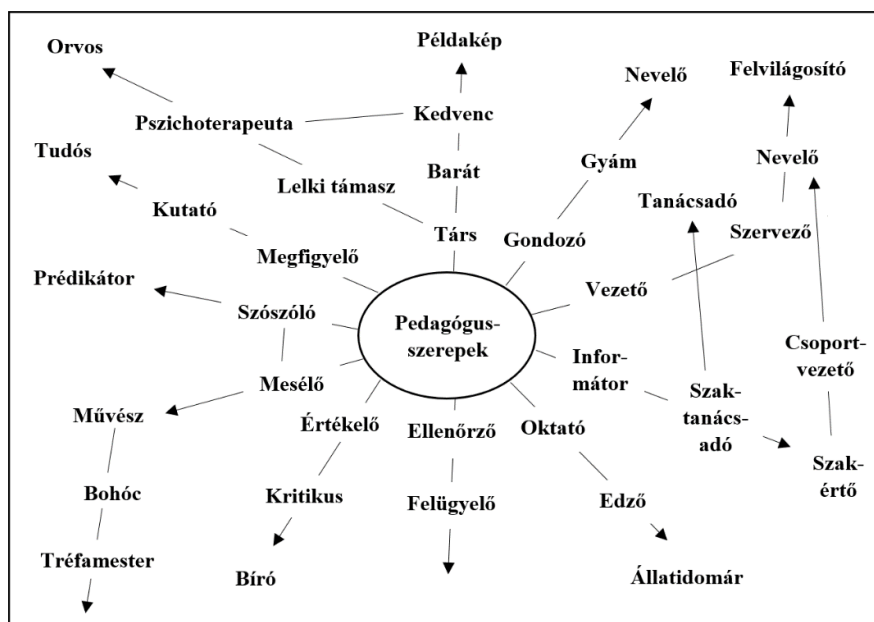
A tehetséges diákok Adelson vizsgálatában leginkább a karizmatikus tanárokat részesítik előnyben, ők ugyanis vitán felül szeretik önmagukat és kerülnek a közepszerűséget. Ez a diákok számára is imponáló. Adelson ugyanakkor figyelmeztet, hogy a lelkész és a sámántípusok vonatkozásában a diákok könnyen átalakíthatják őket „antimodelleknek”, „csalódást keltő modelleknek”, amely összességében véve a „diákok figyelmére alkalmatlan” minősítésnek felel meg. Ha a diákok nem tudják, hogy ezek a típusok tanárokként vannak jelen az egyes nevelési-oktatási színtereken, akkor különösebben észre sem vennék őket. A tanulók reakcióit nem csak a körülöttük zajló események érzékelése (érzékenységének mértéke) határozza meg, hanem az is, hogy a tanárok kapcsán milyen fogyatékoságokat fedeznek fel. A „tanári hiba faktor” igazi jelentősége abban nyilvánul meg, hogy a tanári szerepegyüttest a hiba mennyire és milyen módon befolyásolni képes és mennyire alakítja át jellegzetessé (Adelson, 1976).

Klimov (1995) összesen nyolc olyan tényezőt azonosít pedagógiai kutatómunkája során, amelyek döntően befolyásolják a pedagógusi hivatás választását: 1. a családtagok és a család helyzete, hatásrendszere, 2. kortársi hatásrendszer, 3. az iskolai tanárok, osztályfőnök hatásrendszere, 4. a jövővel és a szakmaválasztással kapcsolatos egyéni tervek, 5. képesek vagyunk-e önmagunkat elképzelni az adott hivatásban huzamosabb ideig, 6. egyéni elképzelés arról, hogy vajon képesek leszünk-e pedagógusként megfelelni a társadalmi elvárásoknak és kielégíteni a felmerülő szükségleteket (amelyekért cserébe társadalmi elismerést várunk), 7. az egyéni informáltság foka azzal kapcsolatosan, hogy a pedagógushivatás gyakorlása pontosan

mely tevékenységekből áll, 8. hajlam és folyamatos nyitottság a pedagógustevékenységek elvégzésére, amelyeket elsősorban a gyerekek iránti szeretet, segítőkészség, segíteni akarás egyéni prekoncepciója támogat. Kuzmina (1990) mindezt három fontos szemponttal egészíti ki. A hivatásválasztás előtt álló személynek

- van-e korábbról kedvenc iskolai tantárgya és tanára?
- vannak-e családi hagyományok, családi minták a pedagógushivatás gyakorlásával kapcsolatosan?
- az előzetes munkatapasztalatai milyen hatást idéznek elő a döntéshozatal során?

Zimnaja (2008) tankönyvében részletesen olvashatunk a komplex repertoárkészlet alkotó pedagógusszerepekről, amelyek bevezetésére Kuzmina (1990) és Klimov (1995) már röviden ismertetett megközelítései szolgálnak. A pedagógiai pszichológia keretében értelmezhető pedagógusszerepek archetipusait és különböző változatait Zimnaja az alábbi ábrán szemlélteti:



2-4. ábra: Pedagógusszerepek Zimnaja értelmezésében.

Forrás: Zimnaja, 2008.

**Összegzés:** A pedagógusszerepek domináns tevékenységekkel meghatározhatók. A pedagógushivatás választása, majd szakmai gyakorlása számos tényezőtől függ. A szakmai szereprepertoár-készlet nevelési színterénként (általános iskolai, középiskola, középiskolai kollégium, stb.) eltérő jegyeket hordoz. Változásában közrejátszik a szerepnövekedési stressz, a szerepkonfliktus, a szereperózió, stb. A téma vizsgálatában résztvevő kutatók között többen is akadnak olyanok, akik nem emelnek ki külön-külön domináns szerepeket és

tevékenységeket, hanem eleve komplex szereprepertoár-készleteket részesítenek előnyben, míg mások egyéni orientációkból fakadó pedagógustípusokat határoznak meg.

### **2.2.2. Kollégiumpedagógusi szerepek, domináns tevékenységtípusok**

Ebben a fejezetrészben arra vállalkozunk, hogy a Benedek I. (1996, Daróczy - Koncz, 2012) által bevezetett kollégiumi nevelés-oktatás tevékenységrendszerének (3 nagyobb tevékenységi típusra történő) felosztását követve rendszerezzük és bemutassuk a kollégiumpedagógusi szerepeket, továbbá a hozzájuk kapcsolódó domináns tevékenységtípusokat a fellelhető szakmai forrásokból.

A feladat nem könnyű, hiszen nagyon csekély a középfokú kollégiumok működésével foglalkozó írások száma, a kollégiumpedagógusok munkáját részletezőké pedig még kevesebb. 2012 óta nem jelenik meg a „Kollégium” c. szakmai folyóirat, amely az egyetlen országos felületként működött megszűnéséig. Az utóbbi 10 évben alig jelentek meg a hazai középfokú kollégiumok szakmai munkájával foglalkozó tudományos konferencia előadások, írásos anyagok, a témában rendszeresen publikáló személyek száma országos szinten mindössze néhány főre (Daróczy - Koncz, 2012, Barna, 2011, 2015, Princz - B. Fekete, 2016, Pribék, 2012, 2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2019) korlátozódik.

Benedek I. (1996, Daróczy - Koncz, 2012) munkájában a középfokú kollégiumi nevelés tevékenységrendszerét összesen 3 nagyobb tevékenységtípusra bontja. Ezek:

- irányított tevékenységek (külön kollégiumpedagógusi felkészültséget nem igénylő, a kollégisták részéről szabadon választható, előre rögzített időintervallumban zajló kollégiumi szakkörök, diákkörök),
- kötött tevékenységek (a kollégiumpedagógus részéről folyamatos szaktárgyi és csoportvezetői felkészültséget igénylő, előre rögzített időintervallumban zajló, kötelező kollégiumi felzárkóztatók, korrepetálások, csoportvezetői foglalkozások, tematikus csoportfoglalkozások, egyéni törődések<sup>43</sup>),
- kötetlen tevékenységek (kollégiumi zenei estek, kollégiumi Ki mit tud? szervezése és lebonyolítása, stb., nem feltétlenül előre rögzített időintervallumban).

---

<sup>43</sup> A gyakorlatban az egyéni törődésekre (pl. diáktársakkal szembeni konfliktusok megnyugtató rendezésére, párkapcsolati problémák megbeszélésére, iskolai kudarcok kitárgyalására, stb.) nem vagy alig jut idő a heti előírt kollégiumpedagógusi munkaidőből. Az egyéni törődések esetében az előre rögzített időkeret ráadásul nem életszerű (nagyfokú spontaneitáson alapul).

### **a. Irányított tevékenységek**

Benedek I. (1993) szerint a kollégiumpedagógusok legfőbb céljának szükséges tekinteni azoknak a tanulói személyiségjegyeknek a kialakítását, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy megfeleljenek a kor kihívásainak. Ehhez nélkülözhetetlen a lényével és jelenlétével nevelő-oktató szerepkörben megjelenő kollégiumpedagógus. A kollégiumpedagógusi szerepkészlet fontos eleme a diákok szabadidejének hasznos és tartalmas eltöltését szolgáló programszervezői-és megvalósítói szerepkör betöltése (Kovács, 1997), a nyíltan megfogalmazott vagy esetleg ki nem mondott, de a gyakorlatban jelen lévő kollégista igényekhez való alkalmazkodás (Patai és Vopaleczky, 2006).

### **b. Kötött tevékenységek**

Gecse (1997) a kollégiumi tevékenységrendszer kiemelkedő részeként tekint az iskolában tanult délutáni kollégiumi elmélyítésére, a kollégiumpedagógusok tanulás támogatói szerepkörére. Erre két módszertani megoldást javasol: egyrészt speciális tanári szerepeket igénylő kulturált vitatkozások (disputák) generálását, továbbá különféle összetételű, idejű, lebonyolítású tanulmányi körök (kollációk) létrehozását.

Gajdár (2001) gondolatmenetében a kollégiumpedagógusok meghatározó szerepei közé tartozik a tanulók motiválása, valamint felnőtt mintaként a fiatalok értékrendjének, gondolkodásának, viselkedésének megfelelő irányba történő (napi szintű) alakítása. A pedagógusok ugyanakkor nem tekinthetnek el a helyi és az országos pedagógiai programban előírt kötelező tartalmak gyakorlatba történő átültetésétől. Ezt az ún. deklarált, komplex szempontrendszert a saját tudásuk, műveltségük, értékrendszerük, tapasztalataik, stb. egyéni szűrőin keresztül szükséges tovább változtatniuk, formálniuk. A kollégiumpedagógusok szakmai szerepkészletének alakulásában és az ehhez fűződő tevékenységek ellátásakor e kettő háttértényező párhuzamos hatását szükséges kiemelni.

Patai és Vopaleczky (2006) a kollégiumi tevékenységrendszer elemeinek vizsgálatakor úgy vélik, hogy az első helyen a kollégiumpedagógusok tanulás támogató (felzárkóztató és felkészítő) szerepe áll. Kovács és mtsai (2007) megvilágításában a középfokú kollégiumok, továbbá a kollégiumpedagógusok tevékenységének fókuszában a kollégisták mindennapi iskolai felkészülésének segítése, különféle csoportokban vagy egyénileg történő kognitív fejlesztésük, valamint a továbbtanulásra való hatékony felkészítésük szerepel. A kollégiumvezetés egyik fő feladata pedig az erre irányuló pedagógiai tartalékok aktivizálása.

Vopaleczky (2007) szerint a jövőben olyan diákközpontú középfokú kollégiumok létrehozására és működtetésére szükséges törekedni, melyekben a sokoldalú, egyszerre több mindenhez értő nevelési szakemberszerep még erőteljesebben képes megjelenni. Vopaleczky elsősorban a kollégiumpedagógusok által végzett tevékenységrepertoár megújításában lát jelentős szakmai előre lépési tartalékot. A tanulókkal való személyes és rendszeres törődés, a diákok érdekeinek középpontba állítása, az otthonpótló kollégium a hétköznapiakon, a diákok szükségleteihez való alkalmazkodás, a kölcsönös bizalmon és elfogadáson alapuló viszony, a megfelelő tanulmányi előmenetel segítése, támogatása ugyanis egyszerre járulnak hozzá a jövő fenntartható középfokú kollégiumainak kialakulásához.

A kollégiumszervezet munkájának sikere alapvetően azon múlik, hogy mennyire tudja betölteni a szülői ház szerepét (Singer, 2007). A kollégiumpedagógus legfontosabb szerepe pótszülői, amely a diákokkal való személyre szabott törődés, amely a megfelelő tanulói biztonságérzet és iskolai motiváltság, valamint az önbizalom folyamatos karbantartására és fejlesztésére irányul.

Barna (2015) szerint a rendszerváltás óta nagymértékben megváltoztak a középfokú kollégiumokkal és a kollégiumi nevelőtanárokkal kapcsolatos tanulói és szülői elvárások. A fenntartói szabályozás is jelentősen átalakult a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának megjelenésével, amelyben a nevelőtanárok kiemelt feladatai voltak: oktatás, csoportvezetés, szabadidős foglalkozások vezetése, egyéni törődés, pedagógiai felügyelet. Barna hangsúlyozza, hogy az új szakmai kihívás voltaképpen nem más, mint megfelelő, konkrét pedagógiai eljárásokat alkalmazni a tanulók személyiségéhez igazodva, amelyeket adaptív módon kell a kollégiumpedagógusoknak megtalálni. Ezzel párhuzamosan a kollégiumpedagógusi szerepfelfogás átalakulása is zajlik, hiszen a gyorsan változó megrendelői szükségletek szinte mindezt hozzák magukkal. Barna munkájában kiemel domináns kollégiumpedagógusi szerepeket. Ezek: moderátor, mediátor, facilitátor, szakértő, mentor, valamint tehetséggondozó országos programban dolgozó kollégiumpedagógusok esetében ún. átlagostól jelentősen eltérő pedagógusszerepeket.

### **c. Kötetlen tevékenységek**

Csizmadia (1998) helyi kollégiumi kérdőíves felmérésének eredményeit közli, amelyet összesen 110, intézményükben elhelyezésre került kollégista tanuló szüleinek körében végzett el. A kollégiumról alkotott szülői preferenciák sorában kiemelkedik annak feltételteremtő rendszere, ezen belül is a személyi (testi-lelki) biztonság és a nyugodt elhelyezés, lakhatás

kérdése. A szülők a kollégiumpedagógusoktól elsősorban nem jelentős oktatói-nevelői feladatokat várnak el. A kollégiumot a gyerekükre, családjukra gyakorolt hatásaik alapján teszik mérlegre, a szakmailag felkészült nevelőtestület (és kollégiumpedagógusok) valódi értékének a szeretetteljes intézményi légkör kialakítását, a gyerekek teljes biztonságban való megőrzését tekintik, amely kellő alapot nyújt az iskolai teendők ellátásához.

**Összegzés:** a szakmai írásokban fellelhető kollégiumpedagógusi szerepfelfogások száma csekély. Az alábbi táblázat összefoglalja a felszínre került kollégiumpedagógusi szerepeket, illetve a domináns szakmai tevékenységtípusokat:

<b>Azonosított kollégiumpedagógusi szerepek:</b>	<b>Az egyes szerepek domináns tevékenységtípusa:</b>	<b>Milyen szakmai feladatot lát el ezzel? Mire szolgál?</b>	<b>Szerző(k):</b>
Nevelői-oktató	Irányított	Tanulói személyiségjegyek fejlesztése	Benedek I. (1993)
Programszervező és lebonyolító	Irányított	Diákok szabadidejének hasznos és tartalmas kitöltése	Kovács (1997)
Tanulás támogató	Kötött	Kollégisták másnapra történő iskolai felkészülésének segítése, felzárkóztatás	Gecse (1997), Patai és Vopaleczky (2006)
Motivátor	Kötött	Tanulói cselekvésekre, elszántságra, kitartásra stb. motivál	Gajdár (2001)
Felnőtt minta (példakép)	Kötött	A tanulók értékrendjének, gondolkodásának, viselkedésének alakítása	Gajdár (2001)
Nevelési szakember	Kötött	Korszerű és komplex nevelési szerepegyüttes: moderátor, mediátor, facilitátor, szakértő, mentor, tehetséggondozó	Vopaleczky (2007), Barna (2015)
Pótszülői	Kötött	Egyénileg törődik a rábízott kollégistákkal, követi előrehaladásukat	Singer (2007)
Kollégista megőrző	Kötetlen	Megfelelő légkört és biztonságot nyújt a rábízott kollégisták számára	Csizmadia (1998)

**4. táblázat:** Szakmai forrásokban azonosított kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek.

A forrásokból azonosított kollégiumpedagógusi szerepek mellett egy komoly szakmai törekvéstről külön kell említést tenni. Ez pedig a szakmai változtatások szükségességének kihangsúlyozása, a szakmai paradigmaváltás sürgetése több szerzőnél (Benedek I., 1997, 2002, Bernáth, 1997, Pribék, 2014, 2017b, 2019) is visszatérő jelenség.

### **2.3. Kollégiumi gyakorlatok nemzetközi vizsgálata**

Rendkívül izgalmas kérdés a nemzetközi kollégiumi gyakorlat vizsgálata, hiszen a magyar középfokú kollégiumpedagógia elszigetelt homogén térben működik, nagy százalékban csak a határon túli szóránymagyarok kollégiumpedagógiai gyakorlatára van némi rátekintése.

A kiindulási pont esetünkben tehát ott kezdődik, hogy milyen intézményi funkciókkal, feladatokkal, oktatási-nevelési célokkal ruházzák fel más országokban ezeket (ugyanazt a korosztályt megszólító) intézményeket és egyáltalán léteznek-e a hazai gyakorlatnak megfelelő kollégiumpedagógusok? Melyek a működőképesség, a versenyképesség meghatározó alapjai egyes európai uniós országok gyakorlatában és azon kívül? Fontos az intézményi hétköznapi, a nevelési körülmények vizsgálata, a pedagógusok szerepeire utaló gondolatok feltárása, továbbá minden olyan információ, amely képes ezekben az intézményekben hozzájárulni a stabil működéshez elengedhetetlen tanulói létszám megtartásához<sup>44</sup>, ezáltal pedig a kiszámíthatóság, a fenntarthatóság javításához. Különösen hasznosak még (ahol előfordulnak) a kollégista létszámprobléma kapcsán tett intézkedések.

#### **2.3.1. Egyesült Királyság**

Kollégiumpedagógusi szerepek, domináns tevékenységek, valamint a szakmai munkát segítő, azokat jellemző körülmények, adottságok, részletek feltárása különösen érdekes és fontos az Európai Unió ama tagországában, ahol sok évszázados kollégiumi hagyományokról beszélhetünk. Pontosan mely jellemzőkkel írhatók le azok az angol kollégiumok, amelyek a megfeleltethetők a magyar középfokú kollégiumoknak?

##### **2.3.1.1. Wycombe Abbey**

Davies (2004) arról számol be, hogy az angliai Buckinghamshire megyében fekvő Wycombe Abbey<sup>45</sup> bentlakásos intézményében kifejezetten szeretnek élni és napi szinten tevékenykedni a tanulók. Nincsenek és lényegében soha nem is voltak kollégista létszámproblémák. Az intézményi gyakorlat mindenképp arra alapoz, hogy valódi közösség tagjaivá váljanak a tanulók, sokkal összetartóbbá, mint egy iskolai osztályban. Ez a kollégiumi nevelés legjobb kiindulási alapja.

Az intézmény kisebb ún. házegységekre való szervezése biztosítja a kollégisták kisebb, majd nagyobb szerveződése számára, hogy ne személytelen, hanem értékes társas

---

<sup>44</sup> Ezzel magyarázható a vizsgált országok kollégiumai közötti összehasonlítási alap: intézményi programok, foglalkozások szervezésének kiindulási szempontjai, a kollégiumi nevelés főbb területei, illetve a nevelési folyamatban résztvevő személyek, kijelölhető változóterületek, eltérések, a fenntarthatóság meghatározó elemei.

<sup>45</sup> Iskolával egybeszervezett ún. független kollégium, 11-18 éves lányok számára.



kapcsolatokra tegyenek szert és fokozatosan növekedjen az intézményi mozgásterük. A kulcsfontosságúnak számító közös tevékenységek a házban a korosztályok könnyű, életszerű keveredését hozzák magukkal; a kollégisták körében óriási lelkesedést idéznek elő a sport, a dráma, a különféle zenei, valamint a szervezett vitaestek programjai. A kollégisták egyéni orientációiból, érdeklődéséből indul ki az intézményi programszervezés: nem azok kötelező jellegűvé tételére esik a hangsúly, hanem sokkal inkább a tanulók megismerése, közösségekben történő egyéni fejlesztése a lényeges. Egyéni kollégistafejlesztési tervek mentén haladnak (a pedagógiai tervezésben foglalt tartalmak megvalósításával, összehangolásával). A nevelés folyamatát különböző külsős szakemberek (mentálhigiénés, személyi edzői, pályaorientációs, pszichológus stb.) folyamatosan segítik.

A házegységeket 8-9 fős tanulói lakószobákra osztják, amelyek részben felelősek a saját ellátásukért és mosásukért. Év végére a kollégisták megtanulják, hogyan találják meg az egyensúlyt a három központi nevelési terület: a tanulás támogatása<sup>46</sup>, a sport-és rekreáció<sup>47</sup>, továbbá a korszerű háztartási ismeretek<sup>48</sup> között. A kollégium személyzete is e három tevékenységi irányba specializálódik: a kollégiumpedagógusok a BSA<sup>49</sup> által szervezett „bentlakásos tréning programjában” folyamatosan tovább fejlesztik ismereteiket, amely mindenki számára kötelező jellegű, tervezett időpontjai pedig legalább fél évre előre ismertek. A kisebb kollégistacsoportok, a kedvező intézményi infrastrukturális adottságok és szervezettség, valamint a lelkes, jól képzett szakemberek munkája is a tanulók javát szolgálja, ami összességében komoly kollégiumi vonzerőt jelent. Az iskolai hét magában foglalja a hétvégeket is, ami időt ad sok egyéni támogatásra és bátorításra. A bentlakásos intézményben tágas tér áll a diákok rendelkezésére sok kiváló és korszerű felszereléssel. Esténként és hétvégeként nagyobb létszámú személyzettel lehetőség nyílik teljes kollégiumi programkínálatot futtatni, ami mindenki izlésének és érdeklődésének megfelel.

Davies még azt a tapasztalatát osztja meg, hogy a mai kollégista gyerekekkel rendelkező szülők igényei is jelentős változásokon mennek keresztül. A korábbi generációktól eltérően ők

---

<sup>46</sup> A kollégium ún. „akadémiai oldala” az iskolai tanári karral szoros együttműködésben: valamennyi iskolai tárgyból rendelkezésre álló szakembergárda. A gyakorlatban mindez délutáni tanulási időt jelent, elsősorban az egyéni és különböző méretű csoportos felkészítéseket alapul véve.

<sup>47</sup> A kollégium legmarkánsabb ún. „délutáni-kora esti pedagógiai tevékenységszervező oldala”. A kollégista test-szellem-lélek párhuzamos karbantartását/ápolását célzó programokról van itt elsősorban szó: sport-aktív kikapcsolódás programok, intenzív nevelő-nevelt kapcsolat fenntartására irányuló egyéni törődések, de ide tartoznak a miséken való közös megjelenések is.

<sup>48</sup> Korszerű háztartási ismeretek gyakorlatban történő életszerű gyakorlása tanulóközösségekben, napi szinten, kollégiumi támogatással.

<sup>49</sup> Boarding School Association (Angol Országos Kollégiumi Szövetség).

már jobban részt akarnak venni gyermekeik taníttatásában, nevelésében és ezt erősen támogatják is. Sporteseményekre, színdarabokra, koncertekre, vacsorákra, társasági eseményekre vagy éppen misékre ezért rendszeresen hivatalosak a szülők, a kollégium részéről annyira szoros és intenzív kapcsolatra és együttműködésre törekednek a szülőkkel. A korábbiaknál sokkal rugalmasabban kezelt kimenői órák kezelése és a technikai fejlődés - e-mail, mobiltelefon - az érintettek könnyebb elérhetőségét és kommunikációját teszik lehetővé a családokon belül, illetve a kollégium-család viszonylatában egyaránt.

Brittain (2015) a felügyeletére bízott kollégiumi szint működésével kapcsolatosan úgy véli, hogy számos jól bevált gyakorlati megoldással teszik a diákok életét komfortosabbá. Ezáltal egyértelműen javul a kollégium diákmegtartó-és vonzó képessége. A beköltöző kollégistákat a kollégium korszerű, komplex és állandó szolgáltatási kínálattal fogadja. Ezek: képzett pályaeirítási-és továbbtanulási tanácsadó, egészségügyi központ, mentálhigiénés szakember, szabadidős-kikapcsolódási lehetőségek széles választéka, modern, kényelmes, a kollégisták aktivitását ösztönző lakhatási viszonyok (pl. korszerűen felszerelt konyha). Kollégiumépületenként a kollégisták érdekképviseleti tanácsokat hoznak létre, amelyek folyamatosan összegyűjtik a tanulók észrevételeit és javaslatot tesznek az ésszerű változtatásokra. A pedagógusok rendszeresen bátorítják és kérik a kollégistákat arra, hogy minden nap telefonáljanak haza. A szülők és tanárok közti kapcsolattartás intenzív, napi szintű; ha felmerülne például dohányzással, alkoholfogyasztással kapcsolatos probléma, az ezzel kapcsolatos intézkedést a tanárok mindig (először) a szülőkkel egyeztetve hozzák meg.

### **2.3.1.2. Mount St. Mary's**

McKell (2013) bemutatásában az angliai Derbyshire megyében fekvő Mount St Mary's kollégistáinak száma 2007-ben, a gazdasági recesszió bekövetkezése előtt az iskolai létszám mintegy 10%-át tette ki. A középiskolával egybeszervezett középfokú intézménybe a legtöbb kollégista Hongkongból, az Egyesült Királyságból, Németországból és Spanyolországból érkezett.

Érzékelve a kollégista létszám lassú, de folyamatos visszaesését, az intézmény vezetése több irányban tesz konkrét lépéseket a kollégiumi fennmaradás, tartós fenntarthatóság érdekében:

- az intézmény jezsuita arculatának erősítése és az ehhez kapcsolódó nevelési-oktatási tevékenységeinek újjászervezése fontos szerepet töltenek be a kollégiumi szolgáltatások megújításában. A vallási hitélet erőteljesebb mindennapi megjelenítése (szertartások, napirend szervezés, pedagógiai elvárások, közös

- étkezések, stb. formájában) nemzetközi vonatkozásban is minőségi garanciát, komoly vonzerőt jelent a megfelelő színvonalú neveléshez és oktatáshoz;
- a fenntartó komoly mértékű anyagi befektetése történik az intézményhez tartozó épületegyüttes felújításába; a lányok és a fiúk tanuló-és lakókörnyezetei teljes renováláson esnek át, a középiskolás korosztály ízlésének megfelelő festések történnek az épületek helyiségeiben, valamennyi lakórészt kétágyassá és saját fürdőszobássá alakítják át, korszerű informatikai eszközpark-és wifi hálózat jön létre;
  - beruházás történik a rendelkezésre álló humán erőforrásba: az intézmény technikai személyzete ésszerű bővítésre kerül, munkafeltételei javulnak (új munkaeszközök, munkaruházat, stb.); speciális sportterületre (rögbi) történő fokozott intézményi koncentráció zajlik (célzott szakmai továbbképzésekkel és jelentősen megnövelt anyagi támogatással);
  - változás áll elő az intézmény külső arculatában és kommunikációjában: gyakorlatias szempontok kerülnek előtérbe (pl.: a 11. évfolyamos kollégista diákok a dolgozatok előtt a szaktanárok által vezetett esti tanulmányi foglalkozásokra, felkészítőkre könnyebben tudnak maradni az iskolában és együtt készülni a társaikkal ahelyett, hogy napi szinten rendszeresen hazautaznának, azaz bejárósok lennének; a bentlakó tanárok több szakmai támogatást képesek nyújtani a kollégisták tanulmányaiban, a speciális helyzet a korábbiakhoz képest sokkal több lehetőséget kínál közös programokra, kirándulásokra, egészen más intézményi légkört teremtve);
  - a kollégiumépületek átalakítását és bővítését úgy végzik el, hogy a lakhatási gondokkal küzdő (nemcsak pályakezdő) iskolai tanároknak és családjaiknak igény szerint tudjanak az intézményben tartós és nyugodt elszállásolást biztosítani, továbbá lehetőségük legyen a kollégiumi életbe is bekapcsolódni tanárként<sup>50</sup>; ezáltal a tinédzserekkel való együttműködés előnyeit egy új intézményi légkör, az iskolaihoz képest kötetlenebb délutáni és kora esti időbeosztás keretében aknázzák ki.

A komplex fejlesztési törekvések hatására a kollégista létszám növekedésnek indul: öt év múlva a kollégisták már az iskola egynegyedét alkotják és összesen 14 különböző országból érkeznek. Az átalakított újszerű, céltudatosan újragondolt lakó-és tanulókörnyezet fenntartásában,

---

<sup>50</sup> Fontos különbség a hazai gyakorlattól: a kollégiumban lakó (iskolai) tanárok klasszikus felügyelői szerepet nem látnak el, erre külön technikai személyzet van. Ugyanakkor az iskolai osztályfőnöki szerepek kiterjednek a kollégiumi élet folyamatos követésére is.

működtetésében a kollégium technikai személyzetének az elkötelezettsége emelhető még ki. A kollégiumi bentlakással, tevékenységekkel egybeszervezett iskolában a pedagógiai munkavégzés egy rendkívül összetett, teljes embert kívánó hivatás, a nevelés sikeressége pedig a szülők-iskola-kollégium együttműködésének alakulásától alapvetően függ (McKell, 2013).

### **2.3.1.3. Pinewood**

Hoyland (2013) bemutatásában az angliai Wiltshire megyében fekvő Pinewood intézmény működéséről, aktualitásairól szerzünk fontos információkat, amely speciális nevelési-oktatási területen, egybeszervezett középiskolai előkészítő iskolaként és kollégiumként<sup>51</sup> működik. Hoyland szerint annak érdekében, hogy az intézmény megfeleljen az újgenerációs szülői és tanulói elvárásoknak, számos területen szükséges folyamatosan újragondolni a szolgáltatásait. Az elmúlt évtizedben ugyanis - nevelési-oktatási szükségleteit tekintve - leginkább a 8-13 éves korosztály jellemezhető változásokkal. A változtatási irányok kijelölése előtt a pontos problémát azonosítására és a megoldási lehetőségek összegzésére mutatkozik szükség. Az alábbi megállapításokat teszik:

A jelentős kollégiumi hagyományokkal és szolgáltatásokkal rendelkező angol központok - mint például a Radley, az Eton és a Harrow - már korábban érzékelték ezeket a változtatási kényszereket és azóta is fokozott intézkedésekkel segítik elő a kollégiumi beköltözések növelését. Mind az angol állam tulajdonában, mind pedig a magánkézben lévő (jellemzően iskolával egybeszervezett) intézmények ugyancsak szorgalmazzák a gyermekek 13 éves kortól történő bevonását hagyományos kollégiumi környezetekbe. Mindezt tömören azzal indokolják, hogy ezeknek a tanulóknak a társas érintkezési szokásaik már jelentősen eltérnek a korábbi generációktól, egyre nehezebb őket befolyásolni otthon, érték-és normarendjüket feltétlenül szükség alakítani és megerősíteni szilárd barátságokkal, élő emberi kapcsolatokkal, a szocializáltsági szintjük meglehetősen különbözik egymástól, stb<sup>52</sup>. Idővel ennek a korosztálynak is meg kell tanulnia a rendszeres alkalmazkodást, a különféle beilleszkedési technikákat, a felnőttekkel és a saját korosztály tagjaival való tartós együttélést és együttműködést, amelyre (különösen a 8. évfolyamból a 9. évfolyamba való átmenet tekintetében) a kollégiumi élet kiváló lehetőséget biztosít. Ráadásul (felmenő rendszerben) ez a korosztály létfontosságú alapot jelent a köznevelésben, valamint a felsőoktatásban

---

<sup>51</sup> Az itt megszólított korosztály a magyar középiskolai kollégiumoktól sem idegen: hatosztályos gimnáziumok tanulói elvéve ugyan, de előfordulnak a magyar középiskolás kollégisták között is.

<sup>52</sup> Az adott újgeneráció körében - az előzőkhöz képest - ugrásszerűen megnőtt a fent megnevezett, nagyon hasonló tulajdonságokkal, jellemzőkkel bíró tanulók aránya (növekvő prevalencia szint).

tevékenykedő intézmények számára. Egy nagyobb mértékű lemorzsolódási hullám akár az egész angol oktatási rendszert is megingathatná.

Hoyland (2013) szerint a Pinewood vezetése is felismerte, hogy Angliában a beiskolázási területek folyamatosan szűkülnek és a középiskolák is egyre inkább regionális nevelési-oktatási központokká válnak. Úgy döntöttek, hogy a Pinewood az alábbi speciális szolgáltatásokkal jelenik meg:

- érvényre juttatják a kollégiumi beszoktatás kapcsán a fokozatosság elvét. Mindez azt jelenti a gyakorlatban, a szülők dönthetnek úgy, hogy gyermekük kollégiumi beköltöztetése után a kollégista mindig csak egy adott napon, majd később napokon tartózkodik a kollégiumban<sup>53</sup>; ezzel kívánják az átmenetet<sup>54</sup> mind a kollégista, mind pedig a szülők számára<sup>55</sup> megkönnyíteni;
- minden egyes kollégista napirendje az egyén elvárásaival és igényeivel kerül összhangba, ennek érdekében annak intézményi összeállítása közös párbeszéd eredményeképpen alakul ki az osztályfőnök és a tanulók, szülők<sup>56</sup> bevonásával már az első iskolai hetekben;
- a kollégiumépületek állapotának, infrastrukturális adottságainak tükrözniük szükséges a modern korban jelentkező elvárásokat: ennek megfelelően hangulatos, ötletesen megvilágított kollégiumi terek kialakítása történik, rengeteg testreszabással és egyéni igények figyelembevételével;
- nem szabad alábecsülni a változatos, tápláló, egészséges és ízletes étkezések értékét, fontosságát a kollégisták életében. Ebből az elgondolásból felújításra kerül a kollégium saját konyhája, ezzel együtt az étkezési tartalmak mennyiségi és minőségi javulására, valamint az étkezési időintervallumok, étkezési helyek, étkezési körülmények (világítás, bútorzat, étkezési eszközök) cseréjére, illetve átfogó fejlesztésére kerül sor. A nem megfelelő kollégiumi étkeztetés ugyanis rossz kollégista közérzettel, szülői és tanulói elégedetlenséggel, illetve további kellemetlen következményekkel<sup>57</sup> jár együtt,

---

<sup>53</sup> Előre meghatározott időintervallumként jellemzően heti egy-egy nappal növekszik a kollégiumban tartózkodások ideje, a kollégista és a szülők egyéni igényeit, elvárásait figyelembe véve.

<sup>54</sup> Ezzel segítik elő a szülőkről való leválás folyamatát, illetve az új környezetbe való beilleszkedést.

<sup>55</sup> Ily módon a szülők az évek során fokozatosan „felépíthetik” gyerekeiket egy éjszakáról háromra vagy négyre, amely végeredményben gyakran lehetővé teszi számukra, hogy elkötelezzék magukat a gyermek utolsó évében történő teljes heti kollégiumi bent tartózkodásra.

<sup>56</sup> Ha szükséges további szakemberek (pl. edzők) bevonásával.

<sup>57</sup> Lásd. a hazai középfokú kollégiumi gyakorlatot: mindez váratlan és borzasztóan kényelmetlen kollégista étellopásokat, erőszakos hűtő felfeszítéseket, otthonról hozott (és már elfogyasztott ételek utáni) mosatlan műanyag edények tömkelegének higiéniai problémáját, stb. eredményezi.

ezt nem engedheti meg magának egyetlen egy perspektivikusan gondolkodó intézmény sem;

- bevezetésre kerül a kéthetes szombati iskola mintája, amely egy teljes sportdélutánt is magában foglal. Ez lehetővé teszi a diákok és az intézmény teljes személyzete számára, hogy több „szünetet tartson” hétköznap (ne legyen annyira feszes a tempó). Péntekenként 17.30-tól közösségi sportdélutánok kezdődnek, állandóan frissülő<sup>58</sup> programokkal;
- a kollégiumi beköltözés szándéka gyakran „gyermekvezérelt”, azaz a kollégisták elsődlegesen azt akarják tenni, ami számukra szórakoztató és barátságos. Ennek kialakításában a legjobb ajánlólevél a kiváló kollégiumi közösség és az arról előzetesen szerzett pozitív hírek. Fontos kérdés az iskolai osztályfőnökök tanulói és szülői megítélése, akiknek figyelme, szükség esetén pedagógiai tevékenysége a kollégiumi életre is kiterjed.

A változtatások hatására - a tanulók és szülei számára - egyértelműen vonzóbbá sikerült tenni a kollégiumi életet<sup>59</sup>. A Hoyland (2013) által kiemelt, a kollégisták beköltözését és kollégiumban maradását döntően befolyásoló (azaz különlegesen fontos) kérdések, területek:

- a felkínált kollégiumi tevékenységek változatossága, a diákoknak sokszor unalmas iskolai órák feszültségének kollégiumi feloldása;
- a közösség megtartó ereje és gondolkodása, melynek alakításában, fejlesztésében a csoportvezetők<sup>60</sup> kulcsszerepet töltenek be,
- a testvér, rokon vagy ismerős kollégiumról kialakított korábbi pozitív véleménye, kommunikációja;
- a két szülő közötti otthoni feszültségek vagy a szülők karrierista elképzeléseinek hatása (jobb a gyermeküknek inkább a kollégiumban lenni, amely stabilitást nyújt; a szülők vagy nem akarnak, vagy nem tudnak a gyerekükkel rendszeresen foglalkozni),
- a tolerancia és egymás elfogadásának értékelése, széles körű fejlesztési lehetőségei a kollégiumban (beláttatás a szülőkkel és a tanulókkal).

Az Egyesült Királyság kollégiumainak meghatározó jellemzői, kutatási szempontból releváns tényezői az alábbi táblázatban foglalhatók össze:

---

<sup>58</sup> A programok többsége nem „négy fal közötti” elfoglaltságokat takar. Ilyenek pl.: közös kenuzások, rögbizések, túrázások, stb.

<sup>59</sup> Ezt az intézmény minőségbiztosítási felmérésének eredményei erősítik meg.

<sup>60</sup> Jelen esetben az iskolai osztályfőnök.

Egyesült Királyság						
	Kollégiumi foglalkozások, programok szervezésének legfőbb kiindulási szempontja:	Vannak-e ezeknek a programoknak, foglalkozásoknak előzetesen előírt, kötelező keretes (pl. heti) óraszámjai?	Központi nevelési területek, témakörök:	Kik vesznek részt rendszeresen és tevékenyen a kollégiumi nevelés folyamatában?	A fenntartói és a szülői, kollégista igények, elvárások milyen számottevő változásokkal jellemezhetők?	A hosszú távú kollégiumi fenntarthatóságnak mik a lényegi elemei?
<b>Wycombe Abbey</b>	A kollégisták egyéni orientációi, érdeklődése, kiváló kollégista közérzet elérése	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Tanulás támogatása, sport-és rekreáció, korszerű háztartási ismeretek, közösségfejlesztés	A kollégiummal egybeszervezett iskolában dolgozó pedagógusok, további segítő (pszichológus, pályaaorientációs, stb.) szakemberek és szülők	A szülők nagyobb részvételi igénye jelenik meg gyermekük nevelésében. A kollégista észrevételek fókuszáltabb figyelemben vétele (kollégista érdekképviselői tanácsok)	Korszerű tanuló-és lakókörnyezet, egyéni fejlesztési tervek és e szerinti előrehaladások
<b>Mount St. Mary's</b>	Szilárd értékrendet tükröző vallásos szemlélet (hitélet), iskolai és kollégiumi programok egymás komplementereként való kezelése	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Vallásos szellemiségben történő nevelés és szilárd értékrend kialakítása, közösségfejlesztés	Jezsuita rendtagok, a kollégiummal egybeszervezett iskolában dolgozó pedagógusok, segítő szakemberek	Vallásos értékrend átadása és megszilárdítása	Korszerű tanuló-és lakókörnyezet, vallásos nevelés
<b>Pinewood</b>	A kollégisták egyéni elvárásai és igényei, átalakuló társas érintkezési szokásaik, értékrendjük, kollégiumi tevékenységek változatossága, megfelelő kollégiumi étkeztetés	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Társas készségek fejlesztése, közösségfejlesztés	A kollégiummal egybeszervezett iskolában dolgozó pedagógusok, segítő szakemberek	A kollégisták szocializációjának, társadalmi beilleszkedésének elősegítése	Korszerű tanuló-és lakókörnyezet. Fokozatosság elve a beköltözéskor. Változatos, tápláló, egészséges és ízletes étkeztetés min. napi ötször. Pozitív intézményi öszkép

5. táblázat: Releváns kollégiumi jellemzők az Egyesült Királyságban. Saját szerkesztés.

#### 2.3.1.4. Alapvető különbségek az angol és a magyar középfokú kollégiumok között

A vizsgált nemzetközi példák alapján a következő megállapítások tehetők:

- az angol középfokú kollégiumok hagyományosan iskolákkal egybeszervezett intézmények, azok (a társadalmi köztudatban) rangos és megbecsült szakmai részei, illetve egyenrangú munkatársi partnerei; az intézmények alapítása és épületi kialakítása speciális jegyeket hordoz (gondozott, hatalmas városszéli vagy vidéki területeken helyezkednek el, jellemzően több, korszerűen felújított épületegyüttesből állnak, iskola és kollégium szorosan együttműködik és elválaszthatatlan egymástól, a kollégiumokban lakó tanároknak és családtagjaiknak külön kialakított lakások, lakrészek vannak) ↔ a vizsgált hazai középiskolai kollégiumok jelentős százaléka lepusztult, lelakott volt már akkor is, amikor működésüket elkezdték a régi lakóépületekben, erre a célra átadott munkásszállókban, stb., felújításuk (a túlnyomó többség esetében) azóta sem valósult meg; a magyar középiskolai kollégiumok hol önálló intézményekként, hol iskolával egybeszervezett és annak (jellemzően szakmailag) alárendelt intézményegységeiként működnek, a kollégiumpedagógusi hivatást a hazai tanári szakmán belül sokan csak „pedagógiai süllyesztőként, szakmai parkoló pályaként” tartják nyilván, nincsenek a kollégiumban lakó tanárok számára kialakított otthonos lakrészek, lakások; minimális a rendelkezésre álló külső (szabadidős) kollégiumi szabad terület az angol példákhoz képest → (életképes működési adottságok és infrastruktúra, szakmai partnerség);

- az angol kollégiumok nemzetközi szinten is rendkívül versenyképesek, a kollégiumi nevelés jelentős szakmai múltra és hagyományokra tekint vissza, diákbázisuk az Egyesült Királyságon jócskán túlmutat; meghatározó nemzetközi hírnévvel rendelkeznek, vonzóak a hazai és a nemzetközi diákság számára egyaránt, vezetett étkeztetési szolgáltatásaik jellemzően igényesek<sup>61</sup>; nevelési-oktatási feltételeik korszerűek, állandó angol nyelvi munkakörnyezettel rendelkeznek, jelentős százalékuk magántulajdonban és állami tulajdonban egyszerre található (kockázat-és felelősségmegosztás) ↔ a magyar középiskolai kollégiumok között semmiféle versenyhelyzet nincs, nem vagy alig léteznek rekrutációs kezdeményezések, az intézmények nem gondolkodnak külföldi kollégisták bevonásában; többségük a fennmaradásért küzd túlélési stratégia nélkül; jellemzően önkormányzati tulajdonban és állami fenntartásban vannak, az állandó munkanyelvük a magyar<sup>62</sup>, az intézményekben lényegében csak a hazai

---

<sup>61</sup> Az igényesség mellett a hazai gyakorlathoz képest még egy jelentős különbség is felfedezhető: a napi étkezések gyakorisága az Egyesült Királyságban nem napi háromszori alkalom (mint hazánkban), hanem a délutáni teázással és uzsonnával együtt minimum napi ötszöri. Ezek lebonyolítása jellemzően saját konyhán keresztül történik, míg Magyarországon egyre több középiskolai kollégiumból kiszervezik és megszüntetik a korábbi saját étkeztetést.

<sup>62</sup> Az angol munkanyelvi környezet kialakítása a jelenlegi feltételek mentén gyakorlatilag lehetetlennek tűnik.



középiskolások kollégiumi elhelyezése történik meg; nincs nemzetközi diákbázis, nincs versenyképes és vonzó oktatási-nevelési környezet, korszerű infrastruktúra → (működési környezet monitoringozása és a lehetséges kollégiumi pozíciók elfoglalása);

- az angol kollégiumok komplex szolgáltatási kínálattal és korszerű szakmai megoldásokkal (pl. diákok intézményi beköltözésének, iskolai és kollégiumi beilleszkedésének kollégiumpedagógusok általi elősegítése, a mindennapok aktív pedagógusi támogatása<sup>63</sup>, hétköznapi és hétvégi programok szervezése és lebonyolítása a tanulók számára elfogadható ütemezés és tartalom szerint, a kollégistákkal történő egyéni törődés, egyéni fejlesztési tervekkel összhangban álló ingergazdag nevelési-oktatási környezet és hatások komplex biztosítása) rendelkeznek. A pedagógusok kollégiumi és iskolai feladatokat egyszerre látnak el, de előfordulnak közöttük csak kollégiumi tanárok is; mindez a szaktárgyi tudáson kívül (természetes módon) tevékenység-szakosodások sorozatát követeli meg tőlük, amelyek a diákok (és szüleik) igényeihez, egyéni orientációihoz, elvárásaihoz igazodnak ↔ a magyar kollégiumpedagógusok túlnyomó többsége nem vállal a kollégiumi feladatokon túl további munkát, mert nem tud; ezt hol a fenntartó tiltja, hol pedig a rugalmatlan (hol a délelőtti, hol a délutáni, hol a mindkettő) munkarend erre nem biztosít állandó lehetőséget; a magyar kollégiumpedagógusok egyéni szakosodásai egyelőre nem tudnak annyira számottevő módon hozzájárulni az intézményi arculathoz és elismertséghez → (kollégiumpedagógusok szakosodásai és az intézmény arculatának kialakításában és fenntartásában tett jelentőségük);

- az angol kollégiumokban a délutáni és a kora esti programok szervezése és lebonyolítása a tanulók és szüleik igényeivel, elvárásaival áll összhangban, a pedagógus tevékenységek ennek megfelelően változatosak, rugalmas kezelésükre az érvényes jogszabályok lehetőséget nyújtanak; előfordul, hogy szülők is rendszeresen megjelennek a tanév egyes visszatérő programjain ↔ a magyar középiskolai kollégiumokban a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának keretórászámai szerint történik a délutáni és a kora esti programok szervezése és lebonyolítása (elsődleges rendező-elv az érvényben lévő jogszabályoknak való megfelelés) → (a kollégiumi programok szervezésének és lebonyolításának meghatározó szempontjai);

---

<sup>63</sup> Kollégiumi délutáni és kora esti sport-rekreációs programokkal, háztartási ismeretekkel, tanulás támogatásával (ami nem kötelező tanórai, azaz négy fal közötti - sokszor passzív tanulói magatartást kiváltó - kollégiumi foglalkozást takar, hanem interaktív szaktárgyi korrepetálást, a tanultak kollégistára szabott kikérdezését, felkészítését, adaptív tanulásszervezési eljárások biztosítását, előkészítését, lebonyolítását, stb.) együtt járó szolgáltatási kínálatot jelent.

- az angol kollégiumokban a kollégisták és tanáraik számára korszerűen felszerelt helyiségek, terem, sportpálya, foglalkoztató szoba stb. állnak rendelkezésre rendszeres kikapcsolódás, sportolás biztosítása céljából, amelyeket a technikai személyzet folyamatosan karbantart ↔ a hazai középfokú kollégiumok nem rendelkeznek korszerű technikai-műszaki felszereltségű helyszínekkel, termekkel, foglalkoztató szobákkal, stb.; a technikai személyzet létszáma sokszor nem elegendő a megfelelő karbantartási folyamatok elvégzéséhez, szinten tartásához (a szabadidő kulturált és tartalmas eltöltésének intézményi feltételei, szükséges eszközrendszere);

- az angol kollégiumokban a tanulók közösségekbe (csoportokba) való szervezése maximum 12-14 főt jelent (itt a hamarosan bemutatandó dán példától eltérően figyelembe szükséges venni mindemellett annak a tényét, hogy az iskolával, kollégiummal egybeszervezett intézmények tanulói között jelentős számban fordulnak elő olyan iskolások, akik „naponta bejárósok”) ↔ a csoportlétszám a hazai kollégiumi gyakorlatban 26 főben maximalizált<sup>64</sup>, amely a vizsgált kollégiumokban sok esetben közelíti is ezt a létszámot<sup>65</sup>; → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó csoportalakítási létszámkeretek);

- a vizsgált angol intézményekben (iskola és kollégium) az egy pedagógusra jutó kollégista létszám 6-7 fő körül mozog; ugyanez a mutató a magyar kollégiumi gyakorlatban bőven 20 fő feletti (teljesen más alapokra helyezve ezáltal az oktatási-nevelési lehetőségeket például az egy főre fordítható pedagógusi figyelem, törődés, támogatás vonatkozásában) → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó diáklétszám főállású pedagógusra vetítve);

- valamennyi angol kollégium nagyon korszerű intézményi infrastruktúrával, komplex technikai-műszaki felszereltséggel, a kollégiumokban saját családjukkal együtt lakó tanároknak (számukra külön lakásokkal kialakított lakrészekkel) rendelkezik; mindezek alapján a diákoknak és szüleiknek előzetesen lehetőségük van eldönteni, hogy melyik kollégiumépületbe és kinek a tanulócsoportjába kerüljenek ↔ a magyar kollégiumok túlnyomó többségének technikai-műszaki színvonala sem a 20. század második felében elvárt, sem pedig a 21. században elvárható szülői és tanulói igényeknek nem képes megfelelni; a kollégiumban éjszakai ügyeletet ellátó tanárok külön szobákban laknak, jellemzően állandó jelleggel és nem a családjukkal együtt (tehát egészen más a lakhatási alaphelyzetük) → (szülők és leendő

---

<sup>64</sup> Az előző tanévekben 27 főben volt meghatározva a maximális, törvényileg engedélyezett kollégiumi csoportlétszám.

<sup>65</sup> A jelenlegi hazai gyakorlat alapján a kollégisták hétköznapi hazautazása csak rendkívüli esetekben, jellemzően szülői vagy egyesületi kérésre működik.

kollégisták döntési helyzete a kollégium infrastrukturális adottságainak és pedagógiai feltételeinek vonatkozásában);

- az angol kollégiumokban dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését, a tantestületek fejlesztését (szervezetfejlesztését) nagyban segíteni képes intézményi (iskolai és kollégiumi) hálózatosodásuk, illetve a hálózati tanulás nyújtotta lehetőségek; ezek kiaknázását az angol bentlakásos intézmények országos szövetsége<sup>66</sup> folyamatosan elősegíti és támogatja (egységes és a szakma egésze által elfogadott, illetve szorgalmazott jövőkép megvalósítása) ↔ a hazai kollégiumpedagógusok szakmai fejlődését nem segítik kiterjedt szakmai hálózatok, kapcsolatok, az Országos Kollégiumi Szövetség érdemben megszűnt működni, a Nemzeti Pedagógus Kar Kollégiumi Albizottsága érdemben nem képes az Országos Kollégiumi Szövetség megüresedő szakmai helyét és szerepeit betölteni → (a tudatos szervezetfejlesztés, valamint a szakmai jövőkép teljes hiánya, koordinátlansága);

- az angol iskolákkal egybeszervezett kollégiumok gyakorlata a pedagógusi tevékenységek szintjén erőteljesen szakosodik az általános iskola-középiskola közötti átmenet, valamint a középiskola-felsőoktatási tanulmányok közötti (egyéni fejlesztési tervek alkalmazásával megoldandó) problémák áthidalására, szakmai segítségére (külsős segítők bevonásával), amelyek összességében véve jelentős vonzerőt jelentenek nemzetközi vonatkozásban is; ↔ a hazai középiskolai kollégiumi gyakorlat középiskolások tömegét szólítja meg és nem szakosodik a kollégisták iskolatípusaira, nem képes széles körben reagálni a szülők és gyermekeik speciális elvárásaira, kielégíteni azok egyéni igényeit; léteznek speciális középiskolai programokban (AJTP<sup>67</sup>, AJKSZP<sup>68</sup>) ugyan egyéni fejlesztési tervek, ám számottevő jelentőséggel nem bírnak a hazai kollégiumpedagógiai gyakorlatban<sup>69</sup> → (megszólított kollégista korosztályok, specifikumok és az ezzel kapcsolatos pedagógus tevékenységsszakosodások-és szerepek);

- az angol kollégiumi példákban nincsenek tanulói létszámgondok, lényegében mindegyik vizsgált példa esetében maximális vagy maximum közeli kollégiumi férőhely-kihasználtságról beszélhetünk ↔ a magyar középiskolai kollégiumok többsége a pusztta létét fenyegető kollégista létszámcsökkenéssel kell, hogy szembenézzen, amelynek megoldására egyelőre nincs hatásos szakmai recept vagy túlélőkészlet → (a kollégista létszámcsökkenés veszélye).

---

<sup>66</sup> Boarding School Association.

<sup>67</sup> Arany János Tehetség gondozó Program.

<sup>68</sup> Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program.

<sup>69</sup> Sokszor az íróasztalnak készülnek.

### 2.3.2. Dánia

Kollégiumpedagógusi szerepek, domináns tevékenységek, valamint a szakmai munkát segítő, azokat jellemző körülmények, adottságok, részletek feltárása különösen érdekes és fontos az Európai Unió ama tagországában, amelynek nincsenek 300-400 éves kollégiumi tradíciói, mégis nemzetközi és hazai vonatkozásban komoly szakmai eredményekkel rendelkezik napjainkban. Mi a dán kollégiumi sikerek titka, értelmezhető-e egyáltalán ezek az információk a magyar középfokú kollégiumi rendszerrel összehasonlítva, melyek a lényeges különbségek?

#### 2.3.2.1. Herlufsholm

Herlufsholm Dánia legrégebbi bentlakásos iskolája, több mint 400 éves kollégiumi múlttal rendelkezik. A fővárostól, Koppenhágától mintegy 80 kilométerre délre helyezkedik el Næstved városában. A gyönyörű környezetben elterülő intézményegyüttes mintegy 600 diáknak nyújt folyamatos tanulási lehetőséget. A Herlufsholm képzési struktúrája hármas szerkezetű:

- 6 osztályos gimnáziumi képzés, választható (matematika, irodalom, egyén és társadalom, stb.) kiemelt óraszámú szaktárgyi területekkel, kollégiumi bentlakással;
- az ún. Pre-IB egyéves előkészítő iskolai és kollégiumi képzés. Ebben az évben a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy megszokják az angol nyelvű tanítást, javítsák és erősítsék tanulmányi készségeiket és a lehető legjobban felkészüljenek a nemzetközileg elfogadott érettségi bizonyítványra; mindemellett oktatásuk-nevelésük során különös hangsúlyt kap a dán nyelv tanulmányozása, elsajátítása. Annak ellenére, hogy minden osztályt angolul tanítanak, a dán nyelv továbbra is az elsődleges kommunikációs nyelv, ezért két szinten is intenzív dán nyelvtanfolyamot kínálnak a tanév elején, amennyiben szükséges a tanulóknak;
- az ún. IB Diploma. Az IB Diploma megszerzésének kritériumrendszere intenzív tantervet követ, amely hat tudományos tantárgycsoportból<sup>70</sup> áll. Diákként mindegyik

---

<sup>70</sup> 1. csoport: Nyelv és irodalom: Dán A (magasabb és standard szint), Angol A (magasabb és standard szint), Spanyol (magasabb és standard szint), Önálló tanulmány (standard szint).

2. csoport: Nyelvszerzés: Dán B (magasabb és standard szint), Angol B (magasabb és standard szint).

3. csoport: Egyének és társadalmak: Közgazdaságtan (magasabb és standard szint), Történelem (magasabb és standard szint), Pszichológia (standard szint), Globális Politika és Környezetvédelmi Rendszerek és Társaságok (magasabb és standard szint).

4. csoport: Természettudományok: Biológia (magasabb és standard szint), Kémia (magasabb és standard szint), Fizika (magasabb és standard szint), Környezetvédelmi rendszerek és társadalmak (standard szint).

5. csoport: matematika: Matematikai tanulmányok, Matematika (magasabb és standard szint).

6. csoport: A művészetek: Színház (magasabb és standard szint), Vizuális művészetek (magasabb és standard szint).

csoporthoz ki kell választani egy altémát, melyet írásbeli vizsgával zárnak le. Ezek nemzetközi kritériumok alapján kerülnek értékelésre, 1 és 7 közötti fokozat valamelyikével.

Tanévente a világ minden tájáról mintegy 250 diák érkezik a Herlufsholm kollégiumaiba. Összesen 9 kollégiumi épület áll rendelkezésre az alábbi feltételekkel:

**Bigitte Gøye Gården:** A kiváló infrastruktúrával és technikai-műszaki felszereltséggel rendelkező Gøye-ház a diáklányok első számú célpontja lett a Herlufsholmban. A lányok korszerűen berendezett egyágyas szobáiban alapfelszereltségként szekrény, íróasztal, lámpa, polc és kanapé található. A legtöbb lány további személyes jellegű tárgyakkal rendezheti be a szobáját, hogy otthonosabbá váljon számára. A 12 diákszobával rendelkező panzió-szerű épületben E. Aarsø kollégiumi tanárnő lát el egyedül nevelési feladatokat (főállásban). A tanárnő második férjével együtt, 1986-ban jött a Herlufsholmba. 1993-tól a Birgitte Gøye Gården egyedüli kollégiumi tanárként tevékenykedik. Feladata összetett: vezeti a kollégiumként működő épület háztartását, melybe a diákokat is aktívan bevonja. Pótszülői teendőket lát el, szükség esetén segíti a diákközösség tagjait az iskolai felkészülésükben, követi tanulmányi előmenetelüket, kapcsolatot tart szülőkkel, iskolai tanárokkal, stb. Kollégiumi programokat szervez és tart (felolvasó estek, logikai társasjátékok estje, stb.) a tanulók egyéni érdeklődésének, orientációjának megfelelően, időbeli lehetőségeiket figyelembe véve. E. Aarsø munkáját szükség (pl. azonnal javítási kényszer) esetén a Herlufsholm technikai személyzete segíti, alapjában véve azonban a lakóközösség tagjaival közösen igyekszik a felmerülő feladatokat (pl. takarítási) megoldani.

**Bodilgården:** A Bodilgården a Herlufsholm legújabb kollégiuma, hat épületszárnyból áll. Kollégistái középiskolások és felsőfokú tanulmányokat folytató diákok. Az épületben egy és kétágyas kollégiumi szobák vannak, amelyek teljesen felszereltek korszerű berendezésekkel. Fiúk és lányok külön-külön épületszárnyban kapnak elhelyezést. Két kollégiumi tanár dolgozik ezen a feladat-ellátási helyen: M. Kjær és P. Rasmussen, akik házasságban. Három gyermeküket is itt nevelik.

**Egmontgården:** Az Egmontgårdent 1969-ben alapították az Egmont H. Petersen Alapítvány anyagi támogatásával. A ház elsősorban tanulólányokat fogad. Diákjai teljesen berendezett egyszemélyes szobákban kerülnek elhelyezésre. A lakók szobájukat ezen kívül személyre szabottá tehetik. A kollégiumi tanárnő Lykke W., aki 1997-ben érkezett Herlufsholmba és 2004 óta tevékenykedik kollégiumi tanárként. Lykke férjével él ebben a házban, aki maga is diák

volt a Herlufsholmban. Öt gyermekük ugyanitt velük lakik. A kollégiumi tanárnő feladata a rábízott tanulók támogatása, segítése. Nagyon fontos a lényegében pótszülői szerepkörben való napi törődés a diákokkal, kapcsolattartási feladatok az iskolával, szülőkkel, stb., továbbá házvezetési teendők ellátása, melyekbe a tanulók maguk is aktívan bekapcsolódnak.

Lassengården: A Lassengården koedukált bentlakási lehetőséget kínál korszerű lakó-és tanulókörnyezetben. Minden diák egyágyas szobában kap elhelyezést. Két kollégiumi tanár: E. Kristine és B. Rex 2015 óta dolgoznak kollégiumban. A házaspárnak egyelőre nincs saját gyermeke.

Museumsbygningen: A kollégiumi részleg a főépület földszintjén és első emeletén egykoron található biológiai és fizikai gyűjtemény helyén jött létre. Az első emeleten a középiskolás, míg a földszinten a felsőfokú tanulmányokat folytató tanuló fiúk kerülnek elhelyezésre kétágyas szobákban, de előfordulnak egyágyas szobák is. Mindenhol a legkorszerűbb felszereltséggel ellátott helyiségek találhatóak. A kollégiumi tanárok F. Holm és P. Neidel, mindketten a Herlufsholmban főállású középiskolai tanárok is.

Pernille Gøye Gården: Minden tanuló egyágyas szobában kap elhelyezést kiváló minőségű lakóépületben, családi környezetben. A kollégiumi tanár Susanne Geisler és a férjével, Peder Pedersennel él. Susanne a középiskolában tanít PE-t és történelmet, amit 1990 óta végez. Peder külföldön dolgozott, de most nyugdíjas. Két fiújuk van, Hans Peter és Lars Christian, akik mindketten a Herlufsholmban voltak.

Skolebygningen Vest: A kollégiumépület egy régi, gyönyörűen felújított, technikai-műszaki állapotát tekintve kifejezetten korszerű épület. Eredetileg 1743-ban istállónak épült, de az 1800-as évek elején átépítették, hogy iskolaházzá válhasson. Később egy új emelettel bővült, ahol keleti- és nyugati épületszárnyak találhatóak. A nyugati épületszárnyban középiskolások és felsőfokú képzésben résztvevők kapnak kollégiumi elhelyezést. A diákok kétágyas szobákban laknak, amelyek szekrénnel és íróasztallal vannak berendezve. A fiúk többsége saját ágyat vesz vagy hoz be a kollégiumi szobájába, hogy kellemes közérzetet és alkalmas pihenési lehetőséget alakítson ki magának. A kollégiumi tanár J. Normann (maga is a Herlufsholmon diplomázott korábban), jelenleg pedig annak középiskolájában tanít. Normann egy diákszobával szomszédos kollégiumi lakásban él, barátnőjével és fiával.

Skolebygningen Øst: Az épületszárny keleti részében 9 és 10 fős kollégiumi csoportok kerülnek kialakításra, akik jellemzően középiskolások és felsőfokú képzésben résztvevők. Itt a diákok kétágyas szobákban osztoznak, amelyek szekrényekkel és íróasztalokkal vannak berendezve. A

kollégiumi tanár S. Sieck, aki 2010-ben jött Herlufsholmba (korábban a Herlufsholmban végzett), lányával és feleségével lakik a kollégiumi lakásában.

Vuen: A korábban óvodaként funkcionáló épületből kialakított kollégiumban középiskolás és felsőoktatásban tanuló fiúk és lányok élnek. Minden tanuló egyágyas szobával rendelkezik, teljes felszereltséggel. A kollégiumi tanárok J. Normann és L. Stourup, akik a kollégiumban élnek 1992 óta. Jacob fő tevékenységi köre a tanórákon kívüli programok szervezésére terjed ki (ő is Herlufsholmban tanult és gyermekként is itt élt).

Az intézmény pedagógiai célrendszerének fókuszában a tanulók egyéni igényeinek megfelelő orientálása, támogatása áll (felsőoktatási tanulmányokra, valamint a felnőtt életre való felkészítés céljából). Mindez azonban elképzelhetetlen a hivatása iránt elkötelezett tanári kar nélkül, akiknek többsége valaha maga is a Herlufsholm intézményében nevelkedett.

### **2.3.2.2. SKAL Efterskole**

Dániában az ún. „Efterskole” rendszer kollégiumi bentlakással egybeszervezett iskolák kiterjedt hálózatát jelenti. A „SKAL Efterskole” mintegy 250 intézményt foglal magában, tanévente a diákok száma meghaladja a 28.000 főt. Fő munkanyelv az angol és a dán. A kollégiumi díjköteles és államilag is finanszírozott intézmények 15-18 év közötti dán és külföldi fiatalokat egyaránt fogadnak. A SKAL Efterskole kollégium olyan bentlakásos, kiemelten felsőoktatásra előkészítő intézményként funkcionál, amelyben a diákok maguk dönthetnek arról, hogy egy, kettő vagy három évet töltenek itt el. Az intézményhálózat pedagógiai célrendszerében kiemelt helyen szerepelnek a pályaorientációs tevékenységek, valamint a különféle, munkaerő-piaci felkészítésre irányuló specializációs törekvések. Az „Efterskole” - féle kollégiumi rendszer változatos témakörökkel szólítja meg a hozzájuk érkezőket: a leendő kollégisták emelt óraszámú foglalkozhatnak a foci különböző (futsal, nagypályás) változataival, a vitorlázással, a golfbal, a háztartási ismeretekkel (ezen belül is kiemelten a főzéssel), a média világával, a színházzal, a különböző zenei irányzatokkal, táncokkal, továbbá rendszeresen találkozhatnak és beszélgethetnek karrier tanácsadóval, stb. Egyes intézmények iskolával egybeszervezett módon kifejezetten a diszlexiás tanulók, illetve más tanulási nehézséggel küzdő tanulók oktatás-nevelésére összpontosítanak. Az intézmények szakmai működésekor jelentős előnyökkel jár a hálózati tanulás és tudásmegosztás. Helyi és szélesebb körben történő pedagógus összejövetelekre, illetve további kapcsolattartási formák lebonyolítására számos példa létezik.

Az egyes intézményben dolgozó pedagógusok - akár kollégiumban, akár iskolában, akár egyszerre mindkét helyen dolgoznak - szakmailag egyenértékű munkát végeznek. A pedagógiai szabadság mértéke ezekben a kollégiumokban igen nagy: a tanárok maguk választhatják meg a szakosodás irányát, illetve az ezekkel kapcsolatos pedagógus munkatevékenységeket és időkereteket.

A tanulócsoporthoz a magyar középfokú kollégiumi csoportok (24-26 főnyi) állandó létszámához képest maximum feleannyival, 10-12 fővel működnek. Érdekességük, hogy a csoportvezető (osztályfőnök) pedagógus az iskolanap teljes 24 órájában felel a rá bízott diákokért, bárhol is tartózkodik. Ebben a speciális nevelési-oktatási közegben felértékelődik az emberi kapcsolatok alakulása, óhatatlanul megjelenik az együttműködés fokozott szükségessége. Alapvető cél még a fiatalok magas szintű műszaki és nyelvi készségeinek fejlesztése interkulturális, nemzetközi tanuló-és lakókönyezetben. A külföldi diákok - amíg azt igénylik - külön mentortanárokat kapnak, akik személyre szabott tanácsokkal, útmutatással igyekeznek elősegíteni beilleszkedésüket mindaddig, amíg azt hasznosnak ítélik meg a mentorálásban résztvevők.

### **2.3.2.3. Ranum Efterskole**

A Ranum Efterskole Dánia harmadik legnagyobb lélekszámú, iskolával egybeszervezett vidéki kollégiuma. 14-18 év közötti dán és külföldi diákokat fogad, akiknek a száma - a 2004-ben történő intézményalapítás óta - folyamatosan emelkedik (mind az iskolában, mind pedig a kollégiumban). A 2018/19-es tanévet összesen 430 iskolai tanulóval kezdik, amelynek oktatását-nevelését 62 fős tanári kar, technikai-műszaki ellátását pedig 34 fős technikai személyzet biztosítja. A pedagógiai célrendszer központjában a nyelvtanulás (angol és dán), a tanulók felnőtt életre történő felkészítése, érdeklődésüknek megfelelő egyéni orientálása, valamint a felsőoktatási tanulmányokra történő felkészítése áll. Az intézmény teljes befogadóképessége: 475 fő (iskola és kollégium). A kollégium három főépületből áll:

**Kærhuset:** az épület szolgáltatási kínálatához korszerű étkezőhelyiségek, konyhák, klubhelyiségek, szintenkénti mozi és tévésobák tartoznak. Hálósobái egy, -illetve kétágyasak, valamennyi saját fürdőszobával rendelkezik.

**Seminariehuset:** rendezvénycsarnokból, ebédlőből, tantermekből, iskolai konyhából, ún. design műhelyből, média műhelyből és táncteremből álló újszerű kollégiumépület.



Ranumhus: hároméves kollégiumépület az összesen 20 hektáros campus területén. 45 hálószoza található itt, amelyek egyenként 4 tanuló elhelyezését biztosítják. Az iskola péksége szintén ebben az egységben található.

A kollégiumépületek szervesen illeszkednek az intézmény szolgáltatási kínálatába. Hatalmas szabadtéri sportpályákat ölelnek körbe, továbbá összesen 58 szabadidős (délutáni és kora esti) tevékenységnek biztosítanak helyszínt. A Ranum Efterskole tanárai (kivétel nélkül) rendelkeznek középiskolában oktatható szaktárgyi végzettséggel, a tárgyakból iskolai tanórákat és kollégiumi felkészítőket, felzárkóztatókat egyaránt tartanak. Emellett mindenki szakosodik különféle (rendszeresen végzett) szabadidős tevékenységekre a tanulók egyéni érdeklődésétől, orientációjától függően, melyek gyakorlására a hétvégék kibővült lehetőséget biztosítanak és összhangban vannak a szülői elvárásokkal. Ilyenek például: csapatépítő tréningek, különféle egyéni és csapatsportágak, színjátszás, jóga, egészségmegőrző klub, média klub, informatika klub, kézműves klub, stb.

A 10-12 fős kollégista csoportok napi ügymenetét az iskolai osztályfőnök követi (azaz felelős értük) reggeli ébresztőtől egészen a tanulók esti lefekvéséig<sup>71</sup>. A Ranum Efterskole a tanulólétszámhoz képest nagy számban alkalmaz főállású iskolai és kollégiumi tanárokat (közülük vannak olyanok, akik mindkét helyen látnak el feladatokat), külön kommunikációs kapcsolattartó munkatársakat, informatikai szakembereket, pékeket, takarítókat, portásokat, gondnokokat, stb. Az intézmény ezen kívül impozáns technikai-műszaki-infrastrukturális épített környezettel rendelkezik mintegy 19100 négyzetméteren: három nagy (egy 500, egy 165 és egy 100 fős) rendezvényterem, három nagy (egy 325, egy 150 és egy 80 fős) saját kollégiumi étkezdé, 18 tanterem (mindegyik interaktív táblával felszerelt), 4 tudományos laborhelyiség (korszerű teljes felszereléssel), 3 zeneszoza és 1 zenei stúdió (korszerű teljes felszereléssel), 4 kisebb konditerem és egy minden igényt kielégítő nagy, teljes kiépítettségű wifi-hálózat, 5 relaxáló szoba, 1 dietetikus részleg (külön tudományos szoba), 1 intézményi pékség (korszerű felszereltséggel), 1 falmászó terem, 1 fitness központ, továbbá 2 iskolabusz és 1 transzporter. Ezen kívül számos intézményi sporteszköz segíti a kültéri sportolást: 8 kenu, 12 szörf, 20 hegyi kerékpár, 25 országúti kerékpár, 60 komplett könnyűbúvár felszerelés, közel 100 gördeszka és 1 gördeszka pálya, 7 vitorlášhajó, valamint 14 kajak.

A dán kollégiumok meghatározó jellemzői, kutatási szempontból releváns tényezők az alábbi táblázatban foglalhatók össze:

---

<sup>71</sup> Ennek teljes részletezése, kifejtése szerepel az intézmény szervezeti és működési szabályzatában.

<b>Dánia</b>						
	<b>Kollégiumi foglalkozások, programok szervezésének legfőbb kiindulási szempontja:</b>	<b>Vannak-e ezeknek a programoknak, foglalkozásoknak előzetesen előírt, kötelező keretes (pl. heti) óraszámjai?</b>	<b>Központi nevelési területek, témakörök:</b>	<b>Kik vesznek részt rendszeresen és tevékenyen a kollégiumi nevelés folyamatában?</b>	<b>A fenntartói és a szülői, kollégista igények, elvárások milyen számottevő változásokkal jellemezhetők?</b>	<b>A hosszú távú kollégiumi fenntarthatóságnak mik a lényegi elemei?</b>
<b>Herlufsholm</b>	A tanulók egyéni érdeklődése, orientációi, időbeli lehetőségeik, kollégiumi elhelyezési igényük	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	A tanulók egyéni igényeinek, érdeklődésének megfelelő orientálás, támogatás áll (felsőoktatási tanulmányokra, valamint a felnőtt életre való felkészítés céljából), nyelvtanulás	Pedagógusok (kollégiumban, vagy iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak)	Korszerű és komplex helyi oktatási-nevelési tevékenységek, hétfvégékre is kiterjedő tartalmas és hasznos szabadidős programok, szakosodó intézményi pedagógusok, választékos képzési kínálat, szakmájuk iránt elhivatott pedagógusok	Kiváló infrastruktúrával és technikai-műszaki felszereltséggel rendelkező kollégiumépületek, nemzetközi diákbázis, a tanulók egyéni segítése, követése, nemzetközi diákbázis, komplex szolgáltatási kínálat
<b>SKAL Efterskole</b>	A tanulók egyéni érdeklődése, orientációi, időbeli lehetőségeik, kollégiumi elhelyezési igényük	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Pályaorientációs tevékenységek, valamint a különféle, munkaerőpiaci felkészítésre irányuló specializációs törekvések, a fiatalok magas szintű műszaki és nyelvi készségeinek fejlesztése, nyelvtanulás	Segítő külsős szakemberek (tánctanár, karrier tanácsadó, stb.), továbbá pedagógusok (kollégiumban, vagy iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak)	Korszerű és komplex helyi oktatási-nevelési tevékenységek, hétfvégékre is kiterjedő tartalmas és hasznos szabadidős programok, szakosodó intézményi pedagógusok	Kiváló infrastruktúrával és technikai-műszaki felszereltséggel rendelkező kollégiumépületek, nemzetközi diákbázis, a tanulók egyéni segítése, követése, nemzetközi diákbázis, komplex szolgáltatási kínálat
<b>Ranum Efterskole</b>	A tanulók egyéni érdeklődése, orientációi, időbeli lehetőségeik, kollégiumi elhelyezési igényük	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	A tanulók felnőtt életre történő felkészítése, érdeklődésüknek megfelelő egyéni orientálása, valamint a felsőoktatási tanulmányokra történő felkészítése, nyelvtanulás	Pedagógusok (kollégiumban, vagy iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak)	Korszerű és komplex helyi oktatási-nevelési tevékenységek, hétfvégékre is kiterjedő tartalmas és hasznos szabadidős programok, szakosodó intézményi pedagógusok	Kiváló infrastruktúrával és technikai-műszaki felszereltséggel rendelkező kollégiumépületek, nemzetközi diákbázis, a tanulók egyéni segítése, követése, komplex szolgáltatási kínálat

**6. táblázat:** Releváns kollégiumi jellemzők Dániában. Saját szerkesztés.

#### 2.3.2.4. Alapvető különbségek a dán és a magyar középfokú kollégiumok között

A vizsgált nemzetközi példák alapján a következő megállapítások tehetők:

- a dán kollégiumok iskolákkal egybeszervezett intézmények, azok szerves és egyenrangú szakmai részei; alapításuk és épületi kialakításuk anno eleve ugyanebből a célból indult ki, jelenleg is újszerű épületekben, hatalmas, sokhektáros területen helyezkednek el ↔ a vizsgált hazai középiskolai kollégiumok jelentős százaléka egykori, már akkor sem túl korszerű lakóépületek, munkásszállók helyén, azok épületeiben kapott elhelyezést, felújításuk (a túlnyomó többség esetében) azóta sem valósult meg; a magyar középiskolai kollégiumok hol önálló intézményekként, hol iskolával egybeszervezett és annak (jellemzően szakmailag) alárendelt intézményegységeiként működnek, a kollégiumpedagógusi hivatást a hazai tanári szakmán belül sokan csak „pedagógiai süllyesztőként” tartják nyilván, minimális a rendelkezésre álló külső (szabadidős) kollégiumi szabad terület a dán példákhoz képest → (életképes működési adottságok és infrastruktúra, szakmai partnerség);

- a dán kollégiumok eleve piaci (nemzetközi) versenyhelyzetből indulnak ki és helyzetük kedvezőnek értékelhető: vonzóak a hazai és a nemzetközi diákság számára egyaránt, kiváló és korszerű nevelési-oktatási feltételekkel, állandó angol és dán nyelvi munkakörnyezettel rendelkeznek, jelentős százaléuk magántulajdonban és állami tulajdonban egyszerre található (kockázat-és felelősségmegosztás) ↔ a magyar középiskolai kollégiumok között semmiféle versenyhelyzet nincs, többségük a fennmaradásért küzd túlélési stratégia nélkül, jellemzően önkormányzati tulajdonban és állami fenntartásban vannak, az állandó munkanyelvük csak a magyar, az intézményekben lényegében csak a hazai középiskolások kollégiumi elhelyezése történik meg (nincs nemzetközi diákbázis, nincs versenyképes és vonzó oktatási-nevelési környezet, korszerű infrastruktúra, stb.<sup>72</sup>) → (működési környezet monitoringozása és a lehetséges kollégiumi pozíciók elfoglalása);

- a dán pedagógusok ezekben az egybeszervezett intézményekben gyakran vállalnak kollégiumi és iskolai feladatokat egyszerre, de vannak közöttük csak kollégiumi tanárok is; mindez a szaktárgyi tudáson kívül (természetes módon) tevékenység-szakosodások sorozatát követeli meg tőlük, amelyek tartalmassá hétfévi, hétköznapi programokban mutatkoznak meg és a diákok (és szüleik) igényeihez, egyéni orientációihoz, elvárásaihoz igazodnak ↔ a magyar kollégiumpedagógusok túlnyomó többsége nem vállal a kollégiumi feladatokon túl további

---

<sup>72</sup> Megjegyzés: meglehetősen „sajátos” ezeket a megállapításokat tenni annak tükrében, hogy két Európai Unió tagország vizsgált jellemzőiről van szó.

munkát, mert nem tud; ezt hol a fenntartó tiltja, hol pedig a rugalmatlan (hol a délelőtti, hol a délutáni, hol a mindkettő) munkarend erre nem biztosít állandó lehetőséget; a magyar kollégiumpedagógusok egyéni szakosodásai nem tudnak annyira számottevő módon hozzájárulni az intézményi arculathoz és elismertséghez (lásd. dán példákat) → (kollégiumpedagógusok szakosodásai és az intézmény arculatának kialakításában és fenntartásában tett jelentőségük);

- a dán kollégiumokban a délutáni és a kora esti programok szervezése és lebonyolítása a tanulók (és szüleik) igényei, elvárásai alapján történik és erre lehetőséget is biztosítanak (rugalmasan kezelhető napirend) a jogszabályok ↔ a magyar középiskolai kollégiumokban a délutáni és a kora esti programok szervezése és lebonyolítása a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának keretországok szerint történik (elsődleges rendező-elv a törvényi kívánalmaknak való megfelelés) → (a kollégiumi programok szervezésének és lebonyolításának meghatározó szempontjai);

- a dán kollégiumokban rengeteg korszerűen felszerelt helyiség, terem, sportpálya, foglalkoztató szoba stb. áll rendelkezésre abból a célból, hogy a kollégista ahol éppen akar, tudjon találni magának tartalmas és hasznos kikapcsolódást ↔ a hazai középfokú kollégiumok túlnyomó többségében nincsenek meg kulturált és tartalmas kikapcsolódást korszerű felszereltségükkel ellátni képes helyszínek, adottságok (a szabadidő kulturált és tartalmas eltöltésének intézményi feltételei, szükséges eszközrendszere);

- a dán kollégiumokban a tanulók csoportokba (kollégiumi közösségekbe) való szervezése 10-12 főt jelent, ami gyakran az iskolai osztály összetételével azonos, vagy nagy százalékban megegyezik ↔ a csoportlétszám a hazai kollégiumi gyakorlatban 26 főben maximalizált és a vizsgált kollégiumokban bőven meg is haladja a 20 főt; jellemzően csak a kisebb városok kisebb kollégiumaiban megoldható nagy százalékban, hogy az iskolai osztálytársak ugyanabba a kollégiumi közösségbe kerüljenek → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó csoportalakítási létszámkeretek);

- a vizsgált dán intézményekben (iskola és kollégium) az egy pedagógusra jutó kollégista létszám 4-6 fő körül mozog; ugyanez a mutató a magyar gyakorlatban bőven 20 fő feletti és ahol csak lehet, anyagi okokra hivatkozva a maximum létszám körülire (26 fő) „futtatott” (teljesen más alapokra helyezve ezáltal az oktatási-nevelési lehetőségeket például az egy főre fordítható pedagógusi figyelem, törődés, támogatás vonatkozásában) → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó diáklétszám főállású pedagógusra vetítve);

- valamennyi vizsgált dán kollégium nagyon korszerű intézményi infrastruktúrával, komplex technikai-műszaki felszereltséggel, a kollégiumokban saját családjukkal együtt lakó tanároknak külön lakásokkal kialakított lakrészekkel rendelkezik; mindezek alapján a diákoknak és szüleiknek előzetesen lehetőségük van eldönteni, hogy melyik kollégiumépületbe és kinek a tanulócsoportjába kerüljenek ↔ a magyar kollégiumok túlnyomó többségének technikai-műszaki színvonala sem a 20. század második felében elvárt, sem pedig a 21. században elvárható szülői és tanulói igényeknek nem képes megfelelni; a kollégiumban éjszakai ügyeletet ellátó tanárok külön szobákban laknak és nem a családjukkal együtt (egészen más az alaphelyzet); mindezek alapján nem vagy alig lehet különbséget tenni az intézmények között → (szülők és leendő kollégisták döntési helyzete a kollégium infrastrukturális adottságainak és pedagógiai feltételeinek vonatkozásában);

- a dán kollégiumokban dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését, a tantestületek fejlesztését (szervezetfejlesztés) nagyban segíteni képes intézményi hálózatosodásuk, illetve a hálózati tanulás nyújtotta lehetőségek, amelyekre tudatosan alapoznak és a hétköznapi munkavégzése során folyamatosan jelen vannak (szakmailag megalapozott jövőkép ereje) ↔ a hazai kollégiumpedagógusok szakmai fejlődését nem segítik kiterjedt szakmai hálózatok, kapcsolatok, az Országos Kollégiumi Szövetség érdemben megszűnt működni, nincs konkrét szakmai összefogás és törekvés a problémák megelőzése, felszámolása céljából → (a tudatos szervezetfejlesztés, valamint a szakmai jövőkép teljes hiánya, koordinátlansága);

- a dán kollégiumokban tudatosan alapoznak az általános iskola-középiskola közötti átmenet, valamint a középiskola-felsőoktatási tanulmányok közötti problémák áthidalására, szakmai segítségére (további segítők bevonásával), amely a korosztályból jelentős számban képes tanulót bevonni és bent tartani az intézményekben ↔ a hazai középiskolai kollégiumi gyakorlat nem alapoz a felsőoktatási tanulmányok előtt álló tanulók célirányos megszólítására, továbbá nincs széles körben kialakult gyakorlata a hatosztályos tanulók kollégiumi elhelyezésének, nevelésének, a beköltözés-beilleszkedés előzetes elősegítésének; ezen a téren nincs vagy kevés gyakorlati példa és jó gyakorlat áll rendelkezésre → (megszólított kollégista korosztályok, specifikumok és az ezzel kapcsolatos pedagógus tevékenységszakosodások-és szerepek);

- egyik dán kollégiumi példában sem mutatkozik tanulói létszámihiány (létszámból eredő probléma), jóllehet nem mindegyik vizsgált példa esetében van maximális kollégiumi férőhely-kihasználtság ↔ a magyar középiskolai kollégiumok többsége ennek az ellenkezőjével, a létét fenyegető kollégista létszámcsökkenéssel küzd → (a kollégista létszámcsökkenés veszélye).

### **2.3.3. Amerikai Egyesült Államok**

#### **2.3.3.1. Asheville School, Észak - Karolina**

Az 1900-ban alapított Asheville School egyike a kis, mindösszesen 300 fő körüli diáklétszámmal működő észak - amerikai iskoláknak. Előre deklarált módon a létszámot nem tervezik növelni; a helyi adottságok, lehetőségek tükrében egy ekkora iskolaközösséget tartanak működtethetőnek hosszú távon. A felsőoktatási intézmény koedukált bentlakással együtt járó főiskolai előkészítő évfolyamot kínál mindazoknak, akik a felsőoktatásba történő jelentkezés előtt még kiemelten fontos humán készségeket - a kritikus gondolkodást, a kommunikációt, az együttműködést és a kreativitást - szeretnék fejleszteni. Az Asheville intézményébe felvettek 80%-a kollégiumi bentlakási lehetőséget vesz igénybe. A kollégisták összesen három korszerű, minden igényt kielégítő lakóházban élnek. Mindegyikben laknak pedagógusok is a családjukkal (külön a számukra épített lakrészben), ők alapvetően az iskolában és a kollégiumban egyaránt látják el pedagógiai feladatokat (szakosodhatnak iskolai vagy kollégiumi feladatok ellátására). Mindig a közelben vannak, külső szakemberek bevonásával rendszeresen pályorientációs tanácsadást, egyéni motiválást és törődést, illetve szaktárgyi - módszertani segítséget nyújtanak a diákoknak a tanuláshoz előre meghatározott időintervallumokban. Szakmai továbbképzéseik is döntően ezekben a tárgykörökben szerveződnek. Délutáni közös szabadidős programok (pl. hegymászás, lovaglás, atlétikai szakág versenyszámai, rögbi, stb.) szervezésében és lebonyolításában is aktívan közreműködnek. Az iskola teljes munkaidős pszichológust alkalmaz, aki a tanulók, a családtagjaik és a tanári kar rendelkezésére áll a felmerülő nevelési problémák kezelése céljából.

Az ún. Főiskolai Iroda folyamatosan tájékoztatást nyújt az éppen aktuális főiskolai lehetőségekről, ösztönzi a tanulókat annak érdekében, hogy miután befejezték az előkészítő évfolyamot, helyben tanuljanak tovább, vagy helyezkedjenek el a munka világában. A tájékoztatást az irodában, annak e-felületén, továbbá a főiskolai honlapon folyamatosan új információkkal frissítik, aktualizálják.

Az intézmény diák összetétele erősen nemzetközi jellegű: összesen 16 országból érkeztek ide diákok. Helyi előírás, hogy minden beköltöző kollégista mellé jut egy oktatási szakember - tanácsadó. Ezek a tanácsadók, akik - a tanárok, vagy szakirányú képzettséggel már rendelkező hallgatók közül kerülhetnek ki - a diákok egy kis csoportjával dolgoznak heti rendszerességgel. A tanácsadók útmutatást nyújtanak egy sor személyes és kollégiumi ügyben, egyúttal intézményi kapcsolattartóként funkcionálnak a szülők irányába. Az intézmény iskolai és kollégiumi térítési díjait a diákok szülei és az állam megosztva fedezik.

### 2.3.3.2. Cotter High School, Minnesota

A minnesotai Winona város külterületén található Cotter High School (CHS) középiskolával egybeszervezett kollégiumként működik 1911 óta. A keresztény hitélet egyik helyi központjaként is számotartott intézmény 7–12. évfolyamos fiú diákokat fogad, kollégiumában 80 tanulót helyez el évről-évre, ami folyamatos maximum férőhely kihasználtságot jelent. A kollégisták Winona közvetlen vonzáskörzetéből, a szomszédos városokból és a világ több mint 12 országából<sup>73</sup> érkeznek.

A valódi intézményi vonzerőt az angol nyelvű minőségi oktatás-nevelés, a rendszeres hitközpontú élet, valamint a személyre szabott előrehaladás mentén a kifejezetten gazdag sport- és művészeti tevékenységek választhatósága<sup>74</sup>, illetve azok lebonyolításának időbeli rugalmassága jelenti. Elsődleges pedagógiai célként fogalmazódik meg, hogy a katolikus szellemiségben történő oktatás-nevelés keretében minden tanuló a saját készségeinek, képességeinek, érdeklődésének megfelelően fedezze fel és fejlessze egyéni lehetőségeit, mindenféle erőltetések, kényszerek nélkül. A célkitűzés megvalósítása során középiskola és kollégium teljesen egyenrangú partnereknek és oktatási-nevelési helyszíneknek számítanak, bevonásuk és részvételük az intézmény pedagógiai folyamataiban azonos értékű. Összesen 32 főállású pedagógus dolgozik az intézmény alkalmazásában<sup>75</sup>, pedagógiai tevékenységeket<sup>76</sup> többségük az iskolában és kollégiumban egyaránt ellát. Emellett számos pedagógustevékenység külön-külön iskolai szünetekre, eseményekre specializálódik<sup>77</sup>. Kiemelten ide tartozik az intézmény ún. „Cotter Connect Academy” nevű orientációs programjának előkészítése, szervezése és lebonyolítása is. Ennek segítségével a leendő kollégistáknak lehetőségük nyílik arra, hogy a hivatalos beköltözés előtt két héttel már elfoglalják a kollégiumi szálláshelyüket, igényeiknek megfelelően berendezzék lakószobáikat, megismerjék a leendő tanáraikat, szobatársaikat, 8-12 főből álló kollégiumi közösségüket, valamint és a nevelés-oktatás tervezett intézményi helyszíneit, illetve körülményeit.

Az intézmény pedagógiai fókuszában a diákok felsőoktatásba való bejutásának felkészítése áll. Ennek fokozottabb érvényű elősegítése érdekében a Cotter High School számos

---

<sup>73</sup> A külföldi diákok aránya mintegy negyede a teljes intézményi tanulólétszámnak.

<sup>74</sup> Természetjárás, kerékpározás, atlétika, önkéntes szolgálat, filmklub, tenisz, kosárlabda, úszás, joga, társasjátékok, bowling, kézművesség, falmászás, sütés és főzés.

<sup>75</sup> Az intézmény létszámmutatóit tekintve a diák-tanár arány: 13:1.

<sup>76</sup> Az iskolai szaktanári feladatok mellett kiemelendő főbb pedagógusi tevékenységi körök további szerzett végzettségek alapján: segítő szakember (pszichológus, mentálhigiénés szakember, továbbtanulási koordinátor, stb.), hitoktató, szakági sportedző, kollégiumi tanár (jellemzően tartós bentlakással).

<sup>77</sup> Pl.: hétvégi közös horgászatok, túrázások, atlétika tornák, kórus vendégszereplések, nyári táboroztatások, stb.

intézménnyel kötött együttműködési megállapodást<sup>78</sup>. Ezen kívül az intézmény tagja a Cotter School észak-amerikai szakmai hálózatnak, amely a pedagógusok egyéni, valamint tantestületi szintű továbbkésztését rendszeres programokkal és szakmai egyeztetésekkel segíti.

Külön figyelmet érdemel a Cotter High School „Kollégiumi családok” elnevezésű kezdeményezése. Ennek lényege, hogy minden iskolai hónapban az intézmény néhány kollégistájának szülei, közeli hozzátartozói iskolai-kollégiumi környezetben több napra is meglátogatják a gyermeküket és a szobatársak, osztálytársak bevonásával szélesebb körű programok lebonyolításában vesznek részt. A családok olyan közösségi élmények részeseivé válnak, ahol a diákok és felnőttek együtt fedezhetnek fel pl. az új háztartási-konyhai ötleteket, megismerhetnek új eszközöket a közösségi életben, mely aktív tevékenységeket és kapcsolódási pontokat jelent a közösség többi tagjával. Ezek a „kollégiumi családok” jellemzően havonta egyszer találkoznak, közösen tevékenykednek ugyanazért a célért, vacsorát készítenek vagy gyűjtéseket szerveznek annak érdekében, hogy csoportként valódi haszonként éljék meg a különféle projektek elvégzését. Fontos, hogy a diákok megértsék, tényleg számítanak és fontos, hogy megjelenjenek egy ilyen eseményen. A közösség azonnal észreveszi, ha valaki hiányzik.

Cotter Junior High School az egész személyiség fejlesztésére nagy hangsúlyt fektet; biztonságos tanulási környezetet biztosít, ahol a diákok mindvégig személyre szabott oktatás-nevelést és koncentrált pedagógus figyelmet kapnak. Valamennyi tanuló egyedi és saját készségeinek, képességeinek megfelelő fejlesztési pályával rendelkezik. Az intézmény pedagógusai felismerik a személyre szabott tanulási tervek jelentőségét, kidolgozásukkor figyelembe veszik a diákok speciális igényeinek nem mellőzhető kielégítését is. Ezen a téren jelentős segítségüket nyújtanak a központilag szervezett, nagy választékban rendelkezésre álló, a különféle összetételű tantestületi csoportok számára meghirdetett pedagógus továbbképzési lehetőségek Minnesotában.

---

<sup>78</sup> Az egyetemi előkészítő programok tervezésében és lebonyolításában, valamint cserediák kapcsolatokban résztvevő intézmények: Arizona Állami Egyetem, Augsburg Főiskola, Beloit Főiskola, Bethel Egyetem, Boston Egyetem, Carleton Főiskola, Kínai Hongkongi Egyetem, San Mateo Főiskola, Ernest Mario Gyógyszerészeti Iskola, Rutgers Egyetem, Emory Egyetem, Gustavus Adolphus Főiskola, Hawaii Pacific Egyetem, Iowa Állami Egyetem, Lawrence Egyetem, Luther Főiskola, Michigan Állami Egyetem, Ohlone Főiskola, Pennsylvania Állami Egyetem, Princeton Egyetem, New Jersey Állami Egyetem, Minnesotai Szent Mária Egyetem, St. Cloud Állami Egyetem, Texas Christian University, Kaliforniai Egyetem, Berkeley, Davis Egyetem, San Diego Egyetem, Iowa Egyetem, Duluth Egyetem, University of Minnesota-Twin Cities, St. Thomas Egyetem, Texas-Austin Egyetem, Washingtoni Egyetem, Eau Claire Egyetem, Madison Egyetem, Platteville Egyetem, University of Wisconsin, Viterbo Egyetem, Wartburg Főiskola, Washington Állami Egyetem, Nyugati Műszaki Főiskola, Winona Állami Egyetem.



### 2.3.3.3. Eaglebrook Junior School, Massachusetts

A Massachusetts államban található Eaglebrook Junior School iskolával egybeszervezett kollégiumként működik 1922 óta. Az intézmény 6-9. évfolyamos diákokat fogad. A 2018/19-es tanévre beiratkozott tanulók száma 248 fő, melyből 103 fő a külföldi állampolgár. A kollégiumi és iskolai csoportalakítás keretszáma: 8-12 fő.

Az intézmény az 1990-es évek közepe óta hatalmas fejlesztéseken ment és megy keresztül. Új szabadtéri és tornatermi sportpályák kerültek kialakításra, az 2000-es évek elején két új kollégium, az ún. Kravis-ház és a Mayer-ház átadása történt. 2007-ben további négy kollégiumépület<sup>79</sup> is teljesen megújult, így valamennyi kollégiumi épület a legkorszerűbb technikai-műszaki színvonalnak felel meg. 2010 nyarán felújították a Sportközpontot, melynek tetején egy 50 kilowattos napelemes rendszert hoztak létre.

Összesen 50 főállású pedagógusból áll az Eaglebrook Junior School tantestülete. Valamennyien kötelező jellegű szakmai továbbképzéseken vesznek részt évente. A pedagógusok közül 9-en folytatnak rendszeres munkatevékenységet a 6 kollégiumépület valamelyikében. Köztük van csak főállású kollégiumpedagógus, illetve olyanok is, aki az iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak. Közös jellemzőjük, hogy életvitel-szerűen mindegyikük bent él (a családjával együtt) valamelyik kollégiumépületben. Az intézményi, ezen belül is elsősorban a kollégiumi nevelés során az alábbi területek kerülnek szakmai kiemelésre:

- az információ megértésének képességei (az információk olvasásának képessége, képesség a jegyzetek hatékony felvételére, kutatási képesség, képes hallgatni hatékonyan, a technológia megfelelő felhasználása az információgyűjtéshez);
- az információközlés készségei (képesség hatékonyan írni, képes hatékonyan beszélni, képes hallgatni hatékonyan, képes használni a korszerű technológiát a kommunikációhoz);
- a kritikus gondolkodás készségei (képes hallgatni hatékonyan, az információk elemzésének képessége, az információk forrásának és érvényességének a megítélése, a kreativitás és a képzelet használatának képessége);
- az önkifejezés és a kreativitás készségei (az a képesség, hogy egyedülálló módon kapcsolódjon és fejezzen ki ötleteket, az érzések és érzelmek beszéd- és írási képessége, a különböző

---

<sup>79</sup> Ezek: Flagler ház, Halsted House, Taylor House, Eagle's Nest.

médiумok használata az ötletek és érzelmek megjelenítéséhez, a képzelet és a kreativitás problémáinak megoldása);

- állampolgári ismeretek, képességek (képesség munkára és együttműködésre a csoport részeként, képesség megérteni és tiszteletben tartani a különbségeket, képesség megérteni a világban tapasztalható összefüggéseket, kapcsolódásokat, képesség arra, hogy a számítógépet felelősen használó állampolgárként tevékenykedjen);

- az egészséges életmód vezetésének készségei (képesség fenntartani az egészséges étrendet, megfelelő képességgel bír az egyéni tisztaság és higiénia gyakorlására, továbbá a megfelelő pihenés és edzés arányának kialakítására és fenntartására, rendelkezik a stressz megfelelő kezelésének képességével).

A kollégiumi beköltözés napján az Eaglebrook minden egyes tanulója egy kollégiumi mentor szaktanácsadót kap<sup>80</sup>, akivel onnétől kezdve rendszeresen találkozni fog az intézményi élete során. Ezek a pedagógus szaktanácsadók tehermentesítik a diákokat abban, hogy a szülők kérdéseikkel vagy aggályaikkal kapcsolatosan napközben leginkább őt keressék, illetve elősegítik a diákok közösségi beilleszkedését a nap 24 órájában. A tanácsadók a nehéz időszakokban is a tanulók mellett állnak, támogatják őket a sikerek megünneplésében, figyelik a tanulmányi előrehaladásukat és igény szerint folyamatosan rendelkezésre állást nyújtanak. A tanácsadók szorosán együttműködnek a szülőkkel, hogy minden gyermek megkapja a megfelelő neveltetéshez szükséges figyelmet, törődést és támogatást otthon és az intézményben egyaránt. Szerdánként váltásokban a szaktanácsadók és diákcsoportjuk vacsorát és tevékenységeket terveznek a kollégiumban. A diákok és a tanácsadók között kialakuló szoros kapcsolat, a tanulók és szüleik igényeinek maximális figyelembe vétele az alapja a hosszú távú sikeres együttműködésnek és a tanulók intézményben maradásának. A kollégiumban délutánonként és kora esténként különféle tanfolyamok<sup>81</sup> lebonyolítására kerül sor. Ezek elsődleges célja a kollégisták ismereteinek, jártasságainak bővítése, valamint szerteágazó orientálása, felkészítése a továbbtanulásra. A tanfolyamok során külső, szakmájukat rendszeresen gyakorló szakemberek (informatikusok, művészek, mérnökök, stb.) bevonása is lehetséges. Az Amerikai Egyesült Államokbeli kollégiumok meghatározó jellemzői, kutatási szempontból releváns tényezői az alábbi táblázatban foglalhatók össze:

---

<sup>80</sup> Ők rendszeresen az intézményi tantestület tagjai közül kerülnek ki.

<sup>81</sup> Számítógépes programozás, pénzügyi ismeretek, blogszerkesztés, robotika, rakétatechnika, vízimentés, képregény készítés, bűvészkedés, filmszerkesztés, hangtechnika, stb.

Amerikai Egyesült Államok						
	Kollégiumi foglalkozások, programok szervezésének legfőbb kiindulási szempontja:	Vannak-e ezeknek a programoknak, foglalkozásoknak előzetesen előírt, kötelező keretes (pl. heti) óraszámjai?	Központi nevelési területek, témakörök:	Kik vesznek részt rendszeresen és tevékenyen a kollégiumi nevelés folyamatában?	A fenntartói és a szülői, kollégista igények, elvárások milyen számottevő változásokkal jellemezhetők?	A hosszú távú kollégiumi fenntarthatóságnak mik a lényegi elemei?
<b>Asheville</b>	A tanulók egyéni érdeklődése, orientációi, időbeli lehetőségeik	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Kritikus gondolkodás, kommunikáció, együttműködés és kreativitás	Pedagógusok (kollégiumban, vagy iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak), a katolikus egyház képviselői, tanácsadók, segítő szakemberek	A tanulók egyéni követése, korszerű és komplex helyi oktatási-nevelési tevékenységek, hétfvégékre is kiterjedő tartalmas és hasznos szabadidős programok, szakosodó intézményi pedagógusok	Korszerű tanuló-és lakókörnyezet. nemzetközi diákbázis, komplex szolgáltatási kínálat
<b>Cotter</b>	Katolikus szellemiségű oktatás-nevelés, minden tanuló a saját készségeinek, képességeinek, érdeklődésének megfelelően fedezze fel és fejlessze egyéni lehetőségeit	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Katolikus hitéletnek megfelelő nevelés, egyéni és közösségi fejlesztés	Pedagógusok (kollégiumban, vagy iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak), a katolikus egyház képviselői	A tanulók egyéni követése, korszerű és komplex helyi oktatási-nevelési tevékenységek, hétfvégékre is kiterjedő tartalmas és hasznos szabadidős programok, szakosodó intézményi pedagógusok	Korszerű tanuló-és lakókörnyezet, vallásos nevelés, nemzetközi diákbázis, komplex szolgáltatási kínálat
<b>Eaglebrook</b>	A diákok és a tanácsadók között kialakuló szoros kapcsolat, a tanulók és szüleik igényeinek maximális figyelembe vétele	Nincsenek, az adott közösség tagjai által elfogadott keretek szerint működik	Az információ megértése és közlése, kritikus gondolkodás, önkifejezés, kreativitás, állampolgári ismeretek, egészséges életvezetés	Mentorok, pedagógusok (kollégiumban, vagy iskolában és kollégiumban egyaránt dolgoznak), segítő szakemberek	A tanulók egyéni követése, támogatása, korszerű és komplex helyi oktatási-nevelési tevékenységek, hétfvégékre is kiterjedő tartalmas és hasznos szabadidős programok, szakosodó intézményi pedagógusok	Korszerű tanuló-és lakókörnyezet, nemzetközi diákbázis, komplex szolgáltatási kínálat

7. táblázat: Releváns kollégiumi jellemzők az Amerikai Egyesült Államokban. Saját szerkesztés.

#### **2.3.3.4. Alapvető különbségek az észak-amerikai és a magyar középfokú kollégiumok között**

A vizsgált nemzetközi példák alapján a következő megállapítások tehetők:

- az észak-amerikai kollégiumok iskolákkal egybeszervezett intézmények, azok teljes jogú és elválaszthatatlan szakmai partnerei; hatalmas kiterjedésű vidéki, vagy városszéli területeken helyezkednek el; infrastruktúrájuk korszerű és rendkívül ügyelnek az épületek, helyiségek, pályák, stb. állapotmegóvására, állandó karbantartására ↔ a vizsgált hazai középiskolai kollégiumok jelentős százaléka korszerűtlen épületekben működik, felújításukra nincs pénz; a magyar középiskolai kollégiumok fenntartói és tulajdonosi háttere váltakozik, változott az elmúlt évtizedekben; a középfokú kollégiumok hol önálló intézményekként, hol iskolával egybeszervezett és annak (jellemzően szakmailag) alárendelt intézményegységeiként működnek, minimális a rendelkezésre álló külső (szabadidős) kollégiumi szabad területük → (életképes működési adottságok és infrastruktúra, szakmai partnerség);

- az észak-amerikai kollégiumok potenciális diákbázisa óriási, nemzetközi megítélésük kedvező: kiváló és korszerű nevelési-oktatási feltételekkel, állandó angol nyelvi munkakörnyezettel rendelkeznek, jelentős százalékuk elsősorban magántulajdonban található (kollégiumi tradíciók átszármaztatása, üzleti vállalkozás) ↔ a magyar középiskolai kollégiumok a fennmaradásért küzdenek túlélési stratégia nélkül, jellemzően önkormányzati tulajdonban és állami fenntartásban vannak, állandó munkanyelvük a magyar, az intézményekben magyar középiskolások kollégiumi elhelyezése valósul meg (nincs versenyhelyzet, nincs vonzó oktatási-nevelési környezet, korszerű infrastruktúra, stb.) → (működési környezet monitoringozása és a lehetséges kollégiumi pozíciók elfoglalása);

- az észak-amerikai pedagógusok kollégiumi és iskolai feladatokat egyszerre láthatnak el (többségük az iskolában dolgozik); a kollégiumi munkakörnyezet az ott dolgozó pedagógusoktól a szaktárgyi tudáson kívül (természetes módon) tevékenység-szakosodások sorozatát követeli meg tőlük, amelyek tartalmas hétféle, hétköznapi programokban mutatkoznak meg, a diákok egyéni elvárásaihoz igazodnak ↔ a magyar kollégiumpedagógusok túlnyomó többsége nem vállal a kollégiumi feladatokon túl további munkát, mert nem tud; a hétféle programok kollégiumpedagógusi szervezésének és lebonyolításának anyagi (programelem költségek, tanári kíséreti díj, stb.) akadályai vannak, ezért utóbbi nem tud kidomborodni az intézmények arculatában → (kollégiumpedagógusok szakosodásai és az intézmény arculatának kialakításában és fenntartásában tett jelentőségük);

- az észak-amerikai kollégiumokban a délutáni és a kora esti szabadidős programok szervezése és lebonyolítása a pedagógusoktól teljesen bevett szakmai gyakorlatot követ, a kollégisták rugalmasan kezelhető napirend mellett választhatnak a kollégiumi szolgáltatásokból, nincsenek erőltetések, kényszerek, zsúfolt napirend, stb. ↔ a magyar középiskolai kollégiumokban minimális a mozgástér arra, hogy rugalmasan kezelhetők legyenek a délutáni és szabadidős programok; szervezésük és lebonyolításuk a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának keretországok szerint történik (elsődleges rendező-elv a törvényi kívánalmaknak való megfelelés, azaz minden kollégista rendelkezzen - egyéni igényeitől, lehetőségeitől, iskolai elfoglaltságaitól függetlenül - heti 15 órányi kollégiumi programmal) → (a kollégiumi programok szervezésének és lebonyolításának meghatározó szempontjai);

- az észak-amerikai kollégiumokban kiváló adottságok, lehetőségek, körülmények várják a kikapcsolódást, pihenést, közösségi érintkezést választó kollégistákat ↔ a hazai középfokú kollégiumok túlnyomó többségében nincsenek meg kulturált és tartalmas kikapcsolódás, pihenés feltételei (a szabadidő kulturált és tartalmas eltöltésének intézményi feltételei, szükséges eszközrendszere);

- az észak-amerikai kollégiumok gyakorlatában a tanulók csoportokba (kollégiumi közösségekbe, de nem feltétlenül azonos lakóközösségekbe) való szervezése 8-12 fő között mozog ↔ a csoportlétszám a hazai középfokú kollégiumokban 26 főben maximalizált és a gyakorlatban bőven meg is haladja a 20 főt → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó csoportalakítási létszámkeretek);

- a vizsgált észak-amerikai intézményekben (iskola és kollégium) az egy pedagógusra jutó kollégista létszám 12-13 fő körül mozog; ugyanez a mutató a magyar gyakorlatban bőven 20 fő feletti → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó diáklétszám főállású pedagógusra vetítve);

- valamennyi vizsgált észak-amerikai kollégium korszerű intézményi infrastruktúrával, komplex és modern technikai-műszaki felszereltséggel, a kollégiumokban (saját családjukkal együtt) lakó tanároknak külön lakásokkal kialakított lakrészekkel rendelkezik; a leendő kollégisták és szüleik dönthetnek arról, hogy melyik tanárhoz, mely kollégiumi részbe kerüljenek ↔ a magyar kollégiumok túlnyomó többségének technikai-műszaki színvonala rendkívül elavult; a bentlövő tanárok (és családtagjaik) számára nincsenek külön erre a célra kialakított lakrészek → (szülők és leendő kollégisták döntési helyzete a kollégium infrastrukturális adottságainak és pedagógiai feltételeinek vonatkozásában);

- az észak-amerikai kollégiumokban dolgozó pedagógusok rendszeresen járnak (különbféle összetételű tantestületi csoportokban) szakmai továbbképzésekre (szakmailag megalapozott jövőkép ereje), államonként óriási választék közül választhatnak ↔ a hazai kollégiumpedagógusok nem rendelkeznek országos továbbképzési tematikával → (a tudatos szervezetfejlesztés, valamint a szakmai jövőkép teljes hiánya, koordinátlansága);
- az észak-amerikai kollégiumok intézményi küldetésükben és szakmai tevékenység-repertoárjukban szakosodnak konkrét feladatokra (felsőoktatási tanulmányokra előkészítő, középiskola-felsőoktatás közötti átmenet könnyítése, elősegítése, stb.); a szakosodás folyamatát és intézményi elmélyítését külsős szakemberek munkájukkal folyamatosan segítik, támogatják ↔ a hazai középiskolai kollégiumi gyakorlat a jelenlegi állapotában nem alkalmas speciális feladatok ellátására, jóllehet a középiskolai tehetséggondozás kapcsán vannak országos szintű programok, kezdeményezések; egyelőre azonban csak elvétve van arra példa a hazai középfokú kollégiumi gyakorlatban, hogy külsős szakemberek (pl. pszichológusok) rendszeresen támogassák munkájukkal a nevelés folyamatát → (megszólított kollégista korosztályok, specifikumok és az ezzel kapcsolatos pedagógus tevékenységszakosodások-és szerepek);
- egyik észak-amerikai kollégiumi példában sem mutatkozik tanulói létszámprobléma, kiegyensúlyozott működésről, stabil tanulói létszámokról beszélhetünk ↔ a magyar középiskolai kollégiumok többsége a pusztán létét fenyegető kollégista létszámcsökkenéssel küzd, amellyel sokan még csak szembe sem mernek nézni, vagy nem hajlandóak elismerni → (a kollégista létszámcsökkenés veszélye).

#### **2.3.4. Oroszország**

##### **2.3.4.1. Ямальская школа-интернат имени Василия Давыдова (Jamali Vaszilij Davidov bentlakásos iskola, Szibéria)**

A szibériai Tjumen közigazgatási területen található Vaszilij Davidov (bentlakásos) óvoda-általános-és középiskolában a 2017-18-as tanév végén összesen 182 főállású alkalmazott dolgozik pedagógiai területen (1479 nevelttel). A pedagóguskar átlagéletkora mindösszesen 41 év. A pedagógusok 81%-a, azaz 147 fő pedagógus rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A teljes tantestületből 9 fő pedagógiai adminisztrációs tevékenységet lát el, 45 fő az iskolával egybeszervezett internátusban<sup>82</sup> dolgozik nevelőtanárként (20-25 fős tanulói csoportokkal), a fennmaradó 128 fő pedig általános és középiskolai területen végez szaktanári feladatokat. A

<sup>82</sup> Ebben a szakmatartalmi környezetben a szerző az internátust és a kollégiumot szinonimaként értelmezi.

testületből nevelőtanárok és szaktanárok további szakterületekre szakosodnak a munkájuk során: 3 fő szociálpedagógusként, 4 fő pszichológusként, 5 fő rendezvényszervezőként, 2 fő logopédusként, 1 fő könyvtárosként, 1 fő vizuális média szakértőként és fejlesztő pedagógusként is dolgozik munkaidejében. Az intézmény vezetését 1 fő igazgató, továbbá 8 igazgatóhelyettes látja el az alábbi területeken: 1 fő a korszerű információ technológia, 1 fő szociális kérdések, 3 fő tanulásmódszertan, 1 fő iskolai nevelés, 1 fő internátusi nevelés, valamint 1 fő intézményi adminisztrációs tevékenységek területekért felel.

Az internátusi nevelés megjelenését és tartóssá válását elsősorban a szórványban élő észak-szibériai népcsoportok iskolai bentlakással összefüggő (államilag biztosított) gyermeknevelési igénye indokolja. A felnőttek közül sokan folytatnak még mindennapos küzdelmet a megélhetésért, a kemény időjárási feltételek mellett gyermekük nevelését-oktatását inkább a városi intézményre bízzák. Emiatt nincsenek és a közelmúltban sem voltak tanulói létszámproblémák. Az internátusi nevelés kiemelt célja, hogy szociális védelemben részesítse a tanulókat, továbbá segítse a családokat gyermekeik felemelésében és oktatásában, az önálló életmód elsajátításában, kreatív képességeik kibontakoztatásában.

Az iskolában és kollégiumban érvényes, központilag előírt tantervek és kötelezően előírt heti óraszámok biztosítják annak a lehetőségét, hogy az intézmény szorosan kapcsolódni tudjon a helyi adottságokhoz, lehetőségekhez, ugyanakkor a törvényi előírásoknak is megfeleljen. Összesen három kiemelt nevelési területet lehet nevesíteni:

- a. Az internátusi (kollégiumi) nevelés során érvényesíthető információs-orientáló feladatok:

Az intézmény aktívan együttműködik a Községi Szolgálat Központtal, a középiskolai neveltek ily módon kiegészítő (délutáni) részmunka-feladatokat vállalnak a helyi kórházban, állatkórházban, stb., amelynek lényege a tanulók minél szélesebb körű munkaerő-piaci orientációja, illetve a munka világába történő bevezetése (nevelői jóváhagyással és segítséggel).

Az internátus másik központi célkitűzése a rábízott tanulók jogkövető állampolgári létformára történő nevelése. Ennek keretében a nevelők és hívott előadók, szakemberek rendszeresen preventív jellegű foglalkozásokat tartanak az intézményben, amelyek elsődleges célja a kamaszok egészséges életvitelének elősegítése, a különféle szenvedélybetegségek kialakulásának megelőzése, a korosztálynak megfelelő folyamatos tájékoztatás és párbeszéd.

További kiemelkedő internátusi célkitűzés a fiatalok felnőtt életre való komplex felkészítése. Az Orosz Állami Közúti Felügyelet<sup>83</sup> munkatársai játékos ügyességi versenyekkel, naprakész információkkal segítik a közúti szabályok megfelelő tanulói elsajátítását. A kollégisták orientálását az internátus tanév elején meghirdetett további foglalkozásai, szakkörei (pl. informatikai) erősítik.

b. Az internátusi nevelés során biztosítandó anyagi-technikai-infrastrukturális háttér jellemzői: az összesen 5 lakóegységből álló internátusi épületegyüttes mindegyik egysége legalább 15 évvel ezelőtt teljes felújításon esett át. A koedukált intézményben hagyományosan 16 nagyobb kollégiumi csoport (blokk) működik, mindegyik rendelkezik 6 lakószobával és külön-külön fürdőszobákkal, 1 osztályteremmel, 1 játszósobával, saját orvosi szobával és lábadozóval, saját konyhával és annak korszerű felszerelésével, külön mosókonyhával, ruhaszárító helyiséggel, 2 számítógép teremmel, stb. Az internátusi nevelők feladatai közé tartozik a rendelkezésre álló eszközök és termek szakszerű tanulói használatának elősegítése, támogatása, napi szintű ellenőrzése<sup>84</sup>. Az utóbbi években a mosókonyhák korszerű automata mosógépekkel és ruhaszárító gépekkel egészültek ki.

A megfelelő internátusi étkeztetés minőségét és mennyiségét napi szinten ellenőrzik (az óvodások napi 6-szor, a többiek napi 5-ször étkeznek<sup>85</sup>). A menüket a körzetben az ún. Rospotrebnadzor<sup>86</sup> Területi Menedzsment Osztályával koordinálják és egyeztetik mindig 14 munkanapra előre. Az alábbi követelményeknek szükséges megfelelni: íz kompatibilitás, változatosság (napokon nem ismételt), táplálkozási értékek betartása a táplálkozási normákkal és az átlagos napi táplálkozásnak a természetes fogyasztási normáknak való megfelelése. A menü ételei az iskolai étkezésekre vonatkozó speciális receptekből származnak. Intézményen belül folyamatosan mérik a tanulói elégedettséget az étkezéssel kapcsolatosan. Elsősorban a komplex és színvonalas intézményi szolgáltatásoknak tudják be azt, hogy az intézményben nincsenek és a közelmúltban sem voltak tanulói létszámproblémák.

c. Az oktatási-nevelési folyamatok intézményi jellemzői, meghatározott szervezeti és pedagógiai támogatása:

---

<sup>83</sup> Ez az ún. GAI.

<sup>84</sup> Az épületek takarítását, éjszakai felügyeletét az intézmény technikai személyzete biztosítja.

<sup>85</sup> Ez a mai magyar gyakorlat szerint mindössze maximum 3 alkalom.

<sup>86</sup> Felügyeleti jogokkal megbízott állami hatóság.



Az intézmény oktatási-nevelési munkájának fő célja az erkölcsi értékek kialakítása az iskolai hagyományok, a személyes önrendelkezés és a diákok szakmai orientációja tükrében, egyéni fejlődésük biztosítása és a tudatos állampolgári létforma kialakítása.

A célok alapján az oktatási-nevelési munkafeladatok emelhetők ki:

- folytassa a polgári-hazafias világkép kialakításával kapcsolatos munkát;
- folytassa a szociális partnerségi rendszer létrehozására irányuló munkát az oktatási folyamat valamennyi résztvevője számára;
- folytassa a gyermekek demokratikus társadalmi mozgalmának fejlesztésére irányuló munkát;
- a diákok személyiségfejlesztése, szocializációjának elősegítése;
- tudatos hozzáállás az egészséges életmódhoz;
- a kognitív érdeklődés kialakítása, a tanulók szellemi szintjének növelése az oktatási technológiák bevezetésével az oktatási folyamatban, a választható kurzusokban, a választható és a szabadidős tevékenységek különböző formáiban.

Az oktatás céljainak és céljainak megvalósítása az alábbiak révén történik:

- a tanulók személyiségorientált megközelítése az oktatási folyamatban;
- a polgári-hazafias oktatás az iskolában;
- a diákok fizikai fejlesztése;
- a tanárok, a szülők és a diákok közös kollektív-kreatív tevékenysége;
- a tanulók bevonása a különböző iskolai és internátusi tevékenységekbe, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy *olyan kulcsfontosságú oktatási kompetenciákat alakítsanak ki*, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy felkészüljenek a jövőbeli önálló életükre.

#### **2.3.4.2. Az ún. 292-es számú integrált intézményegyüttes, Moszkva**

Az orosz fővárosban található, 1962-ben alapított integrált (alap-és középfokú) intézményegyüttes keretében óvodát, általános iskolát, középiskolát és középiskolai kollégiumot egyaránt találunk. Az eredetileg munkásszállónak készült kollégiumi

épületrészben az 1970-es években 4 és 2 ágyas lakószobák kialakítására került sor összesen 340 tanuló számára.

Oktatási-nevelési tevékenységgel összefüggő feladatokat összesen 65 pedagógus lát el az intézményegyüttesben: közülük 45-en a legmagasabb pedagógus minősítéssel rendelkeznek. A tanárok kétharmada több mint 20 éve dolgozik az intézményben, amely szervesen hozzájárul az iskola hagyományainak rendszeres és méltó megőrzéséhez, ápolásához.

A kollégiumi épületrészben összesen 18 pedagógus lát el nevelési feladatokat, közülük egy személy kollégiumi igazgatóhelyettesként tevékenykedik és felel a koedukált kollégiumi nevelésért. Külsős szakemberek<sup>87</sup> bevonására is sor kerül a nevelés hatékonyságának javítása céljából. A 17 kollégiumpedagógus kizárólag a kollégiumban dolgozik főállásban, állandó kollégista csoportlétszámuk 18-22 fő között mozog. A tanulók másnapi iskolai teendőkre történő délutáni ellenőrzése, segítése, valamint a kollégiumi élet átfogó segítése tartozik fő feladataik közé, kötelezően előírt heti óraszámok alapján. Emellett mindegyik kollégiumpedagógus szakosodik különféle szabadidős foglalkozásokra, melyek lebonyolítása nem korlátozódik az ötnapos munkahétre: divatstúdióként, népi tánc stúdióként, színházi stúdióként, továbbá különböző sportágak: asztali és nagypályás tenisz, röplabda, úszás, judo, birkózás és kollégiumi klubokként, jelesül: népművészeti klubként, sakk klubként, egyéni hangszeres játékszerzés klubként működnek.

Az egész intézményben összesen 32 tanterem található, valamennyi interaktív táblákkal, korszerű számítógépekkel felszerelt. Ezen kívül modern informatikai iroda, kémiai szoba, biológia szoba, fizika szertár, 2 műhely, 2 tornaterem, 1 ún. összeszerelő csarnok, táncterem, nagyméretű sportpálya, könyvtár, olvasóterem, engedélyezett orvosi rendelő, pszichoterapeuta iroda, 290 férőhelyes étkező is kialakításra került.

Az intézmény vezetése a kollégiumi épület felújítására, infrastrukturális fenntartására, fejlesztésére folyamatosan nagy hangsúlyt fektet, hiszen tisztában vannak azzal, hogy a tanulók közérzetére és ezáltal az intézményegyüttes általános megítélésére mindez jelentős hatást gyakorol. A fejlesztések lebonyolításának alappillére, előre deklarált garanciája a jellemzően egy-egy évtizedre<sup>88</sup> vonatkozó belső fejlesztési és karbantartási dokumentum<sup>89</sup>, melynek betartását, végrehajtási előírásait szigorúan szükséges követni.

---

<sup>87</sup> Prevenció munkatársak, pszichiáter, pszichoterapeuta, stb.

<sup>88</sup> Jellemzően több intézményvezetői cikluson átívelő.

<sup>89</sup> A fejlesztési és karbantartási dokumentum tartalmazza például az épület helyiségeinek évente esedékes állapotmegőrzési munkálatait, akárcsak (napokra lebontva) a kötelező ablaktisztításokat épületen kívül és belül,

Sok év telt el az intézményegyüttes megnyitása óta és napjainkra már szinte minden diák számára valódi családot jelent, amely lehetővé teszi, hogy valódi lépések megtételére legyen képes a felnőttkorban. A kollégisták nem csak az osztályteremben tanulnak, hanem egy csapatban élnek. A bentlakásos iskola sok ember számára a tudás forrása és az első lépés, amellyel a felnőtt élet elkezdődik. Számos kollégista emlékeiben élnek az alábbi kollégiumi programcsoportok, főbb nevelési területek:

- a felnőtt életre való felkészítés: olyan szokások kialakítása, mint a saját ruhák mosása, a fogmosás, a rendszeres tisztálkodás, stb.; különféle háztartási műveletek bemutatása, megtanítása;
- érzékszervi fejlesztés, a percepció és az egyéni értelmezés lehetőségek fejlesztése: a kollégista műveleti sebessége gyorsuljon, értse meg a különbséget a különböző helyzetek és problémák között; általánosságban legyen elmondható, hogy a tanuló megtanulja az összes információ helyes érzékelését és értelmezését;
- módszertani fejlesztés: új matematikai, nyelvi és egyéb tudományos módszerek bemutatása és közérthető átadása például a tanulás hatékonyságának javítása, támogatása céljából;
- pszichomotoros fejlesztés: a megfelelő mozgáskoordináció, a figyelem és a megfigyelés fokozásának képességének kialakítása.

#### **2.3.4.3. No. 289. школа-интернат (a szentpétervári 289-es számú bentlakásos sportiskola)**

A mintegy 300 középiskolás kamasz mindennapi nevelését-oktatását végző, Szentpétervár Krasnoselsky kerületében található ún. 289. számú bentlakásos sportiskolában a diákok egyszerre szerezhethetnek középiskolai végzettséget és speciális tudást, jártasságot több sportágban. Nincsenek és a közelmúltban nem is voltak tanulói létszámproblémák. Az intézmény létesítményeinek funkcionális felosztása tükrözi annak fő tevékenységi profilját:

- a középiskolai oktatáshoz szükséges helyszínek és felszerelések;
- az internátusi (kollégiumi) bentlakáshoz szükséges helyszínek és felszerelések;
- a testnevelés és a sport kiemelt területein (síelés, sífutás, torna, sakk, karate, szabadfogású birkózás, labdajátékok) az ismeretek átadásához, jártasságok elsajátításához szükséges helyszínek és felszerelések.

---

az informatikai eszközök cseréjét, a vizesblokkok teljes körű felújítási esedékességét, a villamoshálózat felülvizsgálatát, stb.

Az elmélet és a gyakorlat szorosan összefügg, ennek egységét kötelezően előírt heti óraszámok biztosítják 20-22 fős kollégiumi csoportokban. A sportiskolások pihenőidőszakokon kívüli folyamatos felkészítésébe éppen ezért a kollégiumi nevelőtanárok és az iskolai tanárok (összesen 29-en) egyaránt bekapcsolódnak, szakosodnak. Az iskolai szaktárgyi, illetve a kollégiumi nevelői alapfeladatok (felügyelői, bentlakást segítői, kapcsolattartói, délutáni házi feladat ellenőrzői, stb.) ellátásán túl a pedagógusok további speciális feladatokat (edző, beszédterapeuta, szociális gondozó, stb.) vállalnak az alábbi területeken (az iskolai sportklub ún. "Spartans" sportágainak listája): "Acél izmok" atlétikai torna, „Duderhof Heights” alpesi síelés, "Legyen erős és bátor" karate, "A sakkjáték alapjai" sakk, "Repülőgömb" röplabda, „Orange Ball” kosárlabda, "Aranyütő" asztalitenisz.

A pedagógusok rendszeresen szakmai továbbképzéseken vesznek részt. Például a sakkoktatás-nevelés képzési folyamatát a nemzetközi nagymester, Szentpétervár ifjúsági csapatának vezetőedzője, Denis Sergeevich Evseev vezeti a kollégiumban. A legerősebb utánpótlás korú sakkjátékosokat a korábbi világbajnok, Alexander Khalifman ajánlja a sportintézmény vezetésének figyelmébe. Hetente 3-5 elméleti és gyakorlati lecke kerül terítékre, az orosz sakkszövetség nagymester iskola anyagainak felhasználásával Szentpéterváron. 2014 óta folyamatosan nyilván tartják nemzetközi ELO<sup>90</sup> minősítést, játékműhelyeket és bírói szemináriumokat szerveznek. Gyermekek számára a szakmai sportra összpontosítva a sakk finomabb pontjaira is kiterjedt és harmonikus képzés folyik, beleértve a fiatal játékvezető iskolát is.

A kollégiumpedagógusok munkája dominánsan csoportvezető jellegű. Rendszeresen programokat szerveznek és bonyolítanak le az alábbi kiemelt nevelési területeken<sup>91</sup>, különféle szakmai projektek keretében: Hazafias mozgalom - élő történelem projekt; Biztonságos iskola - a „Veszély nélküli iskola” projekt; Karrierfejlesztési projekt "Lépj a jövőbe"; Iskolai média-projekt „KinoStart”; Iskola múzeumi projekt "Iskola Múzeumok"; Oktatási turizmus - az "Oktatási turizmus - az általunk létrehozott útvonalak" projekt; Pihenés és feltöltődés a kollégiumban - „Pihenés és feltöltődés” projekt; Családi projekt „Család és emberi interakciók” projekt; Ökológia-projekt „Öko-iskola”. Az oroszországi kollégiumok meghatározó jellemzői, kutatási szempontból releváns tényezői az alábbi táblázatban foglalhatók össze:

---

<sup>90</sup> Élő Árpád magyar származású matematikus, a sakkjátékosok játékerősségét jellemző számítás megalkotója.

<sup>91</sup> Szükséges megjegyezni: ezek között nagyon sok (szinte teljes) hasonlóságot lehet felfedezni mind elnevezésükben, mind tartalmukban a magyar gyakorlattal.

<b>Oroszország</b>						
	<b>Kollégiumi foglalkozások, programok szervezésének legfőbb kiindulási szempontja:</b>	<b>Vannak-e ezeknek a programoknak, foglalkozásoknak előzetesen előírt, kötelező keretes (pl. heti) óraszámjai?</b>	<b>Központi nevelési területek, témakörök:</b>	<b>Kik vesznek részt rendszeresen és tevékenyen a kollégiumi nevelés folyamatában?</b>	<b>A fenntartói és a szülői, kollégista igények, elvárások milyen számottevő változásokkal jellemezhetők?</b>	<b>A hosszú távú kollégiumi fenntarthatóságnak mik a lényegi elemei?</b>
<b>Vaszilij Davidov bentlakásos iskola</b>	Törvényi előírásoknak való megfelelés, helyi (szibériai) adottságok, sajátosságok figyelembevétele	Igen	A fiatalok felnőtt életre való komplex felkészítése, munkaerő-piaci orientációja, illetve a munka világába történő bevezetése, tanulók jogkövető állampolgári létformára történő nevelése	Kollégiumpedagógusok	Ennek szakmai követésének nincs kialakult gyakorlata, a változásokra pedagógus továbbképzésekkel és specializációkkal igyekeznek reagálni	Mennyiben felel meg a központi (törvényi) előírásoknak? Tud-e alkalmazkodni a helyi sajátosságokhoz?
<b>292-es számú integrált intézmény-együttes</b>	Törvényi előírásoknak való megfelelés	Igen	Felnőtt életre való felkészítés, érzékszervi fejlesztés, a percepció és az egyéni értelmezés lehetőségek fejlesztése, módszertani fejlesztés, pszichomotoros fejlesztés	Kollégiumpedagógusok	Ennek szakmai követésének nincs kialakult gyakorlata, a változásokra pedagógus továbbképzésekkel és specializációkkal igyekeznek reagálni	Mennyiben felel meg a központi (törvényi) előírásoknak?
<b>289-es számú bentlakásos sportiskola</b>	Törvényi előírásoknak való megfelelés	Igen	Projektek (családi életre nevelés, ökoszemlélet fejlesztése, stb.), továbbá speciális feladatok	Kollégiumpedagógusok	Ennek szakmai követésének nincs kialakult gyakorlata, a változásokra pedagógus továbbképzésekkel és specializációkkal igyekeznek reagálni	Mennyiben felel meg a központi (törvényi) előírásoknak?

**8. táblázat:** Releváns kollégiumi jellemzők Oroszországban. Saját szerkesztés.

#### 2.3.4.4. Alapvető különbségek az orosz és a magyar középfokú kollégiumok között

A vizsgált nemzetközi példák alapján a következő megállapítások tehetők:

- az orosz kollégiumok iskolákkal egybeszervezett intézmények, azok teljes jogú szakmai partnerei; helyszíni kialakításuk változatos: hol egykori munkásszállókban, szállodákban működnek, hol pedig külön e célra létrehozott, többhektáros vidéki épületegyüttesekben; infrastruktúrájuk, épületeik, helyiségeik, pályáik, stb. állapotmegóvására, állandó karbantartására folyamatosan fordítanak központi (állami) előírások alapján ↔ a vizsgált hazai középiskolai kollégiumok jelentős százaléka korszerűtlen épületekben működik, felújításukra nincs pénz; a középfokú kollégiumok hol önálló intézményekként, hol iskolával egybeszervezett és annak (jellemzően szakmailag) alárendelt intézményegységeiként működnek, sokszor minimális a rendelkezésre álló külső (szabadidős) kollégiumi szabad területük → (életképes működési adottságok és infrastruktúra, szakmai partnerség);

- az orosz kollégiumok potenciális diákbázisa óriási, döntően hazai tanulói körre épül, nincsenek kollégista létszámproblémák, állandó munkanyelvük az orosz (nincs versenyhelyzet, az oktatási-nevelési környezet azonban felújított és karbantartott, továbbá megfelelő az infrastrukturális háttér) ↔ a magyar középiskolai kollégiumok a fennmaradásért küzdenek túlélési stratégia nélkül, jellemzően önkormányzati tulajdonban és állami fenntartásban vannak, állandó munkanyelvük a magyar, az intézményekben magyar középiskolások kollégiumi elhelyezése valósul meg, túlnyomó többségük átfogó felújításra szorul (nincs versenyhelyzet, nincs vonzó oktatási-nevelési környezet, korszerű infrastruktúra, stb.) → (működési környezet monitoringozása és a lehetséges kollégiumi pozíciók elfoglalása);

- az orosz pedagógusok között - annak ellenére, hogy a kollégiumok iskolákkal egybeszervezettek - megkülönböztethetünk középiskolai tanárokat és kollégiumpedagógusokat egy ugyanazon tantestületeken belül; a kollégiumi munkakörnyezet az ott dolgozó pedagógusoktól tevékenység-szakosodások sorozatát várja el tőlük (plusz szaktudás-halmaz jelenik meg a kollégiumok működése során; pl.: beszédterapeuta, pszichológus, szakedző, stb.), amely tartalmaz hétvégi, illetve hétköznapi programok révén segíti a diákok egyéni elvárásainak, érdeklődésének kielégítését ↔ a magyar kollégiumpedagógusok szintén szakosodnak különféle szabadidős és felkészítő kollégiumi tevékenységekre, azonban az esetek döntő százalékában ezek nem tudnak erőteljesen megjelenni az intézmények arculatában, mert konkrét időkeretek közé vannak szorítva a hétköznapiakon → (kollégiumpedagógusok szakosodásai és az intézmény arculatának kialakításában és fenntartásában tett jelentőségük);

- az orosz kollégiumokban a délutáni és a kora esti szabadidős programok szervezése és lebonyolítása heti keretes szerkezethez illeszkedik, a diákok körében történő népszerűsítésükhöz nagyban hozzájárulnak a hétfői programidőszakok ( elsődleges rendező-elv a törvényi előírásoknak való megfelelés, amely kibővül hétfői újabb programidőszakokkal is) ↔ a magyar középiskolai kollégiumokban a délutáni és szabadidős programok szervezése és lebonyolítása ugyancsak keretes szerkezetű, heti lebontásban zajlik, a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának tartalmával van összhangban (elsődleges rendező-elv a törvényi kívánalmaknak való megfelelés, azaz minden kollégista rendelkezzen - egyéni igényeitől, lehetőségeitől, iskolai elfoglaltságaitól függetlenül - heti 15 órányi kollégiumi programmal) → (a kollégiumi programok szervezésének és lebonyolításának meghatározó szempontjai);

- az orosz kollégiumokban felújított és állandóan karbantartott lakó-és tanulási környezet várja a kikapcsolódást, pihenést, közösségi programokat választó kollégistákat, korszerű eszközfeltételekkel ↔ a hazai középfokú kollégiumok túlnyomó többségében nincsenek meg kulturált és tartalmas kikapcsolódás, pihenés (infrastrukturális, eszköz-) feltételei (a szabadidő kulturált, tartalmas eltöltésének intézményi feltételei, eszközrendszere);

- a vizsgált orosz kollégiumok gyakorlatában a tanulók csoportokba (kollégiumi közösségekbe) való szervezése 18-25 fő között mozog ↔ a csoportlétszám a hazai középfokú kollégiumokban 26 főben maximalizált és a gyakorlatban bőven meg is haladja a 20 főt → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó csoportalakítási létszámkeretek);

- a vizsgált orosz intézményekben (egybeszervezett iskola és kollégium, ám elkülönült működési helyszínek) az egy pedagógusra jutó kollégista létszám 20 fő feletti; ugyanez a mutató a magyar gyakorlatban ugyancsak 20 fő feletti → (a kollégiumi nevelés sikerességét alapvetően meghatározó diáklétszám főállású pedagógusra vetítve);

- valamennyi vizsgált kollégium felújított intézményi infrastruktúrával, komplex és korszerű technikai-műszaki felszereltséggel, a kollégiumokban (egyedül) lakó tanároknak külön lakásokkal kialakított lakrészekkel rendelkezik ↔ a magyar kollégiumok túlnyomó többségének technikai-műszaki színvonala rendkívül elavult; a bentlövő tanárok (és családtagjaik) számára nincsenek külön erre a célra kialakított lakrészek → (szülők és leendő kollégisták döntési helyzete a kollégium infrastrukturális adottságainak és pedagógiai feltételeinek vonatkozásában);

- az orosz kollégiumokban dolgozó pedagógusok kötelező jelleggel járnak (különböző összetételű tantestületi csoportokban) szakmai továbbképzésekre (szakmailag megalapozott

jövőkép ereje), államilag szabályozott továbbképzési választékból választhatnak ↔ a hazai kollégiumpedagógusok nem rendelkeznek országos továbbképzési tematikával → (a tudatos szervezetfejlesztés, valamint a szakmai jövőkép teljes hiánya, koordinátlansága);

- az orosz kollégiumok intézményi tevékenység-repertoárjukban szakosodnak különféle szabadidős feladatokra, illetve további külső szaktudás-halmazt jelenítenek meg működésük során ↔ a hazai középiskolai kollégiumi gyakorlat a jelenlegi állapotában nem alkalmas speciális feladatok ellátására, a középiskolai tehetséggondozás kapcsán vannak országos szintű programok, kezdeményezések; egyelőre elvétve van arra példa a hazai középfokú kollégiumi gyakorlatban, hogy külsős szakemberek (pl. pszichológusok, beszédterapeuták, stb.) rendszeresen támogassák munkájukkal a nevelés folyamatát → (megszólított kollégista korosztályok, specifikumok, ehhez kapcsolódó pedagógus tevékenységszakosodások-és szerepek);

- egyik vizsgált orosz kollégiumi példában sem mutatkozik tanulói létszámprobléma, kiegyensúlyozott és részletesen szabályozott intézményi működés és stabil tanulói létszámok jellemzik őket ↔ a magyar középiskolai kollégiumok többsége a pusztán létét fenyegető kollégista létszámcsökkenéssel küzd és nincs hatásos szakmai túlélőkészlet a kezükben → (a kollégista létszámcsökkenés veszélye).

### 2.3.5.1. Összegzés

A magyar középfokú kollégiumoktól több szempontból is jelentősen eltérő nemzetközi intézményekről olvashatunk. Ezek rövid összegzése, összehasonlítása<sup>92</sup> a magyar középfokú kollégiumok jellemzőivel:

a. a hazai kollégiumpedagógusi szerepeket és domináns tevékenységeket alapul véve<sup>93</sup>:

- a különféle pedagógusszerepekhez köthető irányított<sup>94</sup> és kötött<sup>95</sup> domináns kollégiumpedagógusi tevékenységek hazai megközelítése és gyakorlata, valamint a dán, észak-

---

<sup>92</sup> Reményünket fejezzük ki, hogy a bemutatott nemzetközi fejlesztési irányok, feladatok és a különféle differenciált nevelési célrendszerek a jövőben kreatív elképzelésekre ösztönzik a hazai szakembereket.

<sup>93</sup> Benedek I. (1996, Daróczy - Koncz, 2012) által bevezetett kollégiumi nevelés-oktatás tevékenységrendszerének (3 nagyobb tevékenységi típusra történő) rendszerezését figyelembe véve (hasonlóan a 2.2.2. részben található anyagrészhez).

<sup>94</sup> Hazai vonatkozású meghatározása: külön kollégiumpedagógusi felkészültséget nem igénylő, a kollégisták részéről szabadon választható, előre rögzített időintervallumban zajló kollégiumi szakkörök, diákkörök.

<sup>95</sup> Hazai vonatkozású meghatározása: a kollégiumpedagógus részéről folyamatos szaktárgyi és csoportvezetői felkészültséget igénylő, előre rögzített időintervallumban zajló, kötelező kollégiumi felzárkóztatók, korrepetálások, csoportvezetői foglalkozások, tematikus csoportfoglalkozások, egyéni törődések.



amerikai és angol példák között jelentős hangsúlybeli különbségek fedezhetők fel; egyrészt arányaiban szemlélve jóval több irányított kollégiumi program szerepel ezeknek a külföldi intézményeknek a szolgáltatási repertoárjában (elsősorban a kötött tevékenységek rovására), amelyek egy részét külső szakemberek rendszeres kollégiumi bevonásával érik el és ajánlják ki a diákok felé; másrészt ezeknek az irányított programoknak az előkészítése és lebonyolítása során jóval több koncentrált szakmai tudáshalmaz jelenik meg, amelyet a kollégiumpedagógusok tevékenység-szakosodásaival és célirányos pedagógus továbbképzéseivel, a tantestületek hálózati tanulásával, stb. érnek el (a kollégiumi programok kapcsán eleve mások a pedagógus felkészültséget meghatározó nemzetközi elvárások, amely vonatkozik a megjelenő pedagógusszerepekre is);

- a különféle pedagógusszerepekhez kapcsolható ún. kötetlen domináns kollégiumpedagógusi tevékenységek<sup>96</sup> hazai megközelítése és gyakorlata, valamint a dán, észak-amerikai és angol példák között több lényeges hangsúlybeli hasonlóság fedezhető fel; ezek időbeli ütemezése sokszor előre nem meghatározott, témái aktuális időszaki ünnepeket, különböző diáktalálkozókat, helyi tradíciókat dolgoznak fel és elevenítenek meg (a magyar gyakorlathoz nagyon hasonló kollégiumpedagógusi szerepeket és tevékenységeket feltételeznek).

b. egyéb megállapítások további fontos szakmai kérdésekben:

- a magyar középfokú kollégiumok területi kialakítása, gyakorlati elemei számos területen (területi elhelyezkedésük és kialakításuk, heti keretes, kötelezően előírt óraszámokban történő délutáni és kora esti foglalkozásszervezésük, szervezeti struktúrájuk, a kollégiumpedagógia főbb nevelési területeinek, illetve ebből fakadó feladatainak a meghatározása és megvalósítása, stb.) a vizsgált orosz kollégiumokkal mutatnak hasonlóságot;

- valamennyi vizsgált nemzetközi példában (eltérően a magyar gyakorlattól, ahol vagy iskolával egybeszervezett a kollégium, vagy önálló intézmény) a középfokú kollégiumok iskolákkal egybeszervezettek és azok egyenjogú szakmai partnerei;

- jelentős különbség mutatkozik a nemzetközi és a hazai kollégiumpedagógusi gyakorlat között: míg nemzetközi szinten a kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek állandóan bővülnek és tevékenység-szakosodások sorozatát, a tanulókkal való egyéni törődések,

---

<sup>96</sup> Hazai vonatkozású meghatározása: kollégiumi zenei estek, kollégiumi Ki mit tud? szervezése és lebonyolítása, stb., nem feltétlenül előre rögzített időintervallumban.

követések szerves egységét feltételezik a pedagógusoktól<sup>97</sup>, addig a magyar középfokú kollégiumi rendszerben ennek hiányoznak az alapfeltételei;

- valamennyi vizsgált nemzetközi példában a kollégiumban dolgozó pedagógusok rendszeresen járnak szakmai továbbképzésekre (jelenleg a hazai középfokú kollégiumpedagógiának nincs országos pedagógus továbbképzési tematikája és gyakorlata);

- valamennyi vizsgált nemzetközi példában (akár magán-, akár állami tulajdonban vannak) különös figyelmet fordítanak a kollégiumépületek állapotmegóvására, korszerű lakó-és tanulókörnyezetként való fenntarthatóságára, korszerű eszközállomány kialakítására; ettől a hazai állapotok jelentősen elmaradnak;

- valamennyi vizsgált nemzetközi példában rendszeresen sor kerül plusz külső szaktudáshalmaz (pszichológus, beszédterapeuta, stb.) bevonására a mindennapi működésbe, ez a kollégiumpedagógia természetes és szerves részét képezi; ettől a jelenlegi hazai gyakorlat jelentősen elmarad;

- mind a kollégista csoportok létszámbeli kialakításának, mind az egy kollégiumpedagógusra jutó kollégisták létszámának vonatkozásában a magyar kollégiumi gyakorlat az orosz példákhoz közelít; a dán, az észak-amerikai és az angol példák kapcsán egészen más nevelési feltételekről beszélhetünk, hiszen azok feleakkora, harmadannyi diákkal dolgoznak;

- a dán, az észak-amerikai és az angol kollégiumok aktív és működő szakmai hálózatokban, kooperációkban végzik tevékenységeiket; ugyanez az orosz példában egy erősen központosított, míg a magyarban jelenleg egy működésképtelen hálózati kezdeményezést takar;

- egyik vizsgált nemzetközi példában sem fedezhetők fel tanulói létszámgondok: vagy a meglévő hazai diákság átgondolt bevonásával, vagy nemzetközileg is számottevő, versenyképes tanuló-és lakókörnyezettel várják a leendő kollégistákat; ehhez képest a jelenlegi magyar középfokú kollégiumpedagógia a fennmaradásáért küzd.

---

<sup>97</sup> Megfogalmazhatjuk a kérdést másképpen is: állandó megújulást, fejlődést feltételeznek a pedagógusoktól.

### **3. A hazai kollégiumpedagógusi szerepek és elvárások vizsgálati módszerei, jellemzői**

A Közép-dunántúli régióban megvalósuló komplex kollégiumpedagógiai kutatás induktív, leíró (Falus, 1996) kutatási stratégiát követ. A tendenciózus kollégista létszámcsökkenés kollégiumpedagógiai vonatkozású (változtatható) háttérhelyzetét kívánjuk leírni és elemezni. Kollégiumpedagógusi szerepek és a hozzájuk szorosan kapcsolódó tevékenységek meglétét, sajátosságait, hiatusait tárjuk fel és hasonlítjuk össze a kollégisták és szüleik szükségleteivel, valamint a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában foglalt tartalmakkal egy ugyanazon logikai keretrendszerben. A vizsgálat, majd az összehasonlítás célja: az alapprogramban fejlesztésre szoruló tartalmak kijelölése, továbbá kollégiumpedagógus továbbképzési tematika (javaslat formájában történő) összeállítása.

#### **3.1. A minta**

A kutatás során szükséges meghatározni az alapsokaságot. Ez az alábbiakat jelenti:

- kollégisták: a Közép-dunántúli régióban érvényes középfokú kollégiumi jogviszonnyal rendelkező, középfokú képzésben tanulmányokat folytató tanulók;
- kollégisták szülei (szülők): a Közép-dunántúli régióban érvényes középfokú kollégiumi jogviszonnyal rendelkező, középfokú képzésben tanulmányokat folytató tanulók szülei, gondviselői;
- kollégiumpedagógusok: a Közép-dunántúli régióban főállású kollégiumpedagógusi (nem vezetői) munkakörben dolgozó, középfokú kollégiumi tanulócsoportokat vezető (nem gyakornoki státuszban lévő) közalkalmazottak;
- fenntartó (fenntartói előírások): a kollégiumi nevelés irányadó országos alapidokumentuma (a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja) és kiegészítő jogszabályi háttere.

Az alapsokaságból kiválasztandó főbb reprezentatív egységek kijelölése arányos képviselet céljából:

- Komárom-Esztergom, Veszprém és Fejér megye kollégistái és szüleik, akiknek mintán belüli aránya visszatükrözi a regionális kollégistamutatók közti számbeli különbségeket<sup>98</sup>;

---

<sup>98</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Kozepisk\_xls) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány alapján, amely a 2014. október 1-i állapotokat (lásd. kutatás indoklása) tükrözi (tekintettel arra, hogy ebben a tanévben valósul meg a kollégistákat megszólító kutatás).

- Komárom-Esztergom, Veszprém és Fejér megye kollégiumpedagógusai, akiknek mintán belüli aránya visszatükrözi a regionális pedagógusmutatók<sup>99</sup> közti számbeli különbségeket;
- a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának 2013-ban megjelenő és jelenleg is érvényben lévő változata.

A minta nagyságának meghatározásakor három szempontrendszer: a populáció (a.) és a kutatási módszerek (b.) sajátosságai, valamint a gazdaságossági (c.) szempontok (Falus, 1996) erőteljesen befolyásolják a lehetséges kutatási kereteket<sup>100</sup>.

a. A populáció sajátosságairól: 2014. október 1-i<sup>101</sup> regionális adatok szerint az összesen 354 főállású kollégiumpedagógusra<sup>102</sup> 3642 kollégista jut<sup>103</sup>. A kutatásba bevont intézmények között találunk nagyvárosi koedukált és külön-külön lány-, illetve fiúkollégiumokat, továbbá kisvárosi kollégiumokat; közülük kettő egyházi fenntartásban, a többi intézmény tankerületi fenntartásban működik. Az intézmények kutatás iránti nyitottsága változatos képet mutat: fellelhetők a kutatásban azonnal résztvenni szándékozó kollégiumok, némi vezetői rábeszéléssel közreműködők, továbbá olyanok is, akik valamiért már első hallásra azonnal elzárkóznak a kutatástól (ezen az álláspontjukon később sem hajlandók változtatni).

A kollégisták szüleinek megszólítása a legnehezebb kutatói feladatok közé tartozik. A Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban nincs gyakorlata a szülői munkaközösségek működtetésének, így azok kutatásba történő bevonása nem járható út. A szülőknek jellemzően nincs vagy alig van korábbról tapasztalata, gyakorlata kollégiumpedagógiai témájú felmérésekben. Döntő többségük a kollégiumokkal csak a tanulók be-és kiköltözésekor kerül közelebb fizikai kapcsolatba, a tanév során a kollégiumpedagógusokkal történik javarészt a kapcsolattartásuk. Elmondható, hogy a kollégista gyerekek révén a szülők többsége rendszeresen tájékozódik (Pribék, 2017b) a középiskolai és a kollégiumi fejleményekről. Felmérve a populáció sajátosságait az alábbi mintaszám célkritériumok fogalmazódnak meg:

- a kollégiumpedagógusok (egyéni, félig strukturált tematikus-kvalitatív interjúval történő) vizsgálata (Sántha, 2009) esetében mindaddig zajlik a folyamat, amíg el

<sup>99</sup> Természetesen (mivel jellemzően mindegyik kollégiumpedagógusnak van „saját” tanulócsoportja) a kollégiumpedagógusok eloszlása régióon belül megfelel a kollégista létszámarányoknak.

<sup>100</sup> Természetesen a triangulációs követelmények kutatói szem előtt tartását is ide sorolom.

<sup>101</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) által (Koll\_2004\_13\_2) egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány.

<sup>102</sup> Ebben az adatban a vezetői beosztású, kollégiumi csoporttal nem rendelkező pedagógusok is szerepelnek. A Központi Statisztikai Hivataltól nem kaptam ennél részletesebb adatokat.

<sup>103</sup> Ekkor még összesen 15 középfokú kollégiumról beszélhetünk regionális szinten.

nem érjük a kívánt információ telítettséget (Seidman, 2003); ez végül a teljes populációra vetítve ~5%-os (azaz 16 fős) szintnél következett be;

- a kollégisták kombinált (kérdőíves és metaforakutatás) vizsgálata kapcsán (a teljes populációra vetítve) 2,5-3%-os (azaz minimum 85-90 fő) szint elérése, a minta legalább 75%-os (ugyanazon alanyoktól vett) átfedésével;
- a kollégisták szülei vonatkozásában a 1,5%-2%-os<sup>104</sup> (azaz minimum 85-90 fő) kérdőíves vizsgálatba történő bevonása, továbbá
- kvalitatív tartalomelemzés során a pedagógustevékenységek és pedagógusszerepek vonatkozásában releváns memo-tartalmak lehető legnagyobb tartalmi mélységeinek és főbb összefüggéseinek feltárása minimum háromszori intrakódolás után.

b. A kutatási módszerek sajátosságairól:

b.1. Kollégisták kombinált vizsgálati módszertanának (e-kérdőíves vizsgálat és metaforakutatás) kiválasztása, alkalmazási sajátosságai, kutatói elvárásai:

A kombinált módszertan elemeinek kiválasztásakor a módszerek kombinálhatóságát, valamint a kvantitatív és a kvalitatív eredmények integrációját is szükséges vizsgálni (Sántha, 2009). A konkrét módszerek kiválasztása mellett szól és átfogó célunknak tekinthetjük a kollégisták kollégiumokról alkotott képének minél komplexebb feltárását<sup>105</sup>. Konkrét célunk a kollégisták kollégiumi életkörülményeinek vizsgálata a kollégiumpedagógiai folyamatok Falus-féle (Falus, 1986, id. Szabó, 2010) hármasszakaszolása mentén, valamint a kollégisták középfokú kollégiumokról alkotott metaforáinak gyűjtése, elemzése és mélyrétegi tartalmainak feltárása a metaforákra adott tanulói indoklások segítségével (Vámos, 2001, 2003, Fábrián, 2007).

A kollégista kutatás szempontjából elfogadottnak tekintjük Kuckartz (2014, id. Sántha, 2015) kombinált módszertanra vonatkozó felfogását, aki „továbbvezető koncepcióként” azonosítja a kevert paradigmát és nem ismeri el a trianguláció részhalmozaként. Vizsgálati fókuszában a kutatási problémának megfelelő módszerek kiválasztása és alkalmazása jelenik meg, a triangulációt pedig egyfajta validálási technikának<sup>106</sup> tartja (Kuckartz, 2014, id. Sántha, 2015).

---

<sup>104</sup> Megjegyzendő, hogy a vizsgálat nem tekintette feladatának azt kideríteni, hogy hány megszólított kollégista él teljes, illetve csonka családban.

<sup>105</sup> Jelen esetben a kollégiumokról alkotott komplex kollégista kép elérése érdekében fontos az eredmények komplementerként való viselkedése, egymás kiegészítése, amely gyakorlati alkalmazhatóságáról példákat is olvashatunk (Sántha, 2009).

<sup>106</sup> Kuckartz (2014) kombinált módszertani felfogásának kutatási relevanciája.

Mindezt figyelembe véve, a validálási követelmények erősítése érdekében az alábbi trianguláció tipológiák alkalmazása szükséges a kutatás kvalitatív vizsgálata során:

- elméleti trianguláció (a kedvezőtlen kollégiumpedagógiai jelenség rövid megvilágítása tanulói szükségletek, valamint szervezetelméleti perspektívából),
- módszertani trianguláció (kvantitatív és kvalitatív módszertani kombináció alkalmazása több vizsgálati csoport esetében),
- személyi trianguláció (az adatgyűjtésben különböző személyek vesznek részt),
- adatok triangulációja (időbeli dimenzió: jelenség vizsgálata több különböző időpontban, térbeli dimenzió: a jelenség vizsgálata több különböző helyen, személyi dimenzió: a jelenség vizsgálata több különböző alany bevonásával).

Kvantitatív vizsgálat: rendkívül fontos elvárás volt a kollégista kérdőívek kapcsán, hogy a belső konzisztencián alapuló megbízhatósági vizsgálat Cronbach-alfa szintje mind a négy kollégiumpedagógiai részterületnél (a. kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői, b. kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések, c. tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet, d. egyéni kollégista jellemzők) meghaladja a Malhotra-féle minimálisan elvárt (0,6) szintet<sup>107</sup> (Malhotra, 2002, id. Sajtos - Mitev, 2007). Kiemelkedő szempontnak tekinthető még az érvényesség vonatkozásában a vizsgált fogalmak pontos, mérhető jellemzőkre történő lebontása annak érdekében, hogy a mérési skála képessé váljon megragadni az adott fogalmak teljes jelentését (tartalmi érvényesség). A létrehozott skála működőképességére vonatkozóan korábbi vizsgálat (Pribék, 2014) szolgál külső kritériumforrásként (kritérium érvényesség). Kutatói elvárás még, hogy a vizsgálat konvergens (fogalmi) érvényességgel is jellemezhető legyen, azaz számos kérdéscsoporton belüli tényező azonosan viselkedjen.

b.2. A kollégista gyerekekkel rendelkező szülők kérdőíves vizsgálata (a mérőeszköz kiválasztása, alkalmazási sajátosságai, kutatói elvárások):

A nyomtatott formában megjelenő szülői kérdőív az egyetlen olyan módszertani megoldásnak tekinthető, amely - szülői munkaközösségek híján - nyújt némi gyakorlati esélyt a szülők tényleges megszólítására és a témával összefüggő véleményük kifejtésére. Döntően a kollégiumpedagógus és szülő közötti kommunikáció jellemzőin múlik, hogy a kollégistával zárt

---

<sup>107</sup> Mindez azt jelenti, hogy a skálát alkotó állítások konzisztensek a mért fogalmakkal.

borítékban hazaküldött szülői kérdőív ugyancsak zárt borítékban való visszaküldése realizálható-e vagy sem, illetve a kitöltésük is rendben lezajlik.

b.3. Kollégiumpedagógusok vizsgálati módszerének (egyéni, félig strukturált tematikus-kvalitatív interjú) kiválasztása, alkalmazási sajátosságai, kutatói elvárásai:

Az egyéni, maximum 90 perces<sup>108</sup>, félig strukturált kollégiumpedagógusi interjúk során csak a feltétlenül érinteni kívánt területeket, kérdéseket, szempontokat adjuk meg, amely nagyobb kérdezői szabadságot biztosít (Sántha, 2009). Utóbbi módszertani sajátosság fenntartása kiemelkedően fontos a folyamat során: a téma iránti kutatói felkészültség és nyitottság (Kvale, 1996) mellett olyan kollégiumpedagógiai területek, kérdések fókuszálására nyílik ezáltal lehetőség, amelyek korábbról esetleg valamiért még nem, vagy alig részesültek kutatói figyelemben. Konkrét kutatói elvárások fogalmazódnak meg az interjúk nagyon pontos adatrögzítései kapcsán: a mintegy 480 oldalnyi korpusz (Szokolszky, 2004, id. Sántha, 2009) begépelése követi Seidman (2003) útmutatását.

A rendelkezésre álló anyag érvényességével és megbízhatóságával kapcsolatos előzetes kutatói elvárások megfogalmazása:

- a kódolás megbízhatósági mutatója lehetőleg haladja meg az ún. Dafinoiu - Lungu-féle 0,6-os értéket (Dafinoiu - Lungu, 2003, id. Sántha, 2009);
- az érvényesség vonatkozásában valósuljon meg az adatok triangulációja (időbeli dimenzió: jelenség vizsgálata több különböző időpontban, térbeli dimenzió: a jelenség vizsgálata több különböző helyen, személyi dimenzió: a jelenség vizsgálata több különböző alany bevonásával), valamint az elméleti trianguláció (a kollégista létszámcsökkenés okainak megvilágítása meglévő és hiányzó pedagógusszerepek és tevékenységek vonatkozásában).

b.4. A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalomelemzése (a módszer kiválasztása, alkalmazási sajátosságai, kutatói elvárások):

A mintegy 100 oldalas országos szakmai dokumentum kvalitatív tartalomelemzése az ún. Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel (Kuckartz, 2014, Pribék, 2017d) több szempontból is indokolt. A pedagógusszerepek és tevékenységek előírt tartalmi, órakeretei (mint fenntartói elvárások) ugyanis ebben az anyagban találhatóak, a tartalmi kapcsolatok főbb csomópontjainak megjelenítésére, az egyes fogalmi kifejtéseket jellemző tartalmi mélységek

---

<sup>108</sup> 90 percen túl Seidman I. (2003) szerint már a csökkenő hozadék törvénye érvényesül.

tematizálására és értékelésére a szövegtípus-képző módszer szisztematikus alkalmazásával (Pribék, 2017d, 2018a) nyílik lehetőség. A minimum háromszori intrakódolás után alapvető kutatói elvárás a megbízhatósági mutatónak (Dafinoiu - Lungu, 2003, id. Sántha, 2009) való megfelelés.

A pedagógiai jelenségek mélyebb, árnyaltabb összefüggéseinek megértése, a folyamatok mögött rejlő mozgatórugók, ok-okozati tényezők feltárása (Szabolcs, 2001) kvalitatív tartalomelemzés alkalmazásakor azonban korántsem zökkenőmentes. Már a komplex megértést elősegítő főbb gondolatok, összefüggések térbeli ábrázolása sem ígérkezik könnyű feladatnak (Danner, 2006), akárcsak a feltárt adattartalmak egységes logikai keretrendszerbe való rendezése és kvalitatív elemzési térben való megjelenítése, ahol a releváns adatok csak egyszer, kikristályosodott összefüggés-láncolat részeként kerülnek felhasználásra. Több száz oldalas pedagógiai dokumentum feldolgozása során felmerül a körvonalazódó kvalitatív elemzési tér ésszerű adatredukciójának kutatói igénye (Lazarsfeld<sup>109</sup>, 1972, Kuckartz, 2014).

c. A gazdaságossági szempontokról:

A 2015-16-os naptári években lezajló kétéves kutatás során gazdaságossági szempontokat is szükséges figyelembe venni. Legfőképpen a kollégiumpedagógusok egyéni interjúztatása jelent a kutató számára komoly anyagi vállalásokat, kiadásokat. Amennyiben régióon belül tartani kívánjuk az arányos vizsgálati képviselőt, akkor a kollégiumpedagógusi interjúkra (ebben nincsen benne a kollégista metaforák gyűjtése) történő oda-és visszautazás legalább összesen 1000km-nyi kutatói autózást<sup>110</sup>, 16 pedagógusra számolva időben legalább 24 órányi interjúztatást, majd ezek mintegy 70-80 órányi nagyon pontos számítógépes rögzítését és annak kutatói újraellenőrzéseit jelenti.

A kutatás során komoly anyagi megtakarítást eredményez a kollégisták elektronikus úton történő kérdőíveztetése, valamint a szülői kérdőívek tanulók által felvállalt oda-és visszaszállítása.

---

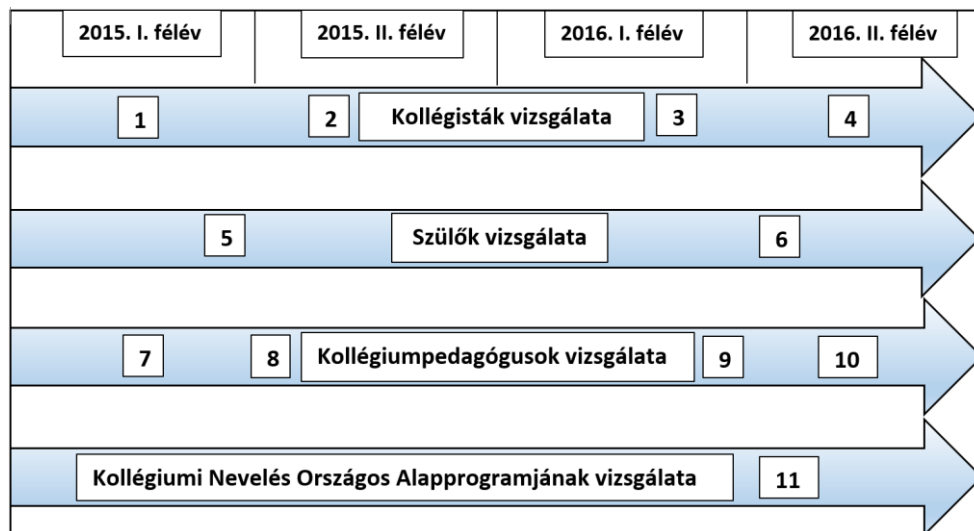
<sup>109</sup> Lazarsfeld, P. (1972): Qualitative Analysis. Historical and Critical Essays. Boston: Allyn and Bacon.

<sup>110</sup> A metaforakutatás lebonyolítása és a komplex kutatás sokszor személyes megjelenést igénylő előkészítése ebben a becsült adatban nem szerepel.



## 3.2. Eljárások, módszerek részletes bemutatása

Az empirikus kutatás 2015-2016-ban lebonyolításra kerülő fázisai:



3-1. ábra: Az empirikus kutatás főbb kutatómódszertani lépései.

Forrás: saját szerkesztés.

### 3.2.1. Kollégisták vizsgálata

A kollégisták kombinált vizsgálata az alábbi folyamat elemekből tevődik össze:

*1. fázis: A vizsgálat tervezésének és összeállításának fázisa az interpretáció argumentatív biztosításával<sup>111</sup>. A kombinált módszertanra épülő kutatás tervezési háttérében Creswell (2009<sup>112</sup>, id. Sántha, 2015) értelmező szekvenciális modellje áll (Morse jelölése alapján: kvant→KVAL). A vizsgálat során az alkalmazott kvantitatív (kérdőíves) vizsgálati al módszer kiszolgálja (segíti értelmezni) a kvalitatív (metaforakutatás) főmódszert a mélyebb összefüggések feltárása, megértése érdekében (Szokolszky, 2004, id. Sántha, 2015). A módszerek a kutatás más és más fázisaiban követik egymást. Mindez a gyakorlatban első lépésként, több hónapos előkészítő és tervező-feldolgozó munka eredményeképpen kollégista kérdőív<sup>113</sup> összeállítását jelenti 2015-ben<sup>114</sup>.*

*2. fázis: A Falus-féle folyamatlogika, mint kollégiumpedagógiai folyamatokat rendszerező koncepció kollégiumi adaptációja. Az anonim, önkéntes kitöltésre alapozó kvantitatív*

<sup>111</sup> A kutatás folyamatának, szerkezetének, tartalmainak időről-időre történő megvitatása, az előre haladás támogatása (Sántha, 2015) a konzulensem, Dr. Kotschy Andrásné részéről.

<sup>112</sup> Creswell, J. W. (2009): Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

<sup>113</sup> Brahmí I. és tsai (2009): Úton, út közben a kollégiumi esélyteremtésért elnevezésű kollégiumpedagógiai szakmai kiadvány 200. oldalán megjelent kérdőív (pp. 202., kiadó: Szolnok Városi Kollégium) szisztematizált szerzői továbbfejlesztése.

<sup>114</sup> A mérőeszköz részletes bemutatását lásd a II.3-as Eszközök alfejezetben.

mérőeszköz kérdésstruktúrájának összeállításakor a Falus-féle pedagógiai folyamatokat rendszerező koncepciót (Falus, 1986, id. Szabó, 2010) követjük. Az adaptáció révén, az egyes kollégiumpedagógiai folyamatokra vonatkozó kérdések preaktív, interaktív és posztaktív szakaszok valamelyikébe kerültek besorolásra, logikus és összefüggés-szerű folyamatvázat alkotva<sup>115</sup>. A szakmai egységesség elősegítése érdekében a tényleges gyakorlat (a leendő kollégisták kollégiummal, már kollégistákkal való első találkozásától kezdve a kollégiumból való kiköltözésig) megjelenítésére törekszünk az alábbi kérdéscsoportok kialakításával:

- a. kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei,
- b. kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések,
- c. tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet a kollégiumban,
- d. egyéni kollégista jellemzők.

Az adatok feldolgozására adatelemzési terv készül, amely tartalmazza:

- az egyes részterületi adathalmazok szignifikancia szintjének vizsgálatát Friedman-teszttel (a megkérdezettek körében mennyire van a témát illetően konszenzus), valamint a részterületet alkotó indikátorok rangsorolását, vagyis annak meghatározását, hogy az egyes változókat mennyire tartja problémásnak az adott kollégista kitöltői csoport a téma szempontjából; ezen belül is szerintük melyek a leginkább (1-3) releváns változók.

- főkomponens analízis alkalmazását azzal a céllal, hogy a modellredukció során a lehető legmagasabb magyarázott varianciához jussunk el a lehető legkevesebb faktor figyelembevételével (a 64 dimenziós tanulói vektorból részterületenként 1-1 skalár értéket generálunk). A változóink ismerete mellett azt gondoljuk, hogy a teljes varianciának csak kis hányadát teszi ki az egyedi és hibavariancia. Végeredményben tehát olyan „kompromisszumos megoldásokat” (kollégiumi főkomponenseket) keresünk feltáró faktorelemzéssel az egyes kollégiumpedagógiai részterületeken (kérdéscsoportokon belül), ahol egyidejűleg valósul meg a lehető legtöbb információ elérése a lehető legkevesebb faktor segítségével. Ezzel párhuzamosan Vámos (2001, 2003) és Fábán (2007) útmutatásai alapján a kutatási főmódszer, a metaforakutatás előkészítésére és tervezésére kerül sor, amelyet további szakirodalmi források támogatnak<sup>116</sup>.

*3. fázis: A kvantitatív mérőeszköz próbatesztelése. A kérdőíves felmérés folyamata, jellemzői.*  
2016. januárjában a kollégista kérdőív próbatesztelésére kerül sor a régió egyik

---

<sup>115</sup> A 2. számú mellékletben látható.

<sup>116</sup> Lásd. Sántha Kálmán (2009, 2015) szakirodalmi forrásait a bibliográfiában.

megyeszékhelyének nagy gyűjtőkollégiumában. A kollégisták által visszajelzett változtatási javaslatok, kérések bekerülnek a végleges kérdőíves felmérés anyagába. Ezzel párhuzamosan a kutató számtalan célirányos beszélgetést kezdeményez a próbatesztelésen megjelenő kollégistákkal annak érdekében, hogy az egyes kérdések tanulói érthetősége, adott esetben szükséges pontosítása kellő kutatói körültekintéssel és alaposággal megtörténjen.

Az e-kérdőív kitöltése 2016. február 1- március 14 között valósul meg google-drive felületen, számítógépről és mobiltelefonról (email címre elküldött link megnyitásával, amely mindenki számára csak egyszer megnyitható). A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes a kollégisták számára. A reprezentatív kollégista kérdőíves felmérés egyszerű, véletlen mintavételekre épül, melyek viszonyítási (etalon) alapon kerülnek kiválasztásra. A kiválasztási stratégiát a Középdunántúli régióban található megyeszékhelyek (Esztergom, Veszprém, Székesfehérvár) koncentrált középiskolás kollégista jelenléte indokolja. A kérdőíves vizsgálat eredményeképpen összesen 101 kollégista<sup>117</sup> kerül be a válaszadók közé a három megyeszékhely négy nagyvárosi kollégiumának valamelyikéből. A felmérést több helyütt az intézményvezetők segítik.

*4. fázis: A metaforakutatás folyamata a kollégisták körében.* A kvalitatív vizsgálatban fontos szempont, hogy a kérdőíves kutatásban korábban résztvevő kollégisták legalább kétharmada ennél az adatfelvételnél is megjelenjen. A metaforák felvétele 2016. október 1 - november 14 között zajlik több intézményi helyszínen, amely anonim és önkéntes a kollégisták számára. A vizsgálat során alapvető szempontként jelenik meg, hogy olyan kollégisták kerüljenek a metaforakutatásba, akiknek előzetesen nincs tudomása a metaforakutatás konkrét tervezett lebonyolítási folyamatáról, tartalmáról (ne legyen direkt korosztályos befolyásolás). A metaforák felvétele ebből a megfontolásból előzetes terv alapján (hely, idő, felvételt támogató kollégák) történik mindaddig, amíg el nem értük a minimálisan kitűzött válaszadói létszámot. A kiválasztási stratégia tehát szisztematikusnak tekinthető, a kutatási elemek (előrehaladási tervben szereplő időpontok, helyszínek, stb.) komplett tervezett listája alapján valósul meg. Ennek szerves része az a kutatásetikai vonatkozású megállapítás is, hogy további konkrét információ nem adható ki a metaforakutatás folyamatot támogató személyi, helyszíni részleteiről, bármi is legyen az eredmény (ezt mindenkivel közöljük a vizsgálat megkezdése előtt).

---

<sup>117</sup> A kollégista e-kérdőívek esetében a 101 válaszadóból csupán 8 fő adott le hiányos adatokat, ezek között egyik sem rendelkezik 3-nál több megválaszolatlan (üresen hagyott/nem tudom) kérdéssel.

### 3.2.2. Kollégisták szüleinek vizsgálata

A kollégisták szüleinek kvantitatív vizsgálata az alábbi folyamatemekből tevődik össze:

5. fázis: *A kérdőíves vizsgálat tervezésének és összeállításának fázisa* az interpretáció argumentatív biztosításával<sup>118</sup>. Az adatok feldolgozására adatelemzési terv készül, amely tartalmazza:

- Az egyes részterületi adathalmazok szignifikancia szintjének vizsgálatát Friedman-teszttel (a megkérdezettek körében mennyire van a témában konszenzus), valamint a részterületet alkotó indikátorok rangsorolását, vagyis annak meghatározását, hogy az egyes változókat mennyire tartja problémásnak az adott szülői kitöltői csoport a téma szempontjából; ezen belül is szerintük melyek a leginkább (1-5) releváns változók.
- Főkomponens analízis alkalmazását azzal a céllal, hogy a modellredukció során a lehető legmagasabb magyarázott varianciarányt érjük el a lehető legkevesebb faktor figyelembevételével (62 dimenziós szülői vektorból 1 főkomponenst generálunk). A változóink ismerete mellett azt gondoljuk, hogy a teljes varianciának csak kis hányadát teszi ki az egyedi és hibavariancia. Végeredményben tehát olyan kollégiumi főkomponenst keresünk feltáró faktorelemzéssel, ahol egyidejűleg valósul meg a lehető legtöbb információ elérése a lehető legkevesebb faktor segítségével.

A szülői kérdőív 1+4-es felosztású kutatói logikát követ; vizsgálati középpontjában a kollégista áll:

- a. A kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei,
- b. Gyermekemnek az iskolai tantárgyak közül elsősorban:
- c. Gyermekem középiskolai eredményességét segíti és jellemző rá, hogy:
- d. Gyermekem középiskolai eredményességét elősegíti a kollégiumban:
- e. Gyermekem délutáni kollégiumi tevékenységszervezése kapcsán az a legfontosabb számomra, hogy:

A hólabda kiválasztási stratégia alkalmazásával van módunk csak a megfelelő szülői kör kutatásba történő bevonására. Kutatásetikai vonatkozású megállapításunk, hogy további konkrét információ nem adható ki a kutatási folyamatot támogató személyi, helyszíni részleteiről, bármi is legyen az eredmény (ezt mindenkivel közöljük a vizsgálat megkezdése előtt).

---

<sup>118</sup> A kutatás folyamatának, szerkezetének, tartalmának időről-időre történő megvitatása, az előre haladás támogatása (Sántha, 2015) a konzulensem, Dr. Kotschy Andrásné részéről.

6. fázis: *A kvantitatív mérőeszköz próbatesztelése. A kérdőíves felmérés folyamata, jellemzői.* 2016. január elejétől február végéig a szülői kérdőív próbatesztelésére kerül sor a régió egyik megyeszékhelyének nagy gyűjtőkollégiumában, amely anonim és önkéntes a szülők számára. A szülők által visszajelzett három apróbb változtatási javaslat bekerül a végleges kérdőíves felmérés anyagába. Ezzel párhuzamosan a kutató több beszélgetést kezdeményez a próbatesztelésben résztvevő szülőkkel annak érdekében, hogy az egyes kérdések szülői érthetősége, adott esetben azok szükséges pontosítása kellő kutatói körültekintéssel és alapossággal megtörténjen.

Az előzetes terveknek megfelelően a szülők kérdőíves kutatásának lebonyolítására 2016. március 1 - április 20 közötti időszakban kerül sor, amely anonim és önkéntes a szülők számára. A kinyomtatott szülői kérdőíveket a kollégisták zárt borítékban viszik haza és hétvégéről visszatérve hozzák magukkal a kollégiumba. A folyamat során azonban nem várt nehézségek merülnek fel: sokkal kevesebb szülői kérdőív kerül kitöltve vissza, mint amennyi az eredeti kutatói elképzelésben szerepel. A szülők kifejezetten gyenge (kutatásban résztvevő) válaszadói hajlandósága miatt a felmérést mintegy két hónappal szükséges meghosszabbítani. Ennek eredményeképpen összesen 87 kollégista gyerekkel rendelkező szülő kerül be a válaszadók közé<sup>119</sup> a három megyeszékhely négy nagyvárosi kollégiumának valamelyikéből. A felmérést több helyütt az intézményvezetők segítik.

### **3.2.3. Kollégiumpedagógusok vizsgálata**

A kollégiumpedagógusok kvalitatív vizsgálata az alábbi folyamat elemekből tevődik össze:

7. fázis: *Az egyéni, félig strukturált kollégiumpedagógusi (tematikus-kvalitatív) interjú tervezésének és összeállításának fázisa* az interpretáció argumentatív biztosításával<sup>120</sup>. A kutatás tervezésekor Kvale (1996), Szabolcs (2001), Seidman (2002) és Sántha (2009)<sup>121</sup> tartalmi iránymutatásai a mérvadók. A tematikus-kvalitatív interjú személyes hangvétellű<sup>122</sup>, segítségével a kollégiumpedagógusi munka gyakorlatára vonatkozóan kívánunk adatokat gyűjteni.

---

<sup>119</sup> Mindegyik szülői kérdőív hiánytalan, pontosan értelmezhető kitöltéssel rendelkezik. Megjegyzendő, hogy a szülői kérdőíves felmérés visszaküldési határidejét messze nem tudják a szülők tartani, az anyag több mint fele bőven határidőn túl érkezik csak vissza.

<sup>120</sup> A kutatás folyamatának, szerkezetének, tartalmának időről-időre történő megvitatása, az előre haladás támogatása (Sántha, 2015) a konzulensem, Dr. Kotschy Andrásné részéről.

<sup>121</sup> Lásd. valamennyi forrást a bibliográfiában.

<sup>122</sup> Fontos megjegyezni, hogy a kutató 15 éves, megszakítás nélküli kollégiumpedagógusi gyakorlattal rendelkezik, a közeli ismerősi köréből azonban nincs interjúalany.

Az interjúsor 2015. első felében megvalósuló összeállításakor az alábbi interjúszerkezetre- és tartalomra vonatkozó elképzelések jelennek meg:

- bevezető kérdések (a kollégiumpedagógusok helyzetének, feladatainak rövid témabevezetése, továbbá a szakmai célok, életút, munkahelyi feltételek felvezetése);
- első kérdéscsoport, amely alapvetően a kollégiumpedagógusi nézetek feltárására vállalkozik különféle szakmatartalmak összekapcsolásával);
- második kérdéscsoport, amely a megvalósított pedagógusszerepeket-és tevékenységeket vizsgálja számos kitekintésben (pl. a kollégisták kollégiumi leterheltségére vonatkozóan);
- harmadik kérdéscsoport, amely kifejtési lehetőséget biztosít különféle reflexiók, visszacsatolások megfogalmazására és az „ideális kollégium”-mal kapcsolatos egyéni meghatározásoknak.

Elkezdődik a kutató-interjúztató egyéni felkészülése az interjúztatás komplex folyamatára vonatkozóan annak érdekében, hogy minél szakszerűbben kerülhessen majd lebonyolításra.

*8. fázis: A kvalitatív mérőeszköz próbatesztelése. Kollégiumpedagógusok interjúztatásának folyamata, jellemzői.* 2015. szeptemberében a kollégiumpedagógusi interjúsor egyszeri próbatesztelésére kerül sor a régió egyik megyeszékhelyének nagy gyűjtőkollégiumában. A kollégiumpedagógus visszajelzései, pontosítási kérései beépítésre kerülnek a végleges interjúanyagba.

A kollégiumpedagógusok interjúztatása egyéni, félig strukturált mérőeszkőzzel 2015. októberében kezdődik. Nagy gondot fordítunk az interjúhoz megfelelő környezet előállítására, biztosítására<sup>123</sup> és arra, hogy valamennyi egyéni interjú során lehetőleg tartsuk a 90 perces időtartamot<sup>124</sup>.

Az interjúalanyok kutatásba történő bevonását számos tényező befolyásolja:

- a kutatással kapcsolatban megnyilvánuló intézményvezetői magatartás és kollégiumpedagógusok egyéni nyitottsága/zárkózottsága,
- a megszólított kollégiumpedagógusok ~50-50%-os<sup>125</sup> nemi arányának tartása,

---

<sup>123</sup> Itt egy az egyben követem Sántha Kálmán (2009:66-67) ajánlásait.

<sup>124</sup> Szükséges megjegyezni: az összesen 16 kollégiumpedagógusi interjúból 4 esetben az időkeretet nem sikerül tartani.

<sup>125</sup> Kutató által elvárt.

- a régió belüli arányos pedagógusképviselő biztosítása, amely nem merül ki a megyeszékhelyek nagy gyűjtőkollégiumaiban dolgozó pedagógusok megszólításában.

*9. fázis: A kollégiumpedagógusok interjúztatásának lezáró szakasza. A diktafonnal készített beszélgetések nagyon pontos<sup>126</sup> számítógépes rögzítése.* A kollégiumpedagógusok interjúztatásának lezáró szakasza addig tart, amíg nem érjük el az egyes kutatási részterületeken a megfelelő információtelítettséget (Seidman, 2002). Az utolsó interjúalanyok bevonása legfőképpen a régió (és megyéken) belüli arányos képviselő, valamint a nemi arányok kiegyensúlyozása<sup>127</sup> mentén történik. Az interjúztatás során<sup>128</sup> az egyes kutatási területeken sokszor nagyon hasonló kollégiumpedagógusi gyakorlatokat, problémákat és azok értékelését tapasztaljuk. Ezzel indokolható, hogy összesen 16 főnél fejeződik be az interjúztatás folyamata.

A felvett hanganyagok számítógépes rögzítése ezt követően kezdődik.

*10. fázis: Az interjúanyag kvalitatív tartalomelemzése az ún. Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel.* Az interjúanyag kvalitatív tartalomelemzését több kisebb terjedelmű, elsősorban narratív<sup>129</sup> jellegű (nem a kollégiumpedagógiához köthető) szakirodalom Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel történő feldolgozása és elemzése készítette elő abból a célból, hogy minél több kutatás-módszertani gyakorlat, kutatói jártasság jöjjön létre.

A mintegy 480 oldalas interjúanyag kvalitatív tartalomelemzése csak ezt követően, 2016. júniusában kezdődik el és 2016. decemberre fejeződik be.

### **3.2.4. A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának vizsgálata**

*11. fázis: A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalomelemzése az ún. Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel.* A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának (KNOAP) kvalitatív tartalomelemzése az ún. Kuckartz-féle szövegtípus-képző módszerrel készül mintegy három hónap alatt, háromszori intrakódolással. Az a priori adatkódolási szisztéma deduktív logikára épülő kódolási kategóriáinak tekintjük az alábbiakat:

- a. a kollégiumi nevelés főbb tartalmi egységei, valamint

---

<sup>126</sup> Ezáltal rendkívül időigényes.

<sup>127</sup> A nemi arányok kiegyensúlyozására azért van szükség, mert túlnyomó többségben a kollégiumokban az a szemlélet uralkodik, hogy lánycsoportot női kollégiumpedagógus, fiú kollégista csoportot férfi kollégiumpedagógus vezet. A kollégiumi nevelés (más nemű kollégista csoportok között) fontos különbségek lehetségesek.

<sup>128</sup> Itt naponta maximum két interjúra kerülhet sor az előzetes kutatói elképzelésnek megfelelően. Ez csak egyszer történik az interjúztatási folyamat során, amely a viszonylag nagyobb földrajzi távolsággal indokolható.

<sup>129</sup> László Jánoshoz köthető.

- b. a kollégiumi tevékenység szerkezete.

Az adatvesztés elkerülése céljából azonban egy új, induktív kódolási kategória generálására kerül sor: c. a kollégium működése<sup>130</sup>.

### 3.3. Vizsgálati eszközök

#### Kollégisták kombinált vizsgálata:

Kérdőív: 64 függő változó 64 zárt kérdésben való megfogalmazása a kollégisták kérdőívében, válaszadás 5+1 fokú Likert-skálán (skálaértékek jelentése: 5: teljes mértékben jellemző, 4: javarészt jellemző, 3: közepesen jellemző, 2: inkább nem jellemző, 1: egyáltalán nem jellemző, +1: nem tudom), google-drive formátumban szerkesztve, e-felületen történő terjesztésre (a függő változók előtt 4 független változóval). A kollégista e-kérdőív 5 független változóval (nemre, korra, középiskolai típusra, otthoni lakóhelyre, szülők legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó) egészül ki abból a célból, hogy a kitöltők alapján későbbi rész-kialakításokra is alkalmas legyen (sokkal nagyobb mintaelem szám elérésekor természetesen), amennyiben szükséges. A kérdőív végén a válaszadóknak lehetőségük nyílik további egyéni kiegészítéseket, észrevételeket megfogalmazni.

Metaforakutatás: A kvalitatív pedagógiai kutatás lebonyolítása során a kollégisták első gondolatuk alapján egészítik ki („A kollégium olyan, mint...”) mondatot, majd szöveges magyarázatot (indoklást) fűznek a célfogalomhoz kézzel írt papírlapon. Az ily módon provokált ún. elemi metaforák (Vámos, 2001, id. Fábíán, 2007) és magyarázataik egy ugyanazon kódolási keretrendszerben történő megjelenítése, feldolgozása és elemzése érdekében követjük Fábíán (2007) útmutatását:

- az állítások legkisebb tartalmi egységeit (propozíciók) azonosítjuk, majd a közös tartalmi jegyeik (kapcsolódási pontjaik) felhasználásával ún. forrásfogalmakat határozzunk meg,

- valamelyik forrásfogalomhoz a feltárt proposíciókat egyenként hozzárendeljük, majd ezeknek a főbb gondolati keresztmetszeteknek és bővülő értelmezési kereteiknek a többszöri újra-és újraelemzésére kerül sor<sup>131</sup>.

A vizsgálati folyamat támogatását, zavartalan helyszíni lefolytatását konkrét szabályrendszer támogatja.

---

<sup>130</sup> Ennek további részletezését lásd. a 4.1-es pontban.

<sup>131</sup> Kettős forrásfogalmi szerveződésen keresztül jutunk el a végeredményhez.



### **Kollégisták szüleinek kérdőíves vizsgálata:**

A kérdőív szerkezete<sup>132</sup>: 60 függő változó 60 zárt kérdésben való megfogalmazása a kollégista gyerekekkel rendelkező szülők kérdőívében, válaszadás 5+1 fokú Likert-skálán (skálaértékek jelentése: 5: teljes mértékben jellemző, 4: javarészt jellemző, 3: közepesen jellemző, 2: inkább nem jellemző, 1: egyáltalán nem jellemző, +1: nem tudom), alkalmazva kinyomtatott papír formátumban. A kérdőív végén a válaszadóknak lehetőségük nyílik további egyéni kiegészítéseket, észrevételeket megfogalmazni.

### **Kollégiumpedagógusok kvalitatív vizsgálata, a kutatási eszköz részletes bemutatása:**

A félig strukturált egyéni pedagógusinterjú tematikus tartalmi-logikai váza 1+3-as felépítést követ:

- bevezető beszélgetés (ráhangolódás): kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek vizsgálatával szorosan összefüggő kutatói célok rövid ismertetése. Konkrét adatok gyűjtése az interjúalany szakmai múltjáról, jelenéről (munkafeltételekről, kollégistákról, kollégákról, ezek kapcsolódásairól, illetve a megszólított kollégiumpedagógus által valamiért fontosnak tartott további egyebekről);
- interjúkérdések első csoportja (pedagógusnézetek): az interjúalany által ellátott kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek feltárása, nagyon pontos (közös) fogalmi értelmezésük. Konkrét adatok gyűjtése a felszínre kerülő pedagógusszerepek és tevékenységek gyakorlatban tapasztalható fontosságáról, hasznosságáról a különféle megrendelői<sup>133</sup> elvárások, illetve szükségletek tükrében. Kollégiumpedagógusok szakmai hitvallásának feltárása, indoklásokkal ellátott vizsgálata.
- interjúkérdések második csoportja (a megvalósított pedagógusszerepek és pedagógustevékenységek részletezése): a kollégiumpedagógusi hivatás szakszerű ellátásához elengedhetetlen egyéni személyiségjellemzők, pedagógusképességek feltárása. A kollégiumpedagógusi munkát a gyakorlatban alapvetően meghatározó tényezők (pedagógiai tervezés megvalósulása, a középfokú kollégiumpedagógia főbb foglalkozástípusainak jellemzői és alakulásuk, szülőkkkel és középiskolákkal fenntartott kapcsolatok létrejötte és intenzitásuk), az idő előtti kollégiumelhagyás kérdése, a kollégisták kollégiumon kívüli teendőinek összeegyeztethetősége a kollégiumiakkal, a

---

<sup>132</sup> Lásd. a 3-as számú mellékletben.

<sup>133</sup> A kollégiumpedagógusi hivatás pedagógusszerepekben és tevékenységekben megfogható szakszerű elláthatóságának kérdése fenntartói (azaz a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt tartalmak), kollégisták és szülei, valamint a megszólított kollégiumpedagógusok egyéni szűrőin, nézetein keresztül.

tanulók napi túl- illetve alulterheltsége, testi-lelki biztonságuk kérdése a kollégiumpedagógusok megítélése szerint.

- interjúkérdések harmadik csoportja (pedagógiai visszacsatolások, reflexiók): a pedagógiai munka ellátása során tapasztalható visszacsatolások, problémák szakmai megoszthatóságának, megvitathatóságának kérdései. A változtatások szükségességére irányuló pedagógusreakciók. Az ideális középfokú kollégium kérdése, az ezzel kapcsolatban felmerülő első gondolatok és indoklásuk.

### **A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalomelemzése, a Kuckartz-féle kutatási eszköz részletes bemutatása:**

A Kuckartz-féle empirikus szövegtípus-képző módszerre a három kvalitatív szövegelemző eszköz közül (tematikus, értékelő, szövegtípus-képző) a legösszetettebb alkalmazási lehetőségként tekinthetünk. Az eszközzel végrehajtott kutatás folyamatát Kuckartz (2014, id. Pribék, 2017d) összesen 8 lépésben határozza meg:

- A vizsgálat tárgyának, céljának és főbb kérdéscsoportjainak meghatározása a kutatási probléma tükrében (1).
- A kutatás szempontjából releváns memo-tartalmak meghatározása a kijelölt szöveg sokszori újraolvasása után, az elemzési térszerkezet kialakításához szükséges térdimenziók és térjellemzők feltételeinek vizsgálata (2).
- Memo-tartalmak kódolása, majd újrakódolása a kódolásban résztvevő személyek számától függően (3).
- A kutatásnak megfelelő térgenerálási módszer (monotetikus, politetikus, redukált) meghatározása, majd olyan elemzési tértipológia létrehozása, amelynek típusklaszterei számban és tartalomban azt várhatóan kifejezni képesek (4).
- A kijelölt memo-tartalmak hozzárendelése valamelyik típusklaszterhez. Elemzési dimenziók érzékeltetése pontos fogalmi használat, illetve jellemzőik, sajátosságaik alapján (5).
- A létrehozott tértipológia és sajátos (logikai hálózatos) típusklasztereinek leírása (6).
- A kapott eredmények elemzése, értelmezése és bemutatása. A típusklaszterek közötti kapcsolatok feltárása, további pontosításuk és részletezésük ún. másodrendű információk bevonásával (7).
- A kvalitatív szövegelemzés mélyrétegi tartalmainak, eredményeinek elemzése és bemutatása. A komplex típusklaszter struktúra tartalmának és kapcsolatainak összefüggés-szerű interpretálása (8).

A szövegtípus-képzés során a kutatási kérdés vagy kérdések szempontjából releváns írásos tartalmakat gyűjtünk és rendezünk főbb kutatási egységekbe (típuscsoportokba, típusklaszterekbe) úgy, hogy sem a csoportok, sem pedig az őket alkotó komponensek számát nem határozzuk meg előre. Adatgyűjtéskor a vizsgált szövegkorpuszt egyben és kisebb logikai részenként sokszor újraolvassuk, majd a vizsgálat szempontjából fontos szövegrészek mellé rövid, ún. memo-tartalmakat rögzítünk. Az ily módon kiemelt tartalmak típuscsoportokba való besorolását, elrendezését kódolási folyamat<sup>134</sup> segíti, amelyet a kutató által előzetesen választott kódolási logikának megfelelően végzünk el több alkalommal<sup>135</sup>, egyedi elemzési tértipológia létrehozásával. A típuscsoportokon belüli és típuscsoportok közötti kapcsolatokat különféle ágrajzokkal szemléltethetjük. Célunk a kutatási logikához illeszkedő főbb vizsgálati egységek egzakt kialakítása, majd a közöttük lévő kapcsolatok összefüggés-szerű értelmezése, illetve hálózatos vizsgálata ugyanabban a kvalitatív elemzési térben.

Kuckartz (2014) újszerű értelmezésében a típusképzést alkalmazó kutató a vizsgálati alaphalmazhoz három különböző tartalom-feldolgozási perspektívából közelíthet (Pribék, 2017d):

- a kutatási kérdések vonatkozásában releváns, ún. tematikus memotartalmakat hoz létre, ezeket típuscsoportokba rendezi, vizsgálati szempontrendszerében gondosan ügyel a típuscsoportokba került tartalmak alkalmazott tematika szerinti strukturálására, a helyes és pontos elnevezésekre, a logikus áttekinthetőségre;
- a kutatási kérdések kapcsán ún. értékelő memo-tartalmakat generál, a típuscsoportokhoz a vizsgált logikai körhöz szorosan kapcsolódó, ám eltérő jelzőkkel rendelkező vizsgálati kulcsfogalmakat (pl. az interjúalanyok egyesével történő besorolása magas/alacsony/váltakozó szintű szakmai elkötelezettséggel rendelkező személyhez) rendel hozzá, definiálja őket, rövid leírást ad róluk, lehetőség szerint típuspéldákkal illusztrálja azokat, szemléletes és minél kifinomultabb szelektálásra törekszik, stb.;
- a kutatási kérdések tekintetében a tematikus és az értékelő szövegtípus-képzés együttes és komplementer alkalmazására törekszik. A meghatározott logikai rendszerre épülő, tematikus hálózatot alkotó típuscsoportokat olyan komplex rendszerként szemléli, amelyben szükség szerint helye van az értékelésekkel

---

<sup>134</sup> Glaser és Strauss induktív felfogásában három kódolási mechanizmust különböztet meg a kódolási folyamat során: 1. nyílt kódolás memo-tartalmak kialakításával és típuscsoportokba való rendezésével, 2. axiális kódolás típuscsoportokon belüli al-és főkategóriák generálásával, 3. szelektív kódolás a típuscsoportok közötti és a típuscsoporton belüli összefüggések, kapcsolatok bemutatásával (Glaser és Strauss, 1967, id. Sántha, 2015).

<sup>135</sup> A kódolás megbízhatósági vizsgálatára ezáltal nyílik lehetőség (Dafinoiu és Lungu, 2003, id. Sántha, 2015).

ellátott kulcsfogalmaknak, a közöttük fellelhető kapcsolati erősségek bemutatásának és jellemzésének, a tartalmi egységek többdimenziós elemzési térben történő vizsgálatának, stb.

A szövegtípus-képző módszer pedagógiai tartalmak (országos pedagógiai alapprogramok, intézményi alapdokumentumok, pedagógusokkal készített interjúk begépelte anyagai, stb.) feltárására, elemzésére és egybevetésére különösen alkalmas (Pribék, 2017d). Erőssége, hogy a különböző mintavételi eljárásokból (adott esetben kombinált paradigmát alkalmazó kutatásból) származó adatok egy elemzési térben képesek megjelenni, a kutató számára kiemelten fontos kérdések megválaszolására tipizált és objektíve értékelhető adatok állnak rendelkezésre. A módszer alkalmazása során a kiugró adatok (outliers) kezelésére is lehetőség nyílik. Tartjuk magunkat a „vissza a szöveghez” elvéhez még abban az esetben is, amikor „szokatlan, abnormális” adatok, információk kerülnek a vizsgálati alapsokaság közé. Ekkor nem kerül sor ezek automatikus elhagyására (mint pl. SPSS klaszterelemzésnél), hanem mélyrétegi szövegtartalmak között keresünk olyan összefüggéseket, amelyek az eltérés okaira rávilágítanak, vagy segítik a kiugró adat elhelyezését a kvalitatív kutatás valamely logikai láncolatrészen. Különösen helytálló a megállapítás kombinált vizsgálatkor: ezeknek a kiugró adatoknak helye, szerepe lehet a kialakításra kerülő eredmények integrálásában. Kimenetelét illetően erősítheti az eredmények összhangját (konvergálhat velük), hasznos és fontos kiegészítő adatokkal szolgálhat az eredményekhez (komplementer jellegű), illetve ellentmondásba kerülhet az addig kiértékeltekkel (divergál).

### **Térgenerálási és térszerkezeti jellemzők Kuckartz empirikus szövegtípus-képző módszerében:**

A tematikus, valamint az értékelő kvalitatív szövegelemző módszerekhez képest a szövegtípus-képző módszerben egy ugyanazon kvalitatív kutatási tengelyen olyan típusklaszterek (típuscsoportok) generálása zajlik, amelyek releváns elemei legalább két kiemelkedő (elsődleges fontosságú) jellemzővel vagy sajátossággal bírnak egyidejűleg a mintavételi eljárás során. A szövegtípus-képző módszer során létrehozott típusklaszterek belső szerkezeti struktúráját jellemzőik, egymáshoz való viszonyuk, kapcsolati kiterjedtségük és erősségük, valamint gyakoriságuk határozzák meg (Pribék, 2017d). Többnyire olyan konkrét pedagógiai esetekhez, élethelyzetekhez, jelenségekhez kötött memo-tartalmak feldolgozása zajlik ezekben a típuscsoportokban, amelyekből a kutatott pedagógiai kérdésekhez kötődő, azokkal releváns belső összefüggés-láncolat rajzolódik ki az elemzés eredményeképpen. A szövegtípus-képző

módszer előnye, hogy a kutató által korábban kevésbé meghatározónak tartott (másodlagos fontosságú) jellemzők és sajátosságok figyelembe vételére is lehetőség nyílik speciális, ún. n-dimenziójú szövegelemzési térben. Törekedhetünk homogén elemekből és jellemzőikből, sajátosságaikból képzett, ún. monotetikus elemzési tér generálására, a válaszadói különbözőségeket szem előtt tartó, majd főbb vizsgálati szempontokhoz hasonló ún. politetikus elemzése tér létrehozására, valamint olyan ésszerű tartalmi redukcióra, amely a kutató számára a vizsgálat eredményessége szempontjából még elfogadható (Kuckartz, 2014).

A kutatási kérdések, valamint a hozzájuk rendelt fő szövegtartalmak elemzési csoportokba való rendezését követően egyedi, kutatási kérdések köré fonódó tipológia hozható létre, amely többdimenziós jellege miatt nem csak a szövegtest mélyrétegi tartalmainak egzakt bemutatására alkalmas, hanem a kutatási szövegtartalom összefüggés-szerű hálózati szemléltetésére, illetve különböző elemzési mélységekben történő árnyalására is. Ezáltal a választartalmak komplex megjelenítésére nyílik lehetőség (pl. MAXQDA), amely a kutató döntése értelmében tovább bővíthet újabb kiegészítő tartalmakkal. Korszerű szoftverinnovációk segítségével kiragadott tartalmi részletek, vagy egész minták válhatnak ez által összehasonlíthatóvá egy ugyanazon kvalitatív kutatás tengelyen (Pribék, 2017d).

## 4. A vizsgálati adatok bemutatása és elemzése

Az adatfelvételi eljárások befejezését követően kerül sor az adatok összegzésére és elemzésére.

Itt az alábbi logikai sorrend szerint haladunk:

- górcső alá vesszük a központi, oktatáspolitikai elvárásokkal kapcsolatos adatokat, majd
- a tanulói és a szülői elvárásokkal, szükségletekkel kapcsolatos adatokat, továbbá
- a kollégiumpedagógusok véleményeit tartalmazó adatsorainkat.

### 4.1. Központi/oktatáspolitikai elvárások adatainak bemutatása és elemzése

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának kvalitatív tartalomelemzése Kuckartz (2014) szövegtípus-képző módszerével történik.

A deduktív logikájú a priori adatkódolási szisztéma kategóriái:

a. a kollégiumi nevelés főbb tartalmi egységei (főkódok megnevezése: 1. a kollégiumi nevelés célja és alapelvei, 2. a kollégiumi nevelés feladatai, 3. kollégiumi programok, 4. kollégiumi foglalkozások).

b. a kollégiumi tevékenység szerkezete (főkódok megnevezése: 1. a kollégium által kötelezően biztosítandó foglalkozások, 2. pedagógiai felügyelet).

A kvalitatív tartalomelemzés során mindkét kutatási kategóriához találtunk megfelelő szövegtípusokat. További releváns tartalmi egységek feltárása kapcsán az a kutatói szándék került előtérbe, amely minimalizálni, gátolni próbálta az adatvesztést. A kód nélkül maradt szövegszegmenseket, induktív logikának megfelelő eljárás keretében újabb kódolási folyamatnak vetettük alá. Az ily módon létrejött további kódolási kategóriánk:

c. a kollégium működése<sup>136</sup> (főkódok megnevezése: 1. személyi feltételek, elvárások, 2. tárgyi, környezeti feltételek, elvárások a kollégiumban, 3. a kollégiumi élet megszervezése, 4. a kollégium kapcsolatrendszere).

---

<sup>136</sup> Sántha (2015) könyvében arról olvashatunk, hogy a kutatási gyakorlat során előfordulhatnak olyan esetek, amelyek alapvetően deduktív logikából indulnak ki, de az adatvesztés elkerülésének szándékával induktív kategóriaképzéssel is élnek. Ily módon az egész kódolási eljárás kombinált jellegűvé válik (Sántha, 2015:75).

A vizsgált szövegtörzs alábbi mutatókkal, jellemzőkkel rendelkezik:

	<b>Kódolási kategóriák<sup>137</sup>:</b>			
	<b>A kollégiumi nevelés főbb tartalmi egységei:</b>	<b>A kollégium működése:</b>	<b>A kollégiumi tevékenység szerkezete:</b>	<b>Összesen:</b>
Főkódok száma:	4	4	2	10
Alkódok száma:	18	15	20	53
Fokszámok:	43	67	40	150
Elért maximális kódolási szintmélység:	3	4	4	4 (maximum érték)
Tartalmi-logikai felépítés domináns jellege:	Lineáris „szakadós”	Lineáris „szakadós”	Lineáris	Gyenge vagy nem létező szakmai keresztkapcsolatokkal bíró szabályozási területek
A háromszori intrakódolás megbízhatósági mutatója <sup>138</sup> :	0,89	0,83	0,95	0,89 (átlag)

**9. táblázat:** A kvalitatív tartomelemzés (KNOAP) jellemzői, mutatói. Saját szerkesztés.

A kapott eredmények összegzése: mindhárom vizsgálati kategória esetében a megbízhatósági mutató (háromszori intrakódolás után) meggyőző értékkel rendelkezik. Az adattartalmak jellemzői:

- az elért maximális kódolási szintmélység 4-es (ennek ellenére minimális részletességű tartalmi alábontásokkal, kifejtésekkel, több helyütt a kollégiumpedagógiai fogalmak pontos meghatározásának hiányával<sup>139</sup>, módszertani segédanyagok összeállításának teljes kihagyásával, mellőzésével találkozhatunk<sup>140</sup>),

<sup>137</sup> Követve a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának logikai felépítését.

<sup>138</sup> Dafinoiu-Lungu-féle (2003, id. Sántha, 2015) megbízhatósági mutató.

<sup>139</sup> Voltaképpen ezzel nem szabad egységesnek tekinteni a szakmai típusú „mit csinálunk?” kérdéscsoportot, mert az egyes kulcsfogalmakon nem feltétlenül ugyanazt értik a kollégiumpedagógusok. Ennélfogva igen különbözőek azok szakmai megvalósításai (ezt erősítik meg a kollégiumpedagógusi interjúk is).

<sup>140</sup> Ami az előzőhöz képest még legalább ugyanekkora probléma: a szakmai típusú „hogyan csináljuk?” kérdéscsoport a legfőbb országos irányadó dokumentum szintjén nincs tisztázva, módszertanilag támogatva.

- az egész dokumentum alacsony számban tartalmaz szakmai keresztkapcsolatokat, leginkább lineárisan futó előírások, törekvések jelennek meg, amelyek a keretes óraszámok betöltésére irányulnak és logikailag sokszor „szakadósak”<sup>141</sup>,
- a keretes óraszámok nagy része a kollégiumpedagógusokat a tanulássegítő, tanulástámogató irányba tolja és ennek feltételeit, lehetőségeit tisztázza,
- alacsony számban jelölhetők ki a kategóriákon belül főkédek, illetve alkódok, amely az egyes területeken azok nem kellő szakmai kifejtettségének a problematikájára utal<sup>142</sup>,
- a lineáris tartalmi felépítés igaz a „kollégisták” dokumentumban való „egységes” megjelenítésére is; az anyagban nyomát sem találjuk a differenciálásnak (például az iskolatípusonkénti szabályozásnak).

## 4.2. A kollégista és szülői szükségletek adatainak bemutatása és elemzése

Mindkét kérdőív eredményeinek összegzése, feldolgozása és elemzése SPSS célszoftver segítségével történik (az adatelemzési tervnek megfelelően).

### 4.2.1. A kollégista kutatás adatainak bemutatása és elemzése

A tanulói kérdőíves kutatáshoz kapcsolódó főkomponens analízis mutatói:

	a. Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/be-költözés jellemzői” részterület 10 kérdéssel	b. Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések részterület 30 kérdéssel	c. Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet részterület 10 kérdéssel	d. Egyéni kollégista jellemzők részterület 10 kérdéssel
Hány változó alkotja a főkomponenst?	6	22	6	3
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) érték:	0,60: a változóink közepesen alkalmasak az analízisre	0,820, azaz a változók nagyon alkalmasak az analízisre	0,669, azaz a változók közepesen alkalmasak az analízisre	0,582, azaz a változók gyengén alkalmasak az analízisre
Szign.:	0,00: megfelelő	0,00: megfelelő	0,00: megfelelő	0,00: megfelelő

10. táblázat: A tanulói kérdőíves kutatás mutatói. Saját szerkesztés.

a. főkomponens faktorok: otthoni anyagi körülmények, otthoni családi konfliktusok, jól működő kollégiumi közösség tagja szeretne lenni, a testvérem/testvéreim jelenleg szintén

<sup>141</sup> Ebből arra következtettek, hogy az alapprogram időről-időre csak kisebb új részekkel, valamint már meglévő kollégiumpedagógiai tartalmak átírásával bővült (toldozgatás-foltozgatás), amely a változó jogszabályi háttérnek való megfelelés érdekében történt.

<sup>142</sup> Ne feledjük, hogy a legfontosabb szakmai irányadó alapidokumentumról van szó.



középiskolai kollégisták (ugyanott vagy másutt) kollégiumi életről alkotott véleménye, a kollégium beköltözés előtti megtekintése, kevesebbe kerül a családnak, ha beköltözik.

b. főkomponens faktorok: kollégium közvetlen környezete, kollégiumi étkeztetés, személyes értékek lakószobai tárolhatósága, a kollégiumépület általános állapota, a tájékoztatás szintje a házirendről, diákok érdekeit szem előtt tartó házirend, kulturált közösségi együttélést lehetővé tevő házirend, kollégiumi rendezvényen, programokban való részvételi lehetőségek, a diákok javaslatainak, véleményének figyelembe vételi kérdése, délutáni tanulásszervezés, a kollégiumi programok otthoni elmesélése, kollégiumi foglalkozások tanulói hasznosságának, érdekessé tételének kérdése, illetve azok időbeli átgondoltsága, a nyugodt esti pihenés feltételeinek biztosítása, nevelőtanárok felkészítő munkája a másnapi iskolai feladatokra, a nevelőtanárok törődése a kollégisták személyes problémáival, rendre, tisztaságra, fegyelemre való nevelés, a kollégiumi foglalkozások és a szabadidő arányának kérdése, általános közérzet, a továbbtanulási célok nevelőtanári támogatása, szülővel/gondviselővel való kapcsolattartási intenzitás.

c. főkomponens faktorok: a nevelőtanároktól kapott figyelem és törődés, diák-önkormányzati élet megítélése a kollégiumban, újszerű foglalkozásokon való tanulói részvétel, nevelőtanárok tanulói gondolkodásfejlesztése, fizikai és lelki biztonság kérdése a kollégistatársak között.

d. főkomponens faktorok: délutáni olvasás kérdése, szóban és írásban történő kollégista önkifejezés problematikája.

### **Kollégista kérdőív rangsorolásának (összesen 60 kérdés 4 részterületen) eredményei**

#### **a. „Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői” részterület (Cronbach-alfa: 0,615, összesen 10 kérdés, a részterületi modell szignifikancia szintje a Friedman-teszt szerint: 0,00)**

A „kollégiumba történő tanulói beiratkozás” jellemzői között az alábbiakat találjuk (minél kisebb a hozzá tartozó számadat, annál fajsúlyosabb problémáról beszélünk, a részterület mind a 10 változójának rangsorolása):

1. a testvérek (akik jelenleg ugyanott kollégisták, mint a megkérdezett) kollégiumi életről alkotott véleménye (4,14),
2. otthoni anyagi körülmények (4,63),
3. otthoni feszültségek, konfliktusok (4,7),

4. szülő/gondviselő (akik szintén voltak korábban középiskolás kollégisták) kollégiumi tapasztalatai (5,11),
5. iskolai beiratkozás során a kollégiumról kialakított tanulói kép (5,62),
6. korábbi ismerősök (akik szintén voltak kollégisták) kollégiumról kialakított képe (5,65),
7. kötelező a kollégiumi bentlakás speciális program keretében (5,71),
8. a kitöltő kollégista tanulmányi finanszírozása a család által (5,9)
9. előzetesen kapott információmennyiség a kollégiumról és annak működéséről (6,29),
10. a kollégista szeretne egy jól működő közösség tagja lenni (7,24).

**b. „Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések”  
részterület (Cronbach-alfa: 0,912, összesen 30 kérdés, a részterületi modell  
szignifikancia szintje a Friedman-teszt szerint: 0,00)**

A „kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések” között az alábbiakat találjuk (minél kisebb a hozzá tartozó számadat, annál fajsúlyosabb problémáról beszélünk, az első 10 kérdés rangsorolása):

1. kollégiumi étkeztetés (6,74),
2. a kollégiumépület általános állapota (8,19),
3. a kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolítása, átgondoltsága (10,46),
4. a kollégium szülőkkel való rendszeres kapcsolattartása (10,61),
5. a kollégiumi foglalkozásokról, programokról való otthoni mesélés (10,98),
6. a kollégiumi diákélettel járó kötöttségek összeegyeztethetősége az egyéni igényekkel (11,32),
7. a kollégiumi foglalkozások hasznossága, érdekessége (11,63)
8. a kollégium közösségi helyiségeinek (vizesblokk, TV szoba, számítógépterem, stb.) felszereltsége (12,27),
9. a kötelező kollégiumi foglalkozások és a szabadidő aránya (12,44),
10. a diákok véleményének, javaslatainak figyelembe vétele (13,13).

**c. „Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet” részterület  
(Cronbach-alfa: 0,753, összesen 10 kérdés, a részterületi modell szignifikancia  
szintje a Friedman-teszt szerint: 0,00)**

„Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet” részterület kérdései között az alábbiakat találjuk (minél kisebb a hozzá tartozó számadat, annál fajsúlyosabb problémáról beszélünk, a 10 kérdés rangsorolása):

1. a tanulók által elvárt nevelőtanári figyelem és törődés szintje (4,79),
2. kollégiumi szaktárgyi felkészítőkből való részvételi lehetőség szintje (5,17),
3. diák-önkormányzati élet megítélése a kollégiumban (5,8),
4. a személyes biztonság (fizikailag) kérdése (6,11),
5. továbbtanulással kapcsolatos kollégiumi programok mennyisége (6,15),
6. a személyes biztonság (lelkileg) kérdése (6,3),
7. a jelenlegi szabadidős programok mennyisége (6,36),
8. újszerű, logikai játék köré épülő foglalkozáson való részvételi hajlandóság (6,63),
9. a tanulói gondolkodás nevelőtanári továbbfejlesztése (6,75),
10. egyéni speciális kollégiumi foglalkozásokon való részvételi lehetőség (7,5).

**d. „Egyéni kollégista jellemzők” részterület (Cronbach-alfa: 0,659, összesen 10**

**kérdés, a részterületi modell szignifikancia szintje a Friedman-teszt szerint: 0,00)**

„Egyéni kollégista jellemzők” részterület kérdései között az alábbiakat találjuk (minél kisebb a hozzá tartozó számadat, annál fajsúlyosabb problémáról beszélünk, a 10 kérdés rangsorolása):

1. javarészt e-book olvasása (3,03),
2. nem szoktam unatkozni a kollégiumban (3,53),
3. könnyen ráveszem magam, hogy magamtól készüljek az iskolai feleletekre, dolgozatokra (4,39),
4. könnyen ráveszem magam, hogy kollégiumban korrepetáltassam magam a problémás iskolai tantárgyakból (4,71),
5. mainál szívesebb diákéletet szeretne (5,1),
6. az iskolai felelésekre és dolgozatokra osztálytársaimmal együtt készülök a kollégiumban (5,48),
7. rendszeresen olvasok különböző témában könyveket (5,96),
8. nem okoz gondot, ha több ember előtt kell megszólalnom (7,08),
9. szerintem egész jól ki tudom magam fejezni írásban (7,68),
10. képes vagyok beosztani az otthonról kapott zsebpénzemet (8,04).

## A kollégista metaforák elemzési-feldolgozási folyamata, annak eredménye

Valamennyi kollégista metafora rendelkezik külön indoklással<sup>143</sup>, feldolgozásuk természetesen ezek figyelembevételével történik Vámos (2001, 2003) és Fábíán útmutatásai (2007) alapján.

Összesen 116 kollégiumról alkotott tanulói metafora (egyenkénti indoklások utáni) elemzési folyamatában kettős forrásfogalmi szerveződésen keresztül jutunk el a végeredményhez:

Forrásfogalmi szerveződés alakulása a metaforák és az indoklásaik feldolgozása alapján		
Biztonságos és ingyenes menedékhely	Menedéket, támaszt nyújt	Támasz, menedék
Kényszerű és igénybe vehető lakhatás, menedékhely		
Gondozóhely	Gondoz	Felkészülés-felkészítés helyszíne a felnőtt életre
Oktatóhely	Oktat	
Nevelde	Nevel	
Kortársi baráti közösségek terepe	A kortársi kapcsolatok kialakítását, fenntartását teszi lehetővé	Társas érintkezések meghatározó kortársi helyszíne
Kortársi gyűjtőhely		
Család	Család	Család
Kényszerítő hely	Büntet, túlzottan leszabályoz	Büntető hely
Korlátozó hely		

11. táblázat: A kollégista metaforakutatás eredménye. Forrás: saját szerkesztés.

A vizsgálat végeredménye kapcsán alapvetően az alábbi 5 fogalmi kategória különböztethető meg (a teljes mintaelem számra vetített előfordulási mutatóval):

- támasz, menedék, illetve a felkészülés-felkészítés helyszíne a felnőtt életre (33%),
- társas érintkezések meghatározó helyszíne (21%),
- család (4%),
- büntető hely (42%).

### A forrásfogalmi szerveződések tartalma

Az egyes forrásfogalmakhoz rendelt propozíciótartalmak nem elkülönült, önálló elemekként jelennek meg az elemzési struktúrában, hanem együtt alkotnak (egymáshoz különböző mértékben és módon kapcsolódva) szerves egészet (Fábíán, 2007).

A kollégium támaszként, menedékként, a felkészülés-felkészítés helyeként, valamint a társas érintkezések meghatározó helyszíneiként történő azonosításának háttérében (összesen 54%) két főbb indoklási halmazt szükséges kiemelni. Egyrészt érthető módon megjelennek a korosztályos (baráti, párkapcsolati, haveri) kapcsolatokat előtérbe helyező, azokat jellemzően pozitívan értékelő és bemutató tartalmak. Másrészt pedig a már diszfunkcionálissá vált vagy való családokra, a sokszor nagyon kedvezőtlen otthoni állapotokra (megromlott emberi

<sup>143</sup> A kollégisták információszolgáltatása (kutatás segítése) kifejezetten gazdag, támogató. Szinte mindegyik kollégista legalább féloldalas indoklást fűz az általa megadott metaforához. Általánosságban megállapítható: a kollégisták örömmel veszik, hogy megszólításra kerülnek egy olyan intézménytípus kapcsán, amelyben napi szinten élnek és tanulnak, ráadásul igen konkrét, sokszor kialakult véleményük van arról.

kapcsolatokra, kifejezetten rossz anyagi körülményekre, megélhetésre, lakhatási szegénységre utaló, stb.) történő indoklások sokaságával találkozunk. Ebben az érvelési halmazban kulcsszerepet töltenek be a kollégiumpedagógusok, akik a kamaszok felnőtt életre történő felkészítésében (mintaként) már most valamilyen módon képesek (pozitív értelemben) megjelenni. Egyes indoklásokban még arra találunk utalásokat, hogy a rendkívül mostoha otthoni körülmények közül érkező kollégisták esetében gyakran előfordulnak ad hoc módon történő kollégiumpedagógusi anyagi, tárgyi, stb. segítségnyújtások<sup>144</sup> is.

A kollégium mint család metaforáját a válaszadók mindössze 4%-a választja. Itt elsősorban azt szükséges hangsúlyozni a metafora indoklások alapján, hogy a család fogalma alatt nagyon sok kamasz mást és mást ért. Több kollégistának a család egyet jelent az anyához vagy az apához fűződő szorosabb emberi kapcsolattal (mert eleve csonkacsaládban él, vagy mert ennyire megromlott a kapcsolata a másik, egyébként vele egy háztartásban élő szülővel), míg mások a kiegyensúlyozott családi étellel azonosítják a családot, meghitt légkörben együtt élő szülőkkel és testvérekkel. Az alacsony arányban megjelenő „család” metaforahasználat jellemzően azoknál a kollégistáknál jelenik meg, akiknél a kollégiumpedagógusok képesek valamelyik diszfunkcionális szülő helyett pótszülőként bekapcsolódni a tanuló mindennapi életébe, azaz a kollégium esetükben (egy vagy több) konkrét kollégiumpedagógussal fenntartott, intenzív emberi kapcsolattal kerül azonosításra.

A válaszadók majdnem fele (42%) a kollégiumot valamilyen büntető helyként azonosítja. Itt a kollégisták indoklásukban sokan a „börtönök”, a „fegyházak” életéhez hasonló, azokban gyakran előforduló kényszerítő és korlátozó jellegű gyakorlatokra, negatív jelenségekre (kötelezően előírt esti-éjszakai központi villanyoltásokra<sup>145</sup>, a délutáni, illetve a kora esti szabad kollégista mozgások - intézményen belüli és kívüli, kollégiumi kimenőkkel szabályozott - rendszeres, számukra értelmetlen és sokszor nehezen megmagyarázható akadályozására, korlátozására<sup>146</sup>, továbbá az intézményi étkeztetés minőségileg és mennyiségileg egyaránt kifogásolható állapotára, stb.) hívják fel a figyelmet. Kitérnek arra is, hogy több kollégista társuk már korábban e tényezők valamely kombinációja miatt<sup>147</sup> költözött ki egy-egy intézményből<sup>148</sup>. A kollégiumok kényszerítő és korlátozó jellege mellett még egy harmadik

---

<sup>144</sup> Példák az indoklásokból: a tél beállta előtt kollégiumpedagógusok ruhaneműket szereznek be a rászoruló diákok számára, a hétvégi hazautazás előtt álló kollégistáknak pénzt adnak, hogy legyen miből hazautazni, stb.

<sup>145</sup> Ez a kérdés a kollégiumok házirendjében kerül szabályozásra, helyenként 40-50 éve alapjaiban változatlan intézményi gyakorlatot követve.

<sup>146</sup> Erre jellemzően azért kerül sor, mert a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában kötelezően előírt, keretes óraszámú, heti rendszerességgel visszatérő tartalmakat csak így tudják törvényesen tartani a tantestületek.

<sup>147</sup> Részben vagy egészben.

<sup>148</sup> Többben a bentlakó kollégisták közül szintén hasonló szándékukról írnak a metaforához fűzött indoklásukban.

elem is rendszeresen sérelmezett és visszatérő: ez pedig a szankcionálások, a büntetések<sup>149</sup> azonnali kilátásba helyezése és érvényesítése.

### A „börtön” metaforához kapcsolódó affektív proposíciók tartalma

A „börtön” metafora esetében a proposíciók tartalma túlnyomó többségében erősen negatív vonatkozású. A nappali és az éjszakai időszakok negatív tartományában lévő tartalmakat<sup>150</sup> nem képes ellensúlyozni a néhány pozitív elem:



4-1. ábra: A börtön metafora affektív proposícióinak főbb tartalmai.

Forrás (alapötlet): Fábíán, 2007:73.

<sup>149</sup> Házirendben szabályozott és rögzített a kollégisták szankcionálásának kérdése. Tipikus formái: intézményi kimenő megvonás, kollégiumpedagógusi szóbeli és írásbeli fegyelmező intézkedések, igazgatói írásbeli fegyelmező intézkedések, fegyelmi eljárás.

<sup>150</sup> Főbb tartalmak, melyek a metafora indoklások többszöri újraelemzését követően mindenképpen kiemelendők.

#### **4.2.2. A szülői kérdőív**

**A főkomponens analízis eredménye:** a 60 dimenziós vektorból összesen 24 változóból álló szülői főkomponens képezhető. KMO érték: 0,865, azaz a változók nagyon alkalmasak az analízisre, szign.: 0,00. A kérdőív 1+4-es logikai szerkezetét<sup>151</sup> besorolásaiban követő, a főkomponens analízis során megjelenő főbb szülői szempontok:

#### **A kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei részterület (összesen 21 ide sorolható változóval):**

- a kollégium tiszta, rendezett környezete (4,73),
- a lakószoba otthonossága, amely jó közérzetet biztosít (4,98),
- közösségi helyiségek felszereltsége (5,11),
- a kollégiumépület általános állapota (5,19),
- tanulók érdekeit szolgáló házirend (5,44),
- házirendről való pontos tájékoztatás (5,72),
- a kulturált együttélést biztosító házirend (5,8),
- gyermeke rendszeres részvételi lehetősége kollégiumi programokon (5,97),
- a diákok javaslatainak figyelembe vétele (6,53),
- a nyugodt délutáni tanulás feltételeinek biztosítása (7,24),
- a nyugodt esti pihenés feltételeinek biztosítása (7,86),
- hasznos és érdekes kollégiumi foglalkozások (7,9),
- nevelőtanári segítség az iskolai felkészüléshez (8,55),
- nevelőtanári törődés a kollégista egyéni gondjaival (9,14),
- rendre, tisztaságra, fegyelemre való nevelés (9,22),
- a továbbtanulásban való nevelőtanári támogatás (9,43),
- kollégiumi barátok (9,98),
- szülőkkel való kollégiumi kapcsolattartás (10,55),
- összességében kedvező benyomások a kollégiumról (10,93),
- gyermeke jó kollégiumi közérzete (11,2),
- a szabadidő és a kollégiumi foglalkozások megfelelő aránya, időben átgondolt kollégiumi foglalkozások (11,67).

#### **A kollégista számára nehézséget okozó iskolai tantárgyak részterület:**

- a szülők által nem került külön kiemelésre változó erről a részterületről.

---

<sup>151</sup> Követve a 3.2.2-es fejezetrészben részletezett logikai felosztást.

**A kollégista középiskolai eredményességét segítő tényezők, valamint a kollégista jellemzői részterület (összesen 3 ide sorolható változóval):**

- tanulói alkalmazkodó képesség (7,11),
- tanulói motiváltság (7,32),
- tanulói kezdeményezőkézség (7,85).

**„Gyermekek középiskolai eredményességét elősegíti a kollégiumban” elnevezésű részterület:**

- a szülők által nem került kiemelésre külön tényező erről a részterületről.

**„Gyermekek délutáni kollégiumi tevékenységszervezése kapcsán az a legfontosabb számomra” elnevezésű részterület:**

- a szülők által nem került kiemelésre külön tényező erről a részterületről.

A teljes, 87 fős mintán végzett rangsorolás (szignifikancia szint a Friedman-teszt szerint: 0,00) szerint a legproblémásabb kérdések (nincs részterületi alábontás, 1-5 rangsorolás eredménye, minél kisebb számadattal bír, annál nagyobb a probléma):

- gyermekük alkalmazkodó képessége (8,98),
- a hétköznapi tudatos felépítése, beosztása a tanuló által (9,26),
- gyermekük önállósága (9,87),
- gyermekük kezdeményezőkézsége (11,05),
- gyermekük motiváltsága (11,07).

### **4.3. Kollégiumpedagógusok vizsgálati adatainak bemutatása és elemzése**

A 16 kollégiumpedagógus egyéni interjúztatásából származó mintegy 480 oldalas korpusz (Szokolszky, 2004) kvalitatív tartalomelemzése (Kuckartz, 2014) után az alábbi, részben kvantitatív jellegű megállapítások tehetők:

- a 16 kollégiumpedagógusból összesen 13 esetben kerül felszínre a pedagógusfeladatok egyre komplexebb kollégiumi ellátásából fakadó szerepnövekedési stressz, illetve az utóbbi létszámon belül a szerepkonfliktus valamely típusa;



- összesen 36 kollégiumpedagógusi szerep kerül azonosításra, melyeknek pontosan kétharmada (24 pedagógusszerep) nem merül fel 3-nál több pedagógus interjú komplex összefüggés-rendszerében;
- ezek a ritkábban előforduló, ám az egyes interjúalanyok által visszatérően (gyakran) sérelmezett pedagógusszerepek és tevékenységek egészen váratlan szakmaterületekről „adaptálódnak” (jellemzően ad hoc módon) a kollégiumi mindennapokba. Ilyenek például: vízvezeték-szerelői szerep - az intézményekben 16 - 06 óra között jellemzően nem tartózkodik technikai személyzet, így egy azonnali szerelést igénylő csap javítását kénytelenek elvégezni; dugulás elhárítói, kármentesítői szerep - vizesblokk duguláskor jellemzően a visszaömlő szennyvíz lapátolása, majd a helyiség lezárása; kollégiumi portás (rész) teendők ellátása (hétfvégén vagy hétköznap) - tevékenysége: kollégiumi telefonközpontos, továbbá az a személy, aki az intézmény ki-és bemenő forgalmát ezzel egyidejűleg nyomon követi, stb.;
- a kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek gyenge „középmezőnye” fedezhető fel; összesen hét szerepről és a szorosan hozzájuk kapcsolódó domináns tevékenységekről mondható el, hogy nem kerülnek ismételten felszínre 6-nál több pedagógus interjúban. Ezek: felügyelői szerep (6<sup>152</sup>) - kollégista megőrzéssel (testi - lelki biztonságuk szavatolásával) együtt járó kollégiumi tevékenység; kapcsolattartói szerep (5) - kollégistákkal, kollégákkal, iskolai szaktanárokkal, a kollégisták szüleivel való állandó kapcsolattartás (amely egyébként kötelező előírás); szakmai együttműködő szerep (5) - a tantestület tagjaival, illetve más kollégiumpedagógusokkal, partnerintézményekkel való (állandó vagy alkalmi jellegű) szakmai kooperáció; adminisztrátori szerep (5) - a kollégiumi adminisztrációs tevékenységek ellátása, nevelői feljegyzések, foglalkozási naplók, délutáni tanulói jelenléti ívek, stb. folyamatos vezetése; csoportvezetői szerep (5) - az iskolai osztályfőnöki szerep kollégiumi változata, a rábízott kollégista közösséggel kapcsolatos ügyek intézése; foglalkozásvezetői szerep (4) - kötött és irányított kollégiumok foglalkozások tantermi előkészítése és levezetése; beszerzői szerep (4) - a különböző kollégiumi foglalkozások, programok lebonyolításához szükséges alapanyagok bolti, áruházi beszerzése (jellemzően saját pénzből);
- az összesen 36 azonosításra kerülő kollégiumpedagógusi szerepből 5 merül fel konkrét szakmai összefüggés-rendszer részeként, legalább hét interjúban.

---

<sup>152</sup> Az összesen 16 kollégiumpedagógusi interjúból összesen 6-ban fordul elő konkrétan, mint releváns válasz.

Ezek:

A szövegek alapján azonosításra kerülő főbb kollégiumpedagógusi szerepek:	A 16 pedagógus interjúból ennyiben kerül az interjúalany által külön kiemelésre ez a szerep valamilyen összefüggésben:	Megítélésük <sup>153</sup> a jelenlegi (pedagógus munkaidőn belüli) arányokat figyelembe véve <sup>154</sup> :	Pedagógus javaslatok, észrevételek a kiemelhető változóterületekkel kapcsolatosan, közösség vagy egyén szintjén értelmezve:
1. Tanulásegítő szaktanár-korrepetitor	16	+0 -4 =12	Kulcsfontosságú a kollégistákra (személyre) szabott délutáni pedagógiai gyakorlat <sup>155</sup> elterjesztése
2. Pótszülő	12	+14 -0 =2	Jóval több munkaidőt kellene egyéni törődésre fordítani a jelenlegi arányokhoz képest
3. Nevelő	10	+1 -0 =15	Az egészséges életvezetéshez szükséges mentálhigiénés és nevelési tartalmak fejlesztésére mutatkozik fokozott igény
4. Bizalmas	9	+15 -0 =1	Pszichológiai jellegű továbbképzési kurzusokra mutatkozik fokozott szakmai igény (célzottan a kamasz korosztályra)
5. Kollégiumi programszervező	7	+0 -6 =10	Kollégiumi foglalkozások tartalomfejlesztése, pedagógusok módszertani fejlesztése szükséges

**12. táblázat:** Azonosításra kerülő főbb kollégiumpedagógusi szerepek és feltárt jellemzőik. Saját szerkesztés.

<sup>153</sup> Ez a fontos kapcsolódás is vizsgálatra kerül valamennyi pedagógus interjúban attól függetlenül, hogy konkrétan kiemeli-e az interjúalany a munkája során (tehát a 2. és a 3. oszlop kvantifikált mutatói között nincs ellentmondás).

<sup>154</sup> A táblázat oszlopában szereplő jelölések jelentései:

+ a munkaidőn belüli szereparányokat tekintve ennyi kollégiumpedagógus gondolja úgy, hogy a gyakorlat alapján mindenképpen több szerepbetöltésre lenne szükség ebből a szerepből;

- a munkaidőn belüli szereparányokat tekintve ennyi kollégiumpedagógus gondolja úgy, hogy a gyakorlat alapján mindenképpen kevesebb szerepbetöltésre lenne szükség ebből a szerepből;

= a munkaidőn belüli szereparányokat tekintve ennyi kollégiumpedagógus gondolja úgy, hogy ebből a szerepből elegendő a jelenlegi szerepbetöltés szintje.

<sup>155</sup> A perszonalizált nevelés-oktatás O. Rank (1929-1931, 1939) és C. Rogers kliensközpontú felfogásából (1951) ered. Egyéni különbségek, eltérések (szükségletek, érdeklődések) figyelembevételére ösztönöz (Mihály I., 2007).

## 5. A vizsgálati eredmények értelmezése

A vizsgálati adatok összegzése és elemzése után kerül sor az eredmények értelmezésére és megvitatására. Továbbra is követjük az előző fejezetben meghatározott logikai-felosztási sorrendet:

- értelmezzük és megvitatjuk a központi, oktatáspolitikai elvárásokkal kapcsolatos eredményeket, majd
- a tanulói és a szülői elvárásokkal, szükségletekkel kapcsolatos eredményeket, továbbá
- a kollégiumpedagógusok interjúeredményeit.

### 5.1. Központi/oktatáspolitikai elvárások vizsgálati eredményeinek értelmezése

A központi/oktatáspolitikai elvárások (a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogram) vizsgálatának - kollégiumpedagógusokra és kollégistákra vonatkozó - főbb megállapításai a következők:

- nincsen szó középiskolás kollégistákról, a kollégisták és szüleik szükségleteiről, elvárásairól a kollégiumok kapcsán az országos alapprogramban; nem jelennek meg benne korábbi célirányos kutatásokra, a meghatározott szakmai szempontrendszer tudományos alaposággal alátámasztó nézetekre, állásfoglalásokra, indoklásokra történő hivatkozások, utalások<sup>156</sup>; a kollégista szempontja, a kollégista szemszögből való (kliensközpontú) szemlélet mint opció fel sem merül (kérdéses a dokumentum szakmai megalapozottsága);
- a keretes (heti 15+1-es) és kötelező kollégiumi foglalkozásszerkezet, illetve az ehhez kapcsolódó kényszerítő, kiegészítő jogszabályok egy gépiesen működő, a kollégiumi foglalkozásoknak, programoknak önmagát automatikusan<sup>157</sup> alávető kollégistát feltételeznek, aki eleve felismeri ezeknek a hasznosságát és részt is vesz rajtuk; a kvalitatív tartalomelemzésben használt vizsgálati támpontok mindegyik egysége a keretes kollégiumi foglalkozásszerkezetbe csatornázódik, több helyütt logikai szakadásokkal, illetve kifejtetlenséggel (a lineáris szerkezetű tartalom elszakad a többszemponútú megközelítéstől és nem rendelkezik háttérinformációkkal a kollégistákról);
- túlszabályozás jelenik meg a kollégiumpedagógusok tanulássegítő szerepének irányába (ezt a kollégiumpedagógusi interjúk is egyértelműen visszajelzik gyakorlati oldalról); a

---

<sup>156</sup> Ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy valamiért éles határvonal húzódik az eddigi (néhány) tudományos szakterületi eredmények és azok gyakorlatban történő felhasználása között.

<sup>157</sup> Amely a kollégiumi jogviszony létesítésével jön létre.

tanulásegítéshez képest minden más tevékenység arányaiban kevesebb súllyal szerepel az anyagban és ennél fogva az előírt heti óraszámában;

- szoros munkahelyi idő-és elváráskeretek között (időprésben) kénytelenek élni és dolgozni a kollégiumpedagógusok; pedagógiai szabadságuk, az újszerű nevelési kérdések<sup>158</sup> megoldásához szükséges mozgásterük a hétköznapi életben erősen leszűkül,

- a kollégiumpedagógusra sok szakmai főszerepben (csoportvezető, szaktanár, nevelő, felügyelő, szabadidő szervező, stb.) és mellékszerepben (adminisztrátor, kapcsolattartó, rendezvényszervező, stb.) számít a dokumentum: egyik munkaórán még különböző korosztályú tanulókat korrepetál, a másikban felügyeli a kollégium rendjét, a harmadikban pedig szabadidős foglalkozásokat szervez és bonyolít le úgy, hogy ahhoz nem rendelkezik korszerű szakmai háttértámogatással, útmutatással, segítséggel (módszertani útmutatások, fogalomtisztázások, jó gyakorlat leírások hiánya, stb.);

## **5.2. A kollégisták szükségleteinek kutatásához kapcsolódó eredmények értelmezése**

Kérdőíves kutatási területek szerinti eredmények értelmezésekor az alábbi megállapítások, főbb gondolatok tehetők:

### **„Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői” részterület**

A főkomponens analízis eredményeként összesen 6 változóból álló részterületi főkomponens hozható létre. Ebből három tényező, a részterületi kérdések rangsorolását követően az 1-3 legproblémásabb változóként is megjelenik. Ezek: nehéz otthoni anyagi körülmények, feszültségekkel és konfliktusokkal jellemezhető családi állapotok, valamint a szintén kollégista, kitöltőhöz közeli hozzátartozók kollégiumi életről alkotott kedvezőtlen véleménye. A kvantitatív kérdőíves kutatás (almódszer) tehát a kollégiumi beiratkozás szempontjából legrelevánsabb 1-3 változó közül két olyan tényezőt is a felszínre hoz és megerősít, amelyek a kollégiumszervezetek tevékenységétől függetlenül, számottevően negatív hatással jelennek meg a kollégiumba való beköltözés tanulói szempontrendszerében. Mindkét tényező a magyar társadalom legfontosabb mikroegységeinek, a családok problémákkal teli jelenlegi helyzetére, továbbá ebből következően számos kielégítetlen tanulói szükséglet megjelenésére utal. A

---

<sup>158</sup> Például párkapcsolati kérdésekben való tanácsadás, meghallgatás; iskolai tanárokkal való kamaszkonfliktus feloldásának segítése, lehetőségei, stb.

családi állapotok kollégiumpedagógiára gyakorolt meghatározó hatását a szülői felmérés eredménye is alátámasztja (lásd. következő alfejezet).

A kollégiumi metaforakutatás (főmódszer) során kapott eredmények érthetőbb, összefüggés-szerű megvilágítás alá helyezik ezt a problémakört. A kollégisták (egyreszterületeken, vagy teljesen diszfunkcionális) családon kívüli támasz-és menedékkeresése, a tanulók felnőtt életre való felkészítésének-felkészülésének biztosítási igénye, a családpótlás kényszerű egyéni keresése, illetve a kortársi kapcsolatépítés, a közösséghez való tartozás igénye jól feltételezhető módon szerepet játszik a kollégisták beköltözésében. Ugyanakkor legalább ekkora visszatartó erőt jelentenek a kamaszok számára a középfokú kollégiumok jellemzően túl szigorú szabályrendszerei, kötöttségei (korlátozó hely, büntető hely) a már kollégiumban lakó, kortársi vélemények alapján. Utóbbi egy nagyon rossz „belülről táplálkozó forrás”, egy olyan „negatív belső reklám”, amelyen mielőbb változtatni szükséges. Mindazonáltal felértékelődik a kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó részterület, hiszen ez fedi fel, hogy voltaképpen mi is rejlik a kedvezőtlen kollégista vélemények hátterében.

Némileg tovább rontja a kollégiumi beköltözés esélyét azoknak a szülőknek, gondviselőknek a kedvezőtlen tapasztalata, véleménye is, akik korábban már voltak kollégisták (ez a tényező a szülői felmérés főkomponensének is része, azaz megerősítésre kerül). A beköltözések növelése érdekében önmagában tehát nem elég a már bent lakó kollégisták kollégiumról kialakított véleményének pozitív irányú megváltoztatása, alakítása, hanem azokat a sztereotípiákat is le kell küzdenie (szükséges rácafolnia) a hazai kollégiumpedagógiának, amelyek az előző évtizedekben a kollégiumokkal kapcsolatban napvilágra kerültek és most is érezhető a hatásuk. Az is kiemelhető még, hogy az iskolai beiratkozás során a kollégiumokról kialakított tanulói kép összességében nem tud jól érzékelhető módon, pozitív tartományba kerülni, tehát a beköltözés folyamat-szerűségét követve egyelőre nincs olyan kollégiumpedagógiai erősség ebben a vizsgált szakaszban, amely a negatívumokkal szemben valódi pozitív ellensúlyt tudna képezni.

A tanulók beköltözési szempontrendszerében ugyanakkor a legpozitívabb faktor, hogy egy jól működő kollégiumi közösség tagjai szeretnének lenni, illetve az is, hogy a tanulmányok (kollégiummal együtt) így kerülnek összességében véve a legkevesebbe a családnak (jóllehet még így is sok esetben anyagi természetű problémákkal szükséges számolni otthon).

**A kollégiumi beköltözés részterületre vonatkozó megállapítások:** elsősorban mérsékelni szükséges a kedvezőtlen kollégiumról kialakult összképet a szülőkből/gondviselőkből, illetve a már bentlakó kollégistákban, hiszen együtt és külön-külön is döntően negatív hatással bírnak a tanulói beköltözésekre. Az otthoni családi állapotok feszültségekkel, konfliktusokkal, anyagi

problémákkal teli alakulása a kollégiumi beiratkozások esélyeit növeli. Ezek a tényezők a kollégisták beköltözéssel kapcsolatos döntéseinek meghatározó elemei.

### **„Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések” részterület**

A főkomponens analízis eredményeként összesen 22 változóból álló részterületi főkomponens hozható létre a 30 dimenziós részterületi vektorból. A rangsorolás eredményeként felszínre került 1-10 legproblémásabb változóból 9 megjelenik a részterületi főkomponensben is, azaz a kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó részterület meghatározó és egyben legérzékenyebb faktoraiként tekinthetünk rájuk.

A kollégium szolgáltatási kínálatának egyik, a tanulók által már régóta sérelmezett területe jelenik meg a kollégiumi étkeztetés kapcsán. Amennyiben a tanulók menedékként, támaszként, felkészülési-felkészítési helyként, egyfajta családpótlékként tekintenek a kollégiumra (márpedig a metaforakutatás eredménye ugyanezt erősíti), ez esetben nem hagyható figyelmen kívül az étkeztetésük fontossága, illetve annak közérzetre, mindennapokra gyakorolt hatása. Főleg az anyagi problémákkal küzdő családok gyerekeinél emelhető ki annak szempontrendszer, hogyha nem megfelelő számukra a kollégiumi étkeztetés színvonala, akkor akarnak-e, tudnak-e újabb anyagi forrásokat még a gyerekük élelmezésére fordítani (vagy inkább otthoni élelmezéssel „bejárós” lesz a gyermekük; a kollégiumi étkeztetés színvonalának kedvezőtlen tanulói megítélése a szülők véleményével is egybeesik, jóllehet ez a változó nem része a szülői főkomponensnek). A tanulói vélemények alapján mindenesetre megállapítható, hogy a jelenleg igénybe vehető kollégiumi étkeztetés általánosságban nem képes megoldani, kielégíteni a kollégisták napi szintű étkezési szükségleteit és arra a tanulók már mint az egyik legproblematikusabb kollégiumi szolgáltatási részterületre tekintenek napjainkban.

A kollégiumépület általános állapota egyöntetűen negatív tanulói értékelésű (és úgyszintén része a szülői főkomponensnek is). Ennek tükrében leszögezhető, hogy amikor a kollégiumi diákéletet, illetve annak körülményeit vizsgáljuk szülők és tanulók körében, eleve hátrányos alaphelyzetből indulhatunk ki. A jellemzően több évtizede felújításra szoruló kollégiumépületek rossz általános állapota kedvezőtlenül befolyásolja a kollégiumszervezetek mindennapi működését, diákmegtartó képességét.

Újragondolásra szorul a kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolítása, azok tanulói szemszögből való hasznosságának, érdekességének biztosítása. Sok esetben ezek kötelezően előírt<sup>159</sup> jellege nem, vagy nagyon nehezen egyeztethető össze az egyéni tanulói igényekkel. Nem megfelelő a szabadidő és a kötelező kollégiumi foglalkozások arányának jelenlegi szintje

---

<sup>159</sup> Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt heti minimum óraszámok.

a gyakorlatban. Otthon a kollégiumi programokról a tanulók nem mesélnek (valószínűleg ezért nem jelennek meg a szülői felmérés eredményeiben). Jól kivehetően a kollégiumok szakmai munkájáról kialakított negatív tanulói képnek szerves része, mozgatórugója az egyéni igények figyelmen kívül hagyása, a számos előírt intézményi program, amelyek kötelező jellegükből, tartalmukból fakadóan ellenkezést váltanak ki a diákokból. Így már közelebbi tanulói értelmezéssel rendelkezünk a metafora kutatás eredményei között megjelenő „kényszerítő hely”, „korlátozó hely” fogalmakra. A kollégistákban jelentős mértékben megkérdőjeleződik a délutáni és kora esti kollégiumi foglalkozások hasznosságának, érdekességének kérdése, így nagyon nehéz (a szülők szerint az egyébként is jellemzően alulmotivált, nehezen alkalmazkodó, önállóan, nem vagy alig kezdeményező, idejét megszervezni nem vagy nehezen tudó) kamaszok érdekeltté tétele az együttműködésben. Jelenség szintjén mindez azért hordoz komoly üzenetet, mert nem csak a foglalkozások tartalmi-módszertani felülvizsgálatára mutatkozik tehát jelentősebb tanulói igény, hanem ezzel párhuzamosan a kollégiumi élet egyéni szükségleteket, véleményeket, javaslatokat figyelembe vevő újjászervezésére (új, dinamikus szervezőelv megjelenésére) is (újabb kérdést vet fel, hogy a kollégiumi foglalkozások jelenlegi köre mennyire alkalmas a szülők által visszajelzett problémák kezelésére, illetve felmerül a kollégiumi programok mainál nagyobb nyilvánosságának biztosítási lehetősége). Ebben például kulcsszerepet játszhatna a kollégium szülőkkel való rendszeres kapcsolattartása (amennyiben megvalósulna), ám jellemzően ez is akadozik.

A kollégiumi részterületre vonatkozó megállapítások: a jelenlegi kollégiumpedagógiai gyakorlat nem, vagy csak nagy nehézségek árán tud megbirkózni az országos szakmai programban kötelezően előírt tevékenységek és tartalmak, valamint a legifjabb kollégista generációnál már frekvenciánál megjelenő, újszerű kollégista szükségletek összehangolási-megfelelési kényszerével. A vizsgálati eredmények alapján megerősítésre kerül, hogy napjainkban jellemzően a törvényes működés kívánalmainak való szervezeti megfelelés kerül előtérbe, amely számos vonatkozásban (nem részleteiben, hanem alapjaiban véve) már nem felel meg, illetve nehezen egyeztethető össze az újszerű kollégista szükségletekkel. A választható (és nem kötelező) kollégiumi szolgáltatás igénybevétele kapcsán ugyancsak kifejezetten rossz hívószavak a „kötelező jelleg”, a „korlátozás”, a „kényszerítés” és a „büntetés”. Ezek a kulcsfogalmak visszatérően megjelennek a kollégium kedvezőtlen tanulói megítéléseinek hátterében különféle kollégiumpedagógiai keresztmetszetekben.

## **„Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet” részterület**

A főkomponens analízis eredményeként összesen 6 változóból álló részterületi főkomponens hozható létre a 10 dimenziós részterületi vektorból. Ebből két tényező, a részterületi kérdések rangsorolását követően az 1-3 legproblémásabb változó között is megjelenik. Ezek: a nevelőtanároktól kapott figyelem és törődés, a kollégiumi szaktárgyi felkészítőkből való részvételi lehetőség szintje, valamint a diák-önkormányzati élet megítélése a kollégiumban. Legproblémásabbnak mutatkozik a nevelőtanároktól kapott figyelem és törődés szintje a diákok szerint, azaz a kollégisták részéről meghatározó kielégítetlen szükségletek jelentkeznek ezen a területen (ezt a szülői felmérés eredménye is megerősíti). Kollégiumpedagógusi vonatkozásban ez a fejlemény a jelenlegi (KNOAP által előírt) szolgáltatási struktúra, és ebben a tanári szerepek, tevékenységek jelentős újragondolását vetíti előre. A kollégiumi metaforakutatás eredményeit (támasz-menedék, felkészülés-felkészítés helyszíne, család) a kvantitatív mérés eredménye tovább pontosítja újabb részletekkel. Értelmezésünk szerint mindez különféle pótszülői szerepek nevelőtanári erősítését, illetve a felnőtt-tanári figyelem és támogatás tanulóra történő nagyobb koncentrálásának szükségességét helyezi a középpontba. Ennek a kereteit, feltételeit (pl.: kötelező kollégiumi óraszámok, pedagógus továbbképzések, kollégista csoportlétszámok meghatározásakor) mielőbb biztosítani szükséges a szakmai talpon maradás érdekében. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan azt is látni kell, hogy a kollégiumpedagógusok tevékeny részesei azoknak a szervezeti kultúráknak, amelyek a tanulókból a leggyakoribb előfordulású korlátozó, kényszerítő hely benyomását, véleményét váltják ki.

A kollégiumi szaktárgyi felkészítőkből való részvételi lehetőség szintje több szempontból sem felel meg a tanulói igényeknek. A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja iskolatípusonként nem teszi lehetővé a kollégisták differenciálását<sup>160</sup>, több helyütt nem megfelelő a kollégiumpedagógusok szakos ellátottsága. A kollégiumpedagógusok munkaidejének központilag előírt beosztása, terhelése nem hagy annyi mozgásteret a pedagógusoknak, hogy a más kollégiumi közösségben elhelyezett tanulók szaktárgyi felkészítésére mindig megfelelő mennyiségű időt és energiát tudjanak szánni<sup>161</sup>.

A kollégiumi diák-önkormányzati élet kollégista megítélése kifejezetten kedvezőtlen aktivitási szintre utal. Jellemzően nem visz új szint a mindennapok kollégista életébe a helyi diákönkormányzatok munkája. Részben ez összekapcsolható azzal a tanulói problémával, hogy a diákok javaslatait, észrevételeit mennyire hajlandóak figyelembe venni a kollégiumi

---

<sup>160</sup> Lásd az előző fejezetet.

<sup>161</sup> Forrás: kollégiumpedagógusi interjúk (összesen 6 véleményben fogalmazódik meg).



döntésekben, részben pedig azzal is, hogy mennyire átörökíthető az a korábbi hagyomány, amely szokásaival, kommunikációjával, közös programjaival képes megszólítani a legifjabb kollégista nemzedék tagjait. Úgy tűnik, hogy ez a távolság egyre nagyobb, egyre kevésbé jutnak el a kollégisták felé a diákönkormányzatok üzenetei (oda és vissza), a tanulók egyre kevésbé értékelik aktívnak annak működését, illetve egyre kevésbé érdekli őket ez a terület.

A kollégiumi részterületre vonatkozó megállapítások: a tanulói közérzet alakulásában kiemelkedő szerepet játszik a csoportvezető nevelőtanárok figyelme, támogatása, törődése. Összességében véve egy olyan nevelőtanári támogató közeg létrehozására mutatkozik kollégista szükséglet, amely képes egyre több területen pótolni az otthoni családi élet, egyes családi szerepek hiányosságait. A tanulói életvezetés mainál erőteljesebb nevelőtanári támogatása mellett megjelenik még a tanulói életpálya-építés segítésének szükségessége is. Erre azonban a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja egyre kevésbé biztosít szakmai teret. Jóllehet fogalmak szintjén ismeri és igyekszik lefedni az ezzel kapcsolatos feladatokat is, ám a kötelezően előírt időkeretével egyúttal szigorúan le is korlátozza az egyes nevelőtanári tevékenységeket. A kollégiumi diákéletre, annak körülményeire és a tanulói közérzetet meghatározó tényezők részterületeinek eredményeiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenlegi, kötelezően előírt kollégiumi foglalkozások megítélése meglehetősen kedvezőtlen, ugyanakkor a tanulói életvezetésre és a tanulói életpálya-építésre vonatkozóan markáns tanulói szükségletek jelennek meg a nevelőtanárok irányába, amelyek egyelőre nem kerülnek a kellő mértékben kielégítésre.

### **„Egyéni kollégista jellemzők” részterület**

A főkomponens analízis eredményeként összesen 3 változóból álló részterületi főkomponens hozható létre a 10 dimenziós részterületi vektorból. Az analízisre csak gyengén alkalmas változók között nincs olyan tényező, amely a főkomponens analízis végeredményében és a rangsorolást követően az 1-3 legproblémásabb változó között is egyaránt megjelenne.

A rangsorolás eredményeként<sup>162</sup> megállapítható: a kollégistákra egyelőre nem jellemző, hogy korszerű digitális eszközök használatának segítségével olvasnak kötelező iskolai olvasmányokat. Sokat unatkoznak ugyanakkor a kollégiumban, ami az iskolai leterheltségek és a KNOAP által előírt kötelező kollégiumi óraszámok tükrében meglehetősen nagy kettősséget hordoz. Értelmezésünk szerint mindez annyit jelent, hogy a rendelkezésre álló szabadidő nagy

---

<sup>162</sup> A rangsorolást azért tartjuk ezen a részterületen indokoltnak, mert alacsony számú részterületi vektorral dolgozunk.

részében a kollégisták tartalmatlanul, mindenfajta tudatosság nélkül töltik ki az idejüket (a szülői kérdőív eredményei jól rávilágítanak a jelenlegi kollégisták alapvető problémáira: a nem kezdeményezőkéssz, sokszor önállótlan, tanulásban motiválatlan kamaszok szabadideje és a kollégiumi, aktívnek vélt időszak is jellemezhető unatkozással és hozzáállásbeli problémákkal). Olyan típusú időtöltés ez részükről, ahol a másnapra történő iskolai felkészülés elkezdése is nehézségekbe ütközik, ha a tanuló mellett nincs felnőtt, vagy segítő kortárs.

**A főkomponens analízis eredményeként** három változó, a szóban és az írásban való tanulói önkifejezés, valamint a délutáni olvasási szokások alkotnak háromdimenziós főkomponenst. Jól feltételezhető módon a kollégisták középiskoláiban meghatározó jelleggel van jelen a tanulói önkifejezés sokoldalú tanári igénye, illetve a különféle kötelező olvasmányokkal, tananyagokkal kapcsolatos állandó olvasási-feldolgozási elvárásaik (amely ennek a korosztálynak nem feltétlenül természetes és problémamentes).

A kollégiumi részterületre vonatkozó megállapítások: a kollégisták egyéni jellemzőinek vizsgálata további kutatásokat igényel. Egyelőre néhány tényező (a szóban és írásban megjelenő önkifejezési formák, valamint az olvasási szokások) fejlesztése iránt mutatkozik komolyabb tanulói igény azzal összefüggésben, hogy az olvasmányok e-book segítségével történő olvasása továbbra sem jellemző erre a korosztályra, a diákok unatkozása még így is gyakori jelenség a kollégiumban, valamint a kollégisták nehezen veszik rá magukat arra, hogy maguktól készüljenek délutánként, kora esténként a másnapi iskolai feleletekre, dolgozatokra.

### **A kollégisták metafora vizsgálatához kapcsolódó eredmények értelmezése**

A vizsgálat végeredménye kapcsán alapvetően az alábbi 5 fogalmi kategória különböztethető meg (a teljes mintaelemszámra vetített előfordulási mutatóval):

- támasz, menedék, illetve a felkészülés-felkészítés helyszíne a felnőtt életre (33%),
- társas érintkezések meghatározó helyszíne (21%),
- család (4%),
- büntető hely (42%).

A teljes mintán feltűnően nagy arányban jelenik meg a kollégium kényszerítő, korlátozó tényezőként (illetve ezeket végrehajtó kollégiumpedagógusi szerepekben), a visszajelzések csaknem 2/5-e ezt támasztja alá. Az ezzel kapcsolatos problémák alapvetően három szakmai forrásvidékről származnak:

- felújításra szoruló kollégiumi lakó-és tanulókörnyezet, hiányos és elavult eszközkészlet (a kollégista közérzetet napi szinten befolyásoló kedvezőtlen kollégiumi állapotok: lelakott lakókörnyezet, elavult infrastruktúra és technikai-műszaki felszerelések, stb.);

- a kollégiumi élet szervezésével összefüggő, megkövesedett (sokszor rugalmatlanul kezelt) és a szervezeti kultúrába mélyen beívódott rutinszerű gyakorlatok, intézményi keretek (pl.: esti villanyoltások, felújításra szoruló nevelési környezet, kötelező jellegű délutáni tanulmányok, tematikus foglalkozások időbeli lebonyolítása, stb.), melyeket a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja és/vagy a helyi szervezeti és működési szabályzatban megfogalmazott tartalmak írnak elő, illetve támogatnak. Egyre több újgenerációs kollégista kamasz számára ezek a kollégiumi keretek összeegyeztethetetlenek a magánélettel, az életüket sokszor alapjaiban meghatározó versenysporttal, az iskolaidő utáni középiskolai szakkörökkel, a diákonként különböző tanulási szokásokkal, igényekkel, stb.;
- a kollégiumi szolgáltatások versenyképtelen és egyelőre megújulásra képtelen tartalmi, módszerei (differenciált szaktárgyi felkészítővel kapcsolatos kollégiumi korlátok, újszerű kamaszproblémák egyre növekvő és a kollégiumban egyelőre sokszor megoldatlan nevelési nehézségei, ellentmondásai, amelyek helytelenül értelmezett pedagógusszerepekkel, azok kedvezőtlen arányaival, valamint a szakmai továbbképzések hiányával hozhatók összefüggésbe), továbbá a kollégiumi étkeztetéssel kapcsolatos súlyos problémák.

A minták mintegy egyharmada támaszként, menedékként, illetve a felnőtt életre történő felkészülési-felkészítési helyszíneként azonosítja a kollégiumot, valamint kis mértékben egyfajta családhelyettesítő, pótló funkció betöltőjeként. A metaforakutatás ezen része megerősíti azt a közismert kollégiumi funkciót, amely az otthonuktól távol lévő, sokszor segítségre szoruló, biztonságot kereső kamaszok számára nyújt „pótotthont” a hétköznapokban. Itt a hazai kollégiumpedagógusokra komoly szerepek hárulnak: támogatni szükséges a kamaszokat mentálisan egy olyan oktatási-nevelési környezetben, ahol a középiskolától teljesen eltérő körülmények és működési feltételek biztosítottak. Ugyanakkor az iskolából a kollégiumba visszatérő kamaszoknál kezelni szükséges azokat a panaszokat, impulzusokat, amelyek az iskolai élet, a párkapcsolatok alakulása kapcsán őket érik, illetve kedvezőtlenül érintik; szükségük van felnőtt tanácsokra, iránymutatásra, bizalmasi szerepre, stb., amely kollégista-kollégiumpedagógus viszonylatában komoly együttműködést és bizalmi állapotot feltételez, jelez<sup>163</sup>. A középfokú kollégiumokban - akárcsak az iskolákban - a pedagógusok mintát, példát mutatnak a tanulóknak az élet számos területén öltözködésükkel, viselkedésükkel, megnyilvánulásaikkal, másokkal megosztott gondolkodásmódjukkal, norma-és

---

<sup>163</sup> Többek között ezért bátorodom azzal a megállapítással élni, hogy a hazai középfokú kollégiumok talpon maradásának, jövőbeli szakmai sikereinek letéteményesei a kollégiumpedagógusok.

értékrendjükkel, stb. A felnőtt életre való felkészítés a célirányos kollégiumi programokon túl tehát az intézményi élet számos területén megjelenik és meghatározó.

A kollégium meghatározó helyszíneként értékelhető a társas kortársi kapcsolatok kialakítása, fenntartása szempontjából. A kollégiumok nevelési-oktatási terei alapvetően meghatározzák a személyes kortársi ismerkedések, kapcsolatok alakulását, fenntarthatóságát. Fontos lenne ezeknek a speciális tereknek (udvarok, rendezvénytermek, foglalkoztató termek, aulák, stb.) a rendszeres karbantartása, szükség esetén újak kialakítása, melyek közös kortársi programok generálását tennék lehetővé. A kollégiumok közötti együttműködési lehetőségeket tehát nem csak a pedagógusok vonatkozásában szükséges újraértelmezni, hanem a kollégisták közti társas kapcsolatok kialakítására, fejlesztésére alkalmas helyszínek is újragondolásra, ártértékelésre szorulnak a jelenlegi keretrendszerben. A kollégisták kortársi kapcsolataik fenntartásának, kialakításának egyik meghatározó helyszíneként tekintenek a kollégiumokra, amelyek szigorú szabályai, kötöttségei, elvárásai nem mindig alkalmasak ennek az erősségnek a kihasználására. A közösség megtartó, összetartó ereje is csak korlátozott mértékben tud érvényesülni. Ebben a megközelítésben további akadályt jelent az intézmények közötti (élő) szakmai hálózatosodás hiánya, a kollégiumi diákönkormányzatok közötti együttműködések elmaradása. Jellemzően a törvényi előírásoknak való megfelelés élvez prioritást, ezután jönnek csak azok a további szempontok, amelyek adott esetben újabb, más célokat képesek kitűzni.

### **A kollégista kutatás fejlesztésre szoruló eredményeinek integrálása és közös értelmezése**

A kombinált módszertannal (mixed methods) megvalósuló kollégistakutatás eredményeinek közös értelmezésére kerül sor az alábbi táblázatban (eredményeket értelmező-integráló mátrixban):

Kollégista kérdőíves felmérés részterületei:	Kollégista kérdőíves felmérés integrálásba bevont releváns (kollégiumra visszavezethető) eredményei:	A kollégista metaforák vizsgálatának integrálásba bevont releváns (kollégiumra visszavezethető) eredményei:	Az eredmények közös értelmezése a kombinált kutatás keretében:
Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői	A szintén kollégista hozzátartozók kollégiumi életéről alkotott kedvezőtlen véleménye	A kollégiumot a kollégisták gyakran büntető helyként értékelik, mert túlságosan leszabályoz, erősen korlátoz, azonnal szankcionál	A már kollégista hozzátartozók büntető helyként azonosítják a kollégiumot, amely az újabb kollégista beiratkozásokat kedvezőtlenül hátráltatja, befolyásolja
Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések	Súlyos problémák a kollégiumi épületek állapotával, a kollégisták étkeztetésével kapcsolatban; rugalmatlan, egyre kevésbé érdekes és kötelezően előírt délutáni, illetve kora esti programok	A kollégium egy büntető hely: sokszor rosszkor kényszerít felesleges, érdektelen programokat a kamaszokra, nem méri fel a kollégisták és szülei szükségleteit, nem épít kellően egyéni érdeklődésükre, orientációikra	Börtönökhöz hasonlított, korszerűtlen lakó-és tanulókörnyezet, rossz étkeztetés, sokszor erőltetett, módszertanilag és tartalmilag idejétmúlt, rugalmatlanul kezelt kollégiumi programok
Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet	A nevelőtanároktól kapott figyelem és törődés alacsony szintje, a kollégiumi szaktárgyi felkészítőkből való részvételi lehetőség kedvezőtlen szintje, valamint a diák-önkormányzati élet rossz megítélése	Főleg a csonka családban élő kollégistáknak szükségük van pótszülőkre, felnőtt lelki támaszra a hétköznapi életben: ez a szükséglet jelenleg még sokszor kielégítetlen marad a kollégiumban. Ellaposodott a diák-önkormányzati élet, nincsenek új impulzusok. Minimális az egyéni törődésre, differenciált felkészítésre szánható kollégiumpedagógusi munkaidő	A személyre szabott egyéni törődésekre egyre fokozottabb tanulói szükséglet mutatkozik, a munkahelyi pedagógusszerepek jelenlegi arányában elmozdulás szükséges ebbe az irányba. A tanulói közérzetet javítani lennének képesek: aktívabb diák-önkormányzati élet, valamint a megfelelő, differenciált szaktárgyi felkészítők
Egyéni kollégista jellemzők	Szóban és írásban történő kollégista önkifejezés nehézségei és tanulói motivátlanság (a kollégisták nehezen veszik rá magukat a tanulásra)	A kollégium a kollégista kamaszok felnőtt életre történő felkészítésének-felkészülésének helyszíne. Az egyéni törődésre, felkészítésre szánt tanári idő kevés, meghatározza a domináns tevékenységek alakulását	Látható, hogy az önkifejezés, illetve a motivátlanság terén komoly előrelépéseket lehetne generálni a tanulóknál, azonban jelenleg máshol vannak az oktatási-nevelési prioritások

13. táblázat: A főbb kollégista kutatási eredményeket integráló mátrix. Forrás: saját szerkesztés.

### 5.3. A szülők szükségleteinek kutatásához kapcsolódó eredmények értelmezése

A szülők szükségleteinek kérdőíves vizsgálati eredményeinek értelmezése a mérőeszköz 1+4-es logikai szerkezetéből indul ki. Jelentős nézőpontbeli eltolódást állapíthatunk meg a szülői visszajelzésekből. „A kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei” részterület (a főkomponensből összesen 21 ide sorolható változóval, a teljes szülői főkomponens 7/8-át szolgáltatva) kiemelt szülői figyelemben részesül. Itt elsősorban a kollégista korszerű körülmények között megvalósuló lakhatási-tanulási-pihenési feltételeinek egyértelmű szülői elvárásrendszere nyilvánul meg, amelynek szerves részét képezi a korszerű eszközállomány. A szülők a demokratikus intézményi keretek között való együttműködés egyik fontos alapfeltételeként tekintenek a kollégiumi házirendre, amelynek tartalmi korpusza a diákok érdekeit veszi legfőképpen alapul, számít a véleményükre és annak lényegi elemeiről a kollégistákat megfelelő tájékoztatásban részesítik már a kollégiumba történő beköltözéskor. A kollégiumpedagógusoktól elvárt tevékenységekkel kapcsolatosan igen széles paletta rajzolódik ki: meghatározó szempont a gyermekükkel való tanári törődés, figyelem kérdése, a középiskolás kamaszok orientálása a továbbtanulás vonatkozásában, az iskolai tanulmányok támogatása, a nyugodt délutáni tanulás feltételeinek a biztosítása, a rendre, a fegyelmre és a tisztaságra való nevelés.

A kollégisták jó intézményi közérzetének elérésében a közösség meghatározó szerepet játszik: a kollégiumi barátok fontos szerepe is megjelenik a szülők visszajelzéseiben, ezáltal pedig felértékelődnek a kollégisták vizsgálatából is visszaköszönő személyes találkozási terek, alkalmak, kapcsolatteremtési lehetőségek. Ugyancsak kiemelt szempont a szabadidős és a kollégiumi foglalkozások arányának, időbeli átgondoltságának a kérdése, amely nehezen egyeztethető össze adott esetben a magánélettel, a kötött egyesületi sporttevékenységekkel, a középiskolák délutáni szakköreivel, stb. és így korlátozott mértékben tart csak számot a kollégisták érdeklődésére, aktivitására. A kollégiumi foglalkozások tényleges hasznosulása jelentősen megkérdőjeleződik a diákok kényszerű távolléteikor, amely valódi kiesést, veszteségeket jelent (kifejthetjük másképpen is: a kollégiumokon kívüli, kollégisták életét számottevően meghatározó tényezők figyelmen kívül hagyása miatt nem biztosított a kollégisták rendszeres részvételi lehetősége az intézményi programokon, ezzel párhuzamosan pedig értékes pedagógus munkaórák vesznek el<sup>164</sup>).

---

<sup>164</sup> Természetesen ez a megvilágítás szintén komoly újragondolás alá helyezi a jelenleg érvényes domináns pedagógustevékenységeket és pedagógusszerepeket. Koncentrált szakmai figyelmet kényszerít ki újabb optimumok (pedagógus munkaidő kihasználtság, meghatározó környezeti tényezőkkel kialakított kölcsönhatás, rugalmasság, stb.) kialakítása terén, kliensközpontú szemlélet révén.

A kollégisták középiskolai eredményességét segítő tényezők, valamint a kollégisták jellemzői elnevezésű részterület összesen 3 változóval vesz részt a kiemelt szülői szempontok főkomponensében. Ezek:

- tanulói alkalmazkodó képesség (7,11),
- tanulói motiváltság (7,32),
- tanulói kezdeményezőkézség (7,85).

Ugyanezt a szempontrendszert erősíti meg és egészíti ki a teljes, 87 fős mintán végzett rangsorolás (szignifikancia szint a Friedman-teszt alapján: 0,00). E szerint a legproblémásabb tényezők (nincs részterületi alábontás, 1-5 rangsorolás eredménye, minél kisebb számadattal bír, annál nagyobb a probléma) között az alkalmazkodó képesség (8,98), a motiváltság (11,07) és a kezdeményezőkézség (11,05) mellett ott találjuk a tanulók hétköznapi tudatos felépítését, beosztását (9,26), továbbá az önállóság kérdését (9,87). A szülők szerint a kollégisták eme öt jellemzője alapvetően meghatározza a középiskolai tanulmányi eredményességet, valamint a kollégiumi élet tartósságát, fenntarthatóságát, sikerességét<sup>165</sup>. Kollégiumpedagógusi vonatkozásban mindez jelentős üzenetet hordoz: amennyiben elfogadjuk a szülők visszajelzéseinek meghatározó változóit, akkor a kollégistákkal történő társas érintkezések során kiemelkedően fontos hatással bír a kollégisták motiválása, motiválhatósága, azoknak a kollégiumi foglalkozásoknak, programoknak a jelentősége, melyek a tanulói önállóság fejlesztésére és a korábbiaknál nagyobb kezdeményezőkézség kiváltására alkalmasak. A kollégista létszám megtartásának és növelésének bonyolult szempontrendszerében felértékelődnek azok a felnőtt és korosztályos minták, akiktől a kollégisták a mindennapi élet során még több tudatosságot, rendszerességet láthatnak, tapasztalhatnak, stb. Erre a különféle kollégiumi foglalkozások megfelelő szakmai háttérrel képesek nyújtani, arra alkalmas tartalmi és módszertani keretek között.

A „kollégista számára nehézséget okozó iskolai tantárgyak”, a „Gyermekem középiskolai eredményességét elősegíti a kollégiumban”, a „Gyermekem délutáni kollégiumi tevékenységszervezése kapcsán az a legfontosabb számomra” elnevezésű részterületek egyik tényezője sem került be szülői főkomponensbe. Ezekkel kapcsolatosan további kutatások szükségesek.

---

<sup>165</sup> E kettő a gyakorlatban szorosan összefügg: az évisméltésre szoruló kollégistákat nagy százalékban a szülők kiveszik a kollégiumból.

#### 5.4. A kollégiumpedagógus kutatás eredményeinek értelmezése

Az összesen 16 kollégiumpedagógusi interjúból 13-ban<sup>166</sup> merül fel a kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek egyre újszerűbb és összetettebb szakmai ellátásának a jelensége (konkrét pedagógiai összefüggés-rendszer részeként), amely szerepnövekedési stresszt okoz a pedagógusokban. Ugyanebből a 13 feltárt esetből 12-nél azonosítható<sup>167</sup> a szerepkonfliktus<sup>168</sup> valamely típusa.

Jelesül:

- szerepek közti konfliktus<sup>169</sup> 1 kollégiumpedagógus esetében,
- személy és szerep közti konfliktus<sup>170</sup> 3 kollégiumpedagógus kapcsán, továbbá
- szerepen belüli konfliktus 8 kollégiumpedagógusnál fordul elő.

Utóbbiak vonatkozásában egyre váratlanabb, szokatlanabb szerepelvárások kerülnek felszínre az interjúkból. A szerepen belüli konfliktusok forrását a kollégiumpedagógusokkal kapcsolatban álló megrendelői, illetve azzal szorosan összefüggésbe hozható szerepküldői kör (fenntartó, középiskolák, kollégisták, kollégista gyerekkel rendelkező szülők) közti elvárásbeli különbségek generálják. Ilyen „váratlan”, a korábbi gyakorlatoktól eltérő szülői és kollégista szerepelvárások sorozatát jelenti a délutánonkénti, kora esténkénti kollégistákkal való egyéni törődések ellátása, új, adaptív tanulásszervezési eljárások alkalmazása a tanulóközösségekben, a tanulók egyénenkénti követése és személyre szabott támogatása a hétköznapiakban, a tanulókkal való (szükségszerű) e-kapcsolattartás a kollégiumon kívül, stb. Ezek a szerepelvárások a keretes óraszámú kollégiumpedagógusi munkarend (fenntartói, igazgatói szerepelvárások) határait feszegetik folyamatosan, hiszen állandó újratervezésre van szükség, a rendelkezésre álló munkaidő-keretek nem mindig alkalmasak valamennyi feladat maradéktalan ellátására.

Az összesen 36 azonosított kollégiumpedagógusi szerep hármas csoportosítása követi a vizsgálati adatok bemutatásánál alkalmazott logikát és tartalmat. Ezek alapján az alábbi értelmezésekre nyílik lehetőségünk:

---

<sup>166</sup> A fennmaradó három pedagógus kapcsán elsősorban nem szerepnövekedési stresszről, hanem kollégiumpedagógusi rész-tevékenységek további felaprozódásából (pl. adminisztrációs teendők papír és e-alapú párhuzamos vezetéséből), illetve sokasodásáról beszélhetünk.

<sup>167</sup> Teljes mértékben (a vizsgálati eredmények tükrében) tehát nem állíthatjuk, hogy a szerepnövekedési stressz és a szerepkonfliktus együtt jár.

<sup>168</sup> Lásd Gomelauri (1976) teoretikus eszmefuttatását a 2.2.1. fejezettrészben.

<sup>169</sup> A szerepek közti konfliktus egyetlen vizsgálati alaptípusa (jelen esetben) karrierista szemléletből indul ki, amelyet az életben nem tud összeegyeztetni a további szerepeivel.

<sup>170</sup> A személy és szerep közötti konfliktus alapproblémája a túlterhelt kollégiumpedagógusra vezethető vissza.



**a. az interjúalanyok által visszatérően (gyakran) sérelmezett pedagógusszerepek és tevékenységek halmaza:** ez a csoport<sup>171</sup> az azonosított kollégiumpedagógusi szerepek vonatkozásában korántsem egységes. Sokszor az interjúalanyok indulataitól sem mentes részletezésük számos szakmai problémára világít rá: a középiskolai kollégiumok elhanyagolt intézményi és infrastrukturális állapotára, súlyos intézményvezetési problémákra, karbantartási-szerelési hiányosságokra, a kollégiumpedagógusok kiszolgáltatottságára, a technikai személyzet alacsony számára és a fenntartó irányába megnyilvánuló teljesen kiszolgáltatott helyzetére, a kollégiumok eszközbeli hiányosságaira és elmaradottságára, stb. Összesen az alábbi 24 kollégiumpedagógusi szerep sorolható ide:

- vízvezeték-szerelői szerep,
- dugulás elhárítói, kármentesítői szerep,
- kollégiumi telefonközpontos,
- az intézmény ki-és bemenő személyi forgalmának ellenőrzője,
- az intézmény ki-és bemenő személyi forgalmának számlálója,
- villanyszerelő,
- asztalos,
- udvaros,
- kollégiumi rendezvényen kidobó,
- betegszállító,
- kollégisták ételmezésügyi intézője,
- kollégisták egészségügyi intézője,
- kollégisták napi háromszori étkezésének felügyelője,
- biztonsági őr,
- kertész,
- parkolóőr,
- lakatos,
- költöztető,
- gyógypedagógus,
- pályaaorientációs szakember,
- pszichológus,
- mentálhigiénés szakember,

---

<sup>171</sup> Az ide sorolt kollégiumpedagógusi szerepek nem merülnek fel 3-nál több pedagógus interjú komplex összefüggés-rendszerében.

- takarító,
- családvédelmi szakember.

Az azonosított csoportbeli szerepek közös vonása, hogy a kollégiumpedagógusok kényszernek, erőltetésnek érzik ezeknek a szerepeknek a betöltését, mégis visszatérően és ad hoc módon, de gyakorolniuk kell. Háttérképzettségek nélkül ezeknek a szerepeknek a betöltését többségük nyűgnek, nehéz feladatnak (amelynek ellátására nem vagy csak részben képes, illetve nem tartozik a munkaköri leírásába), vagy olyan kihívásnak érzi, ahol annak ellátására további szakirányú képzésre lenne szükség.

Egyes kollégiumpedagógusokból a csoporthoz tartozó néhány szerep betöltése (kidobó, parkolóőr, vízvezeték-szerelő, stb.) azért vált ki indulatot, mert a munkaköri leírásától jelentősen eltérő, azzal sokszor össze nem egyeztethető munkahelyi feladatokat látnak el. Többükönél ezek a szerepbetöltések visszaigazolják (és sajnos megerősítik) a kollégiumpedagógusi munkáról (hivatásról) a magyar köztudatban régen elterjedt *negatív* sztereotípiákat: a kollégiumpedagógusi munka egy pedagógiai süllyesztő, egy olyan szakmai parkolópálya, amelynek keretében a pedagógusokra bármilyen feladatot rá lehet bízni (szakmai alárendeltség). Másoknál pedig az indulat forrása a fokozódó tehetetlenség: látják a kollégista kamaszok növekvő igényét újszerű szerepekre (mentálhigiénés szakember, pszichológus, családvédelmi szakember, stb.), mégis úgy vélik, hogy nem rendelkeznek kellő szakképzettséggel, gyakorlati jártassággal ahhoz, hogy érdemi lépések megtételére szánják el magukat. Több olyan alany is előfordul a pedagógusok interjúztatása során, akik a kollégiumvezetők szakmai kudarcait látják ezekben a kiegészítő pedagógusi szerepkörökben: álláspontjuk szerint mindez azért lehetséges a gyakorlatban, mert a kollégiumok vezetői, igazgatói nem tudják a kollégium, így a kollégiumpedagógusok neveléssel kapcsolatos érdekeit megfelelő hatékonysággal sem a fenntartóval, sem pedig - iskolával egybeszervezett intézmény esetében - az iskolával szemben képviselni.

**b. kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek „középmezőnye<sup>172</sup>”;** ebbe a csoportba összesen 7 szerep tartozik az alábbi értelmező részletezésekkel:

- felügyelői szerep (összesen 6 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve): a pedagógusokra bízott kollégisták megőrzésével, testi-lelki biztonságuk szavatolásával együtt járó felügyeleti-rendelkezésre állási tevékenység. Ezt az eredményt alátámasztani látszik Princz

---

<sup>172</sup> Ezek a szerepek nem kerülnek ismételtelen felszínre 6-nál több pedagógus interjúban.

és B. Fekete (2016) korábban már közölt kutatási eredménye is, amely szerint a kollégista tanulók és szülei vonatkozásában előkelő szempontként értékelhető a biztonsági faktor. Jóllehet ez a szerep első megközelítésben nem igényel különösebb szakmai felkészültséget, mégis szükséges a jelen kutatás kollégista kutatásának eredményeire is hivatkoznunk, hiszen kapcsolatban állnak: a lelkiállapot kérdése, a megfelelő tanulói közérzet elérésének kérdésének megítélésakor több kollégistánál azt is figyelembe kell vennünk, hogy a „bizalmasként”, „lelki támaszként”, „panaszládaként” stb. értékelt kollégiumpedagógusi szerepek egyáltalán mennyire tudnak megjelenni a gyakorlatban és a kollégisták lelki nyugalmához mennyiben tudnak hozzájárulni?

- kapcsolattartói szerep (összesen 5 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve) - kollégistákkal, kollégákkal, iskolai szaktanárokkal, a kollégisták szüleivel való állandó kapcsolattartás (jellemzően szóban). Jól érzékelhető módon a kapcsolattartói szerep felértékelődésében a kollégistát körülvevő nevelési-oktatási hatásrendszer szakmai összehangolásának, finomításának a törekvése, valamint az abban résztvevők egymásraultalságának a felismerése játsszák a főszerepet. Az 5 kollégiumpedagógusi interjúból 3-ban azonban egyöntetűen olyan kép kezd kirajzolódni, amely a kollégiumpedagógusok szülőkkel kapcsolatos kapcsolattartói szerepét azokra az esetekre korlátozza, amikor valamilyen probléma vagy gond áll elő a tanulóval (fegyelmezési ügyekben, iskolai bukásokkal kapcsolatosan, stb.) és a kollégiumpedagógus tájékoztatási-eljárási lépéskényszerbe kerül. Az 5-ből fennmaradó másik 2 pedagógus gyakorlata sokkal nagyobb szakmai alaposságot és különbséget tükröz: mindketten rendszeresen kommunikálnak a szülőkkel, iskolákkal, kollégákkal, szülőkkel; ezen belül a rájuk bízott kollégistákkal lehetőleg mindegyik munkanapon beszélnek és informálódnak a velük kapcsolatos aktuális fejleményekről. Amennyiben például az egyik csoportjukba tartozó kollégista megbetegedett, e-alapon is megtalálják a kapcsolatfelvétel lehetőségét. A kapcsolattartói szerep jelenlegi kollégiumpedagógusi megítélése, tényleges gyakorlata tehát nem tükröz egységes szemléletet;

- szakmai együttműködő szerep (összesen 5 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve) - a tantestület tagjaival, illetve más kollégiumpedagógusokkal, partnerintézményekkel való (állandó vagy alkalmi jellegű) szakmai együttműködés. Az interjúalanyok mindegyike elsősorban a tantestületen belüli kooperációk jelenlétét emeli ki a pedagógiai gyakorlatából lényegében azzal a kitételrel, hogy ezek megvalósulása is erősen korlátok közé szorított a sok egyéb munkahelyi teendő és időbeli kötöttség miatt. A kollégiumok közötti együttműködések kapcsán többen az Országos Kollégiumi Szövetség,

valamint a szakmai hálózatosodás egyértelmű visszaesését kifogásolják és jelzik: szükségesnek tartják ezeknek a kapcsolatoknak az újraindítását, folytatását;

- adminisztrátori szerep (összesen 5 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve) - a kollégiumi adminisztrációs szerep ellátásán a nevelői feljegyzések, foglalkozási naplók, délutáni tanulói jelenléti ívek, a kollégiumi tanulóközösségekkel kapcsolatos adatszolgáltatási tevékenységek, stb. rendszeres írásbeli vezetését, annak folyamatos biztosítását értjük. A megszólított kollégiumpedagógusok kevesebb mint egyharmada véli csak úgy, hogy ez a fajta pedagógusszerep jellemző módon megjelenik a munkája során. Túlzó adminisztrátori szerepről, adminisztrációs tevékenységekről egyikük sem beszél, közülük mindössze ketten kifogásolják, hogy a papír alapon vezetett adminisztrációval párhuzamosan ugyanazt, nagyjából ugyanabban az időben e-alapon is vezetniük szükséges. Az 5-ből 4 esetben merül fel, hogy a kollégiumpedagógusi munka kapcsán rendszeresített naplók, feljegyzések szerkezete és tartalma egyaránt frissítésre szorul;

- csoportvezetői szerep (összesen 5 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve) - lényegében az iskolai osztályfőnöki szerep kollégiumi változata, a rábizott kollégista közösséggel kapcsolatos ügyek intézése. A kollégiumpedagógusi interjúkból kiderül, hogy a csoportvezetői szerep betöltésével párhuzamosan számos olyan mellékszerep jelenik meg, amelyeket a korábbi felsorolásunkban a sérelmezett kollégiumpedagógusi szerepek közé soroltunk (pl.: kollégisták ételmezésügyi intézője, kollégisták egészségügyi intézője, villanyszerelő<sup>173</sup>, stb.) és vonatkozásukban mint a kollégiumpedagógusok szerepnövekedési stresszének egyik fő forrásvidékét azonosíthatjuk.

Az interjúkból még kiderül: a feladat komplex jellegéből fakadóan a csoportvezetői szerep a gyakorlatban szorosan összefonódik a kapcsolattartói szereppel. E két szerep betöltése kapcsán annyi jelenthető ki teljes biztonsággal, hogy a kollégiumpedagógusok több olyan előre nem várt feladattal kell, hogy szembesüljenek, amelyekről előre nem volt tudomásuk, mégis az erős komplementer-hatás<sup>174</sup> miatt kénytelenek elvégezni;

- foglalkozásvezetői szerep (összesen 4 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve) - kötött és irányított kollégiumi foglalkozások tantermi előkészítése és a törvényi előírásokkal összhangban történő lebonyolítása. Az interjúk alapján a foglalkozásvezetői

---

<sup>173</sup> Ezeket a mellékszerepeket a csoportvezető kollégiumpedagógusok egész egyszerűen „megöröklik”. Egy saját csoporthoz tartozó lakószoba sürgős, lógó konnektorának megszerelésétől kezdve a kollégisták étkezési jegyeinek rendszeres kollégiumpedagógusi osztogatásáig jutunk el.

<sup>174</sup> Az erős komplementer-hatás számos okból, pl.: a rossz és hiányos szervezeti struktúra, a valóságtól elrugaskodott fenntartói és vezetői felfogás, szervezeten belüli nagy hatalmi távolságok, a kollégium anyagi nehézségei, szervezetfejlesztések elmaradása, stb. miatt alakulhat ki.

szereppel kapcsolatosan az a megállapítás érvényes, hogy a kollégiumpedagógusok számos témában (pl.: tematikus, csoportvezetői, felkészítő, stb.) tartanak foglalkozásokat, azonban ezeknek a szerepeknek a betöltése egyáltalán nem zökkenőmentes. Egyrészt központilag nem mindig tisztázottak előre az egyes foglalkozásokkal kapcsolatos elvárások (tartalmak és módszerek szintjén), másrészt a foglalkozások megtartását gyakran szakítják meg újabb kollégiumpedagógusi feladatok, kihívások. Ez a jelenség a kollégiumszervezetek működésével kapcsolatosan vet fel további kérdéseket;

- beszerzői szerep (összesen 4 interjúban, alanyok által külön kiemelve) - a különböző kollégiumi foglalkozások, programok lebonyolításához szükséges alapanyagok, kisértékű eszközök bolti, áruházi beszerzése fenntartói támogatással, illetve túlnyomó többségben saját pénzből. A fenntartó tankerületekbe történő átalakulása és meghatározó változtatásai 2010-től kezdődően a fenntartása alá tartozó intézmények életébe számos negatív jelenséget kódoltak. Az egyik ilyen a kollégiumpedagógusok beszerzői szerepben történő megjelenése, amelynek hátterében egyrészt a fenntartó anyagi támogatásának erősen kétséges jellege, másrészt pedig az empirikus pedagóguskutatás időszakára eső, a gyakorlatban sokszor többhónapos, akár féléves-éves átfutási idővel jellemezhető fenntartói-beszerzési folyamatok és folyamatos bizonytalanságok állnak<sup>175</sup>.

**c. Meghatározó (főbb) kollégiumpedagógusi szerepek halmaza:** ebbe a csoportba a legalább hét pedagógusinterjúban, szakmai összefüggés-rendszer részeként előkerülő 5 szerep tartozik.

Részletezve:

- tanulássegítő szaktanár-korrepetitor szerep (összesen 16 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve) valamennyi interjúalany külön kitér a munkája során felmerülő tanulássegítő szaktanár-korrepetitor szerepre. Közülük 4-en vélik úgy, hogy jelenleg túlzott a szakmai elmozdulás ennek a szerepnek az irányába, a többiek számára ennek a szerepnek a munkaidőn belüli aránya elfogadható és szerintük megfelel a kollégista-szülői-fenntartói elvárásoknak.

A kollégiumpedagógusok közül ugyancsak 4-en gondolják azt, hogy a kollégisták számára a délutánonkénti és kora esti (tanulónként differenciálatlan) kötelező jellegű tanórai felkészülés

---

<sup>175</sup> Tehát jellemzően semmire sincs pénz ekkortájt és ha lenne is, a tanév foglalkozásai addigra befejeződnek, mire megérkeznek az ahhoz szükséges eszközök, alapanyagok (erről 3 pedagógusinterjúban is hallunk konkrét példákat). Ennek az lesz a vége, hogy az elengedhetetlenül fontos beszerzéseket a kollégiumpedagógusok maguk kezdik el intézni és jellemzően saját pénzből.

elrendelése a jelenlegi formájában több problémát is felvet. Jelesül ezek a problémahalmazok összefoglalva:

- nem kellően hatékony, mert a nagyobb létszámú csoportalkotás miatt nem tud az egyének (kollégisták és szüleik) valós tanulmányi szükségleteire megfelelően fókuszálni,
  - a kötelező jelleg eleve rossz hívószó ennél az újgenerációnál, jellemzően az iskolaidő után elrendelt kollégiumi tanórák úgyszintén a négy fal között folytatódnak, sokszor pihenőidő nélkül,
  - a tanórák nem érik el a pedagógiai céljukat, mert akadályozzák, hogy a kollégisták a saját egyéni ütemrendjük szerint foglalkozzanak és haladjanak a tanulmányaikkal,
  - a kötelező délutáni tanulmányidő miatt a kollégium nem képes rugalmasan kezelni további tanulói és szülői szempontokat, az intézménytől független, ám ugyancsak fontos elvárásokat, szükségleteket,
  - sokfelé osztódik a pedagógusok figyelme; a kollégiumpedagógusnak adott esetben szimultán megoldásokkal szükséges a kollégisták másnapra történő felkészítését segíteni, nincs lehetősége rákészülni (pl. segédanyagokkal) a konkrét feladatokra.
- pótszülői szerep (összesen 12 pedagógus interjúbán, alanyok által külön kiemelve) - a megszólított kollégiumpedagógusok több mint kétharmada véli úgy, hogy ez a szerep meghatározó módon van jelen hivatásának gyakorlásakor. Külön interjúkérdésre adott válaszukban (a 16 kollégiumpedagógusból 14-en) azt fejtik ki, hogy erre a pedagógusszerepre a mai kollégiumpedagógiai gyakorlatban jóval nagyobb súlyt lenne szükséges helyezni, még hozzá elsősorban egyéni törődések formájában (ezt a fogalmat egyébként ismeri és használja is a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja, azonban valamiért nem építi be a heti 15 kötelező kollégista időkeretbe). Csak 2 kollégiumpedagógus gondolja úgy, hogy a jelenlegi pótszülői szerep aránya a jelenlegi pedagógiai gyakorlatban megfelel a kollégista szükségleteknek, abból nem feltétlenül kell több.

A pótszülői szerep és ezzel együtt a bensőségesebb, személyesebb hangvételre alkalmas nyújtó egyéni törődések jelenlétének erősítését több, részben már kifejtett szempont indokolja:

- ennél a kollégista újgenerációnál egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg a különféle családi problémák, amelyeket a kollégisták nagyon megéreznek (nincs mögöttük állandó szülői támogatás, sokan közülük önbizalom hiányosak, kell egy fix felnőtt pont, akit bármikor kereshetnek problémáikkal és segítséget kérhetnek);

- ennél a kollégista újgenerációnál egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg az iskolai (kortárssal, középiskolai tanárral szembeni rejtett vagy nyílt) kamaszkonfliktusok, amelyek megfelelő mederben tartását, helyes kezelését, adott esetben megoldását a kollégista kamasz nem ismeri és szüksége van egy olyan támaszra, aki ettől a körtől távol áll, objektív véleményt tud formálni és segíti őt a probléma leküzdésében;
- ennél a kollégista újgenerációnál egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg a párkapcsolati problémák, amelyekkel már sokszor nem szokás a szülőket megkeresni. Ugyanakkor a kamaszok keresik azt a (lehetőleg felnőtt) személyt, akire felnézhetnek és akitől tanácsot kérhetnek.

A pótszülői szerep a gyakorlatban szorosan kapcsolódik a „bizalmas” és a „nevelő” kollégiumpedagógusi szerepekhez, amelyeknek úgyszintén alapja a személyes, intenzív emberi kapcsolat és amelyek számos további hasonlóságot hordoznak<sup>176</sup>.

- nevelő szerep (összesen 10 interjúban, alanyok által külön kiemelve) - a kollégiumpedagógusok majdnem kétharmada véli úgy, hogy a nevelő szerep hangsúlyos módon megjelenik a munkája során. Külön interjúkérdésre 15-en úgy gondolják, hogy annak jelenlegi munkaidőn belüli aránya megfelelő és elfogadható; 1 fő pedig szeretné, ha tovább erősödhetne ennek a szerepnek a kollégiumi aránya. Egyik interjúalany sem gondolja azt, hogy csökkenteni kéne a nevelő szerep jelenlegi arányát a teljes munkaidőre vetítve.

A nevelő szerep domináns tevékenységei között az egészséges életvezetéshez szükséges mentálhigiénés és nevelési tartalmak bemutatását, átadását, elterjesztését értjük, valamint a felnőtt élethez szükséges minták és iránymutatások nyújtását. Fejlesztésére a kollégiumokban nem a már meglévő, munkaidőn belüli arány változtatásában mutatkozik fokozott igény, hanem sokkal inkább tartalmilag: a korszerű táplálkozás, a korosztályi prevenció, egészségügyi-higiénés, stb. területeken. Jóllehet a kollégiumpedagógusok ezekre a területekre jellemzően nincsenek kiképezve, mégis többen úgy gondolják, hogy szívesen részt vennének ilyen típusú szakmai továbbképzéseken. Szeretnék ugyanis jelentősebb szakmai elmozdulást elérni az alábbi problémákra hivatkozva:

- több kollégiumban is a nevelő szerep (és ezzel együtt a kollégiumpedagógus) szakmai hatékonyságát, szakmai hozzáadott értékét csupán néhány kvantitatív eszközzel (pl.: az adott tanév során alkalmazott fegyelmezési és jutalmazási eszközök számával, típusával, a csoporthoz tartozó kollégista lakószobák tisztaságának, rendjének napi osztályzataival, illetve azok havi átlagaival) mérik (időszerű lenne, ha végre más

---

<sup>176</sup> Utóbbiak részletezését lásd. ugyanebben az alfejezetben.

szakmai szempontok is érvényesülni tudnának a szakmai hatékonyság vizsgálatakor, nem csak a posztsztálinista időkből örökölt és több helyütt még mindig alkalmazott kvantifikált mutatók);

- a kvantitatív típusú, eredmény-és iskolacentrikus gondolkodás kapcsán (pl.: középiskolai tanulmányi versenyeken elért eredmények és rangsorolásaik, a kollégisták által szerzett nyelvvizsgák száma, stb.) a hazai sport diákolimpiai rendszerből valamiért kizárt középiskolai kollégiumok nem tudják a maguk szakmai előnyeit, hasznát, elismertségét, pozitív szinergia-hatását érvényesíteni, elérni, jóllehet pl. ezekben a tanulmányi felkészítőkből számos alkalommal maguk is tevékenyen részt vesznek (egyelőre nincs olyan önálló szakmai profil, amiben kiemelkedőt, speciálisat lehetne elérni és fenntartani a köznevelési rendszeren belül);
- bizalmas szerep (összesen 9 kollégiumpedagógusi interjúban, alanyok által külön kiemelve): a pótszülői és a nevelő szerepekhez szorosan kapcsolódó bizalmas szerepről külön interjúkérdésre - mindössze 1 pedagógus kivételével - valamennyi megszólított kollégiumpedagógus úgy gondolja, hogy annak jelenlegi, munkaidőn belüli arányát növelni szükséges. Folyamatosan nő ugyanis azoknak a középiskolás kollégistáknak az aránya, akik a bizalmasi szerepkörben (is) megjelenő kollégiumpedagógusoktól szeretnék segítséget kérni a nehéz (pl.: konfliktusokkal teli párkapcsolati, társas emberi, tanulmányi, diszfunkcionális családi, csonka családi, stb. problémák nyomozott) élethelyzetekben. Itt mindenekelőtt négy szemközti aktív figyelő és hallgató pedagógusi tevékenységekre szükséges gondolni (a kollégiumpedagógus ajtajának mindig nyitva kell állnia a diákjai előtt; meghallgatja és adott esetben rávezeti a kollégistákat a megfelelő viselkedési, magatartási módokra, a helyes társas kommunikációra, stb.). A bizalmas szerep egyik meghatározó állomása (eredménye) a kollégiumpedagógus „panaszládává”<sup>177</sup> való válása, vagyis a pedagógust több olyan kollégista is rendszeresen felkeresi, akik másnak a problémáikat nem merik vagy akarják elmesélni, bizalommal fordulnak az őket segítő felnőtthöz és részletesen kifejtik a velük történeteket<sup>178</sup>, aki igyekszik túllendíteni őket a nehéz helyzeteken. Kijelenthető, hogy a kollégiumpedagógusi interjúk túlnyomó többsége megerősíti, hogy jelentős kollégista szükséglet mutatkozik a gyakorlatban a bizalmasként megjelenő, jól felkészült kollégiumpedagógusokra. Egyelőre azonban ennek nincsenek meg a szakmailag megalapozott feltételei, hiányoznak a korosztállyal foglalkozó szakmai

---

<sup>177</sup> Szó szerinti hivatkozás az interjúanyagokból.

<sup>178</sup> A kollégista közérzet alakulásában rendkívül fontos, hogy ezeknek a kamaszoknak legyen kiben megbízni és rendszeresen legyen „hova letenni” az őket nyomozott egyéni problémákat.



kurzusok, a pszichológiai, mentálhigiénés irányokban megfogalmazódó továbbképzések. A kollégiumi tanárok jelenleg a korábbi pedagógusképzésben tanult tartalmakra, az egyéni élettapasztalataikra és bölcsességükre támaszkodva tudnak korlátozott mértékben lépéseket tenni e kérdésben.

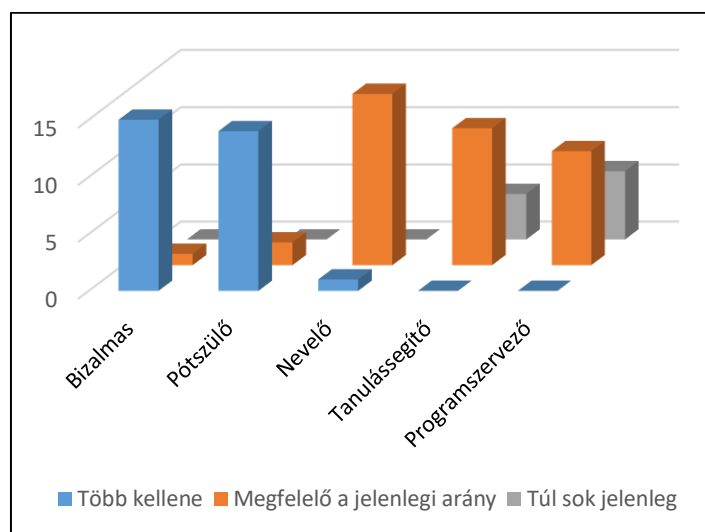
- kollégiumi programszervező szerep (összesen 7 interjúban, alanyok által külön kiemelve): külön interjúkérdésre a megszólított 16 kollégiumpedagógusból 10-en gondolják úgy, hogy ennek a jelenlegi aránya a teljes munkaidőn belül megfelelő, 6-an pedig túlzónak tartják ennek a szerepnek az arányát. A munkaidőn belül alacsony arányúnak semmiképpen sem nevezhető programszervező szerep fő tevékenysége a kollégiumi rendezvények, programok szervezése és lebonyolítása, az azokhoz szükséges tárgyi, helyszíni és humán feltételek biztosítása.

Összesen 7 pedagógusinterjúban térnek ki arra az interjúalanyok, hogy ezeknek a programoknak a megvalósítása sokszor nem találkozik a kollégisták igényeivel, szükségleteivel, erőltetett, kötelező tanulói részvételeket jelent pusztán pl. a kollégiumi tradíciók ápolásának eredeti céljával.

A kollégiumi programok többsége a tanév eleji tervezésben már látható és rögzítésre is kerül. 3 interjúalany szerint annak végeredményét tekintve mégsem sikerül évről-évre olyan színvonalas kollégiumi programpalettaval előállni, amely a diákok széles körű érdeklődésére és figyelmére tartana számot. Ők ennek háttérében a következőkben részletezett, kollégiumi természetű okokat vélik felfedezni:

- rutinszerű, évtizedek óta beidegződött kollégiumpedagógiai munkafolyamatok vannak érvényben, amelyek alól a kollégiumi programok szervezése és lebonyolítása sem képez kivételt, a kollégiumok új, külső-fejlesztő szakmai impulzusok híján nem tudnak saját arányukon túllépni (ugyanazok, nagyjából ugyanazt és ugyanúgy csinálják),
- nincsenek meg a szakmai tartalom-és eszközfrissítés háttérfeltételei, nincsenek kijelölve szakmai előrelépés és módszertani megújulás korszerű irányai (akár nemzetközi, már jól működő példák figyelembevételével),
- a szakmai kíváncsiság hiánya és tanult tehetetlenség is hátráltatja a (kollégiumi programokkal kapcsolatos tanulói érdektelenség háttérében meghúzódó) tényleges okok feltárását, azok helyes, lokális szintű értékelését,
- a kollégisták és szüleik preferencia-sorrendjében a kollégiumi rendezvények, programok a sokadik helyen állnak; ezek erőltetése kontraproduktív a tanulólétszám megtartására, növelésére vonatkozó szakmai törekvésekre nézve.

A főbb kollégiumpedagógusi szerepekről alkotott tanári vélemények összegzését az alábbi ábrán szemléltetjük:



5-1. ábra: A kollégiumpedagógusok vélekedése saját szereparányaikról.

Forrás: Pribék, 2019.

Összegzés: összesen 36 kollégiumpedagógusi szerep kerül azonosításra a 16 kollégiumpedagógusi interjú feldolgozása során. Ezek kétharmada a pedagógusok által sérelmezett, ráerőltetett mellékszerep. Nagyon tanulságos ezeknek a szerepeknek a részletezése, hiszen rámutat a szakma (és ezzel együtt a kollégiumpedagógusok) kiszolgáltatottságára, tehetetlenségére és egyúttal a napi feladataik (talán a szakmában nem jártas embereknek meglepő) sokrétű komplexitására is. E szerepek révén bepillantást nyerhetünk a pedagógusok (a külvilág számára sokszor rejtett vagy nem szívesen bemutatható) hétköznapijaiba, küzdelmeibe.

A kutatás során azonosított kollégiumpedagógusi szerepek középmezőnye számos olyan szakmai alappillért tartalmaz, amely elengedhetetlen feltétele a hivatás gyakorlásának. E szerepek a főbb pedagógusszerepekkel együtt a kollégiumi nevelés több hangsúlyponti áthelyeződési kényszerét vetítik előre.

Végezetül: nagyon érdekes és fontos ezeknek a hangsúlyponti változásoknak a különböző perspektívákból való szemlélődését végrehajtani. Érezhető, kihallható, hogy állandó (egyelőre lassú) változásban lévő szakmai komplexumról beszélünk, mégis a hangsúlypontok mentén kirajzolódni látszanak különféle tendenciák, kapaszkodók, amelyek megmutatják a továbblépés lehetőségeit. Különösen igaz ez az állítás abban az esetben, amikor a négy elvárásrendszer összehasonlító elemzésére kerül sor.

## 5.5 A négy elvárásrendszer összehasonlító-értékelő elemzése, összegzése

A kutatásban feltárt szükségletek, elvárások rendszer szintjén történő összehasonlító-értékelő elemzése, összegzése feltétlenül szükséges abból a célból, hogy lássuk az elvárt és a körvonalazódó szolgáltatási kínálat közti különbségeket. Ezekre támaszkodva lehet a fejlesztésre szoruló kollégiumpedagógiai területeket a későbbiekben meghatározni.

A kétéves kollégiumpedagógiai kutatás eredményhalmaza számos empirikus összehasonlítási alap alkalmazását teszi lehetővé. Fontos és releváns alapoknak tekintjük bemutatni a disszertációban:

- az azonosított főbb pedagógusszerepek domináns szakmai tevékenységeinek összehasonlító-értékelő elemzését, összegzését *(10. táblázat)*,
- az azonosított főbb kollégiumpedagógusi szerepek munkaidőn belüli arányának, időbeliségének összehasonlító-értékelő elemzését, összegzését *(11. táblázat)*,
- az azonosított (ún. középmezőnyhöz tartozó) pedagógusszerepek domináns szakmai tevékenységeinek összehasonlító-értékelő elemzését, összegzését *(12. táblázat)*,
- az azonosított (ún. középmezőnyhöz tartozó) pedagógusszerepek munkaidőn belüli arányának, időbeliségének összehasonlító-értékelő elemzését, összegzését *(13. táblázat)*, valamint a
- feltárt tartalmi-elvárásbeli különbségek és hasonlóságok rövid összefoglalását.

**14. táblázat: Azonosított főbb pedagógusszerepek domináns szakmai tevékenységei. Saját szerkesztés.**

Szerepek és értékelésük <sup>179</sup> :	Központi/oktatáspolitikai elvárások:	Kollégista szükségletek:	Szülői szükségletek:	Kollégiumpedagógusi vélemények:	Konklúzió:
Tanulásegítő szaktanár-korrepetitor <b>(1-0-3)</b>	Korrepetál, ellenőriz, tanórát tart, felügyel, kikérdez, kötelez és előír, stb. a kollégisták különböző csoportjainak, heti fix (kötelező) óraszámban	Személyre szabott kollégiumpedagógusi követés és szaktárgyi segítség a tanulmányokban, a kollégiumtól független egyéni prioritások figyelembevétele	A kollégistát egyénileg kövesse és motiválja a tanulásban; vegye figyelembe és kezelje rugalmasan az egyéb, kollégiumon kívüli kötöttségeit	A gyakorlatban minimális a kollégisták differenciálására a lehetőség, a kötött óraszámok számos kényszer-tevékenységet, ad hoc megoldásokat szülnek	A jelenleginél nagyobb szakmai hangsúlyt kell kapnia az egyéni tanulássegítésnek és ehhez a kollégiumi feltételeket, kereteket biztosítani szükséges
Pótszülő <b>(1-0-3)</b>	Norma-és értékrendet közvetít, magatartási mintákat nyújt, tanácsokkal segít, meghallgat, kommunikál, követel és kér, stb.	Részben pótolja a szülő kiesését a kollégista hétköznapi nevelése, életének változásai, problémái kapcsán; gondoskodik, törődik, stb.	Fejlessze a kollégista kezdeményező-készségét, önállóságát, alkalmazkodóképességét, segítse a tudatos napi életvitel kialakítását a többi kollégista elfoglaltsággal összhangban	Egyre szélsőségesebb társadalmi problémák gyűrűződnek be a kollégiumokba, a pótszülői szerep iránti szükséglet erősödése egyre összetettebb tevékenységformákat követel	A kollégiumpedagógia jelenlegi gyakorlatának egyik kiemelkedő, ám kihasználatlan pedagógusszerepével állunk szemben: ehhez a kollégiumi feltételeket, kereteket biztosítani szükséges
Nevelő <b>(4-0-0)</b>	Norma-és értékrendet közvetít, magatartási mintákat nyújt, tanácsokkal segít, meghallgat, kommunikál, követel és kér, stb.	Folyamatos és szolid követése, támogatása, felnőtt minták nyújtója a kollégista nevelésének; a kollégista személyiségének elfogadása, tisztelete	Fejlessze a kollégista kezdeményező-készségét, önállóságát, alkalmazkodóképességét, segítse a tudatos napi életvitel kialakítását a többi kollégista elfoglaltsággal összhangban	Nagyon széles skálán mozog a beköltöző kollégisták neveltségi szintje, ezek fejlesztését a tanulók egyéni fejlődési pályájának tükrében szükséges támogatni, szemlélni, norma-és értékrendet közvetíteni, stb.	Kényszerpályákon nem lehet nevelni: a személyre szabott kollégiumi nevelés feltételeit, kereteit biztosítani szükséges
Bizalmas <b>(1-0-3)</b>	Norma-és értékrendet közvetít, magatartási mintákat nyújt, tanácsokkal segít, meghallgat, kommunikál, kér, stb.	Meghallgat, mindig a kollégista mellett van, ha kéri, tanácsokat ad, segít, titkot tart, gondoz, stb.	Fejlessze a kollégista kezdeményező-készségét, önállóságát, alkalmazkodóképességét, segítse a tudatos napi életvitel kialakítását a többi kollégista elfoglaltsággal összhangban	Amikor a kollégista úgy gondolja, nyugodt körülmények között elmesélhesse a kollégiumpedagógusnak, hogy mi történt vele aznap (erre egyre jelentősebb tanulói szükséglet mutatkozik)	Biztosítani szükséges munkaidőben annak a lehetőségét, hogy a kollégisták és kollégiumpedagógusok között még erősebb személyes kapcsolat és kötődés alakulhasson ki
Program-szervező <b>(1-0-3)</b>	Kollégiumi rendezvényeket szervez és bonyolít le, stb.	A kollégista érdeklődésének megfelelő programok szervezése és lebonyolítása	A kollégista érdeklődésének megfelelő programok szervezése és lebonyolítása	Sokszor tevékenységkényszerek szintjén mutatkoznak meg ezek a törekvések	Elsősorban módszertanában szorul jelentős fejlesztésre ez a terület

<sup>179</sup> A **10. táblázatban** látható szerepek domináns tevékenységének kutatói értékelése. **1. érték:** a központi elvárásokkal, illetve az azokkal egyetértők száma, **2. érték:** semleges álláspontra helyezkedők, **3. érték:** a központi elvárásoktól jelentősen eltérő elvárások száma.

<b>15. táblázat: Az azonosított főbb kollégiumpedagógusi szerepek munkaidőn belüli aránya, időbelisége. Saját szerkesztés.</b>					
<b>Szerepek és értékelésük<sup>180</sup>:</b>	<b>Központi/oktatáspolitikai elvárások:</b>	<b>Kollégista szükségletek:</b>	<b>Szülői szükségletek:</b>	<b>Kollégiumpedagógusi vélemények:</b>	<b>Konklúzió:</b>
Tanulásegítő szaktanár- korrepetitor <b>(1-0-3)</b>	Heti kötelező min. 12 óra, jellemzően tanteremben az iskolaidő után	A kollégisták egyéni szükségleteihez igazodó rendelkezésre állás, tanulásegítés, tanulásszervezés (rugalmas)	Arányos és időben kompromisszumos megoldások (a további tanuló kööttségek figyelembevételével)	Az egész munkaidőn belül túlzott mértékben van elmozdulás ennek a szerepnek az irányába, sokan az aznapi 10-11. órájukat „ülük le <sup>181</sup> ” a tanteremben	A kötelező helyszíni-és időbeli keretek és a rossz munkaidőn belüli arány miatt joggal feltételezzük, hogy e szerepbetöltés tényleges hatékonysága megkérdőjelezhető
Pótszülő <b>(1-0-3)</b>	Egyéni törődés keretében (a munkaidő töredéke marad rá a gyakorlatban)	Amikor szükség van a kollégiumpedagógusra, ott legyen, tudjon segíteni, gondoskodni, törődni (rugalmas)	Folyamatos kollégiumpedagógusi figyelem és felelősségvállalás	Minimális a mozgástér a jelenlegi munkaidőn belül a szerephez kapcsolódó tevékenységekre, korszerű plusz tudástartalmak kellenének	E gyakorlatban meghatározó kollégiumpedagógusi szerep megvalósítási kereteit, szakmai tudásbázisát fejleszteni szükséges
Nevelő <b>(2-0-2)</b>	Elsősorban a saját kollégista csoportjában (csoportvezetői foglalkozás: heti 1 óra + a kollégiumpedagógus felügyeleti órái)	A nevelés a kollégista személyiségének elfogadásával történjen, alkalmas időszakokban (rugalmas)	A kollégistát, rendre, tisztaságra, tiszteletre, stb. neveljék az arra alkalmas időszakokban	Elegendő arányban van jelen a nevelői szerep a hétköznapiakban, a nevelési szituációk helyes kezelése érdekében fejlődésre van szükség	A nevelői szerep napjainkban is szerves része a kollégiumpedagógusi munkának; a nevelési szituációk helyes kezelése érdekében továbbképzésekre lenne szükség
Bizalmas <b>(1-0-3)</b>	Egyéni törődés keretében (a munkaidő töredéke marad rá a gyakorlatban)	Amikor szükség van a kollégiumpedagógusra, ott legyen, tudjon meghallgatni (rugalmas)	Legyen kitől segítséget kérni a kollégistának és kapja meg a megfelelő törődést, figyelmet	Minimális a mozgástér a jelenlegi munkaidőn belül a szerephez kapcsolódó tevékenységekre, korszerű plusz tudástartalmak kellenének	E gyakorlatban meghatározó kollégiumpedagógusi szerep megvalósítási kereteit, szakmai tudásbázisát fejleszteni szükséges
Programszervező <b>(1-0-3)</b>	Munkaidőn belül, vagy a heti 40 óra terhére	Csökkenjenek a kötelező érvényű programokon való kollégista megjelenések arányai	Csak olyan eseményen vegyen részt a kollégista, ami számára érdekes és hasznos (arra alkalmas időszakokban)	A jelenlegi megvalósítási keretek (időben, módszertanban) lassan mindenkinek csak nyugót jelentenek	Rugalmas időkeretek alkalmazásával módszertani megújulás szükséges

<sup>180</sup> A **11. táblázatban** látható szerepek domináns tevékenységének kutatói értékelése. **1. érték:** a központi elvárásokkal, illetve az azokkal egyetértők száma, **2. érték:** semleges álláspontra helyezkedők, **3. érték:** a központi elvárásoktól jelentősen eltérő elvárások száma.

<sup>181</sup> Az igehasználát nem véletlen: ezzel is utalunk a kollégista metaforákból visszaköszönő „börtön”, „fogda” kulcsfogalmakra.

16. táblázat: Az ún. középmezőnyhöz tartozó pedagógusszerepek domináns szakmai tevékenységei. Saját szerkesztés.					
Pedagógusszerepek ún. középmezőnye és értékelésük <sup>182</sup> :	Központi/oktatáspolitikai elvárások:	Kollégista szükségletek:	Szülői szükségletek:	Kollégiumpedagógusi vélemények:	Konklúzió:
Felügyelő (4-0-0)	Meghatározott (nem feltétlenül kollégiumi <sup>183</sup> ) helyszínen és időben történő kollégista „megőrzés”, felügyelet	Testi-lelki biztonság szavatolása, figyelem	A kollégista testi-lelki biztonságának a szavatolása, figyelem	Ez a szerep teljesül az eredeti elvárásoknak megfelelően, bár az étkezési ügyelet elrendelése felesleges	Csak a feltétlenül indokolt szakmai kereteken belül szükséges a pedagógusok felügyeleti tevékenységét elrendelni
Kapcsolattartó (4-0-0)	Szülőkkel, iskolával, élelmezéssel, külső partnerekkel való rendszeres kapcsolattartás	A kollégiumpedagógus kövesse a kollégistával kapcsolatos fejleményeket és szükség esetén reagáljon	A kollégiumpedagógus kövesse a kollégistával kapcsolatos fejleményeket és szükség esetén reagáljon	A kapcsolattartói szerep megvalósul, bár igen eltérő annak az értelmezése a gyakorlatban (többen csak akkor élnek vele, ha probléma van)	Szükséges ennek a szerepnek a nagyon pontos értelmezése a gyakorlatra vonatkozóan
Szakmai együttműködő (2-2-0)	Tantestületi tagokkal és külső partnerekkel való kooperáció	Nincs ilyen	Nincs ilyen	Ez a szerep elsősorban a tantestületi tagokkal való szakmai együttműködésre korlátozódik	A szakmai hálózat nyújtotta lehetőségek elháltak, az intézményközi együttműködések is visszaestek
Adminisztrátor (2-1-1)	Kollégiumi dokumentumok (naplók, nevelői feljegyzések, kollégista jelenléti ívek, stb.) vezetése és adatszolgáltatás	Mínél kevésbé hátráltassa a kollégiumpedagógusokkal meglévő kontaktórákat	Nincs ilyen	Ez a szerep teljesül az eredeti elvárásoknak megfelelően (akkor, ha nincs papír és e-alapú párhuzamos adminisztrálás)	A párhuzamos adminisztrációk megszüntetésére van szükség
Csoportvezető (4-0-0)	A rábizott kollégiumi csoport vezetése, támogatása, a felnőtt létre történő felkészítés és életvezetési kompetenciák átadása	A felnőtt létre történő felkészítés és életvezetési kompetenciák átadása	A felnőtt létre történő felkészítés és életvezetési kompetenciák átadása	A felnőtt létre történő felkészítés és életvezetési kompetenciák átadása, szükség lenne a korosztállal összefüggő korszerű ismeretekre	Továbbképzések szükségesek a korosztállal összefüggő korszerű ismeretek elsajátítása céljából
Foglalkozásvezető (1-0-3)	Kollégiumi foglalkozások előkészítése és lebonyolítása	Tartalmilag és módszertanilag érdekes, korszerű foglalkozások	Tartalmilag és módszertanilag érdekes, korszerű foglalkozások	A foglalkozások tartalmi újragondolására és módszertani megújulására van szükség	Tartalmi és módszertani továbbképzésekre van szükség
Beszerező (0-3-1)	Nincs ilyen elvárás	Nincs ilyen elvárás	Nincs ilyen elvárás	A foglalkozások lebonyolításához szükséges, tárgyi és alapanyag beszerzések (sokszor saját pénzből)	Kényszer szülte szerep, nincs helye a szakmai szerepek között

<sup>182</sup> A 12. táblázatban látható szerepek domináns tevékenységének kutatói értékelése. **1. érték:** a központi elvárásokkal, illetve az azokkal egyetértők száma, **2. érték:** semleges álláspontra helyezkedők, **3. érték:** a központi elvárásoktól jelentősen eltérő elvárások száma.

<sup>183</sup> Amennyiben a kollégiumi konyhák kiszervezése (outsourcing) folytatódik, a kötelezően előírt, napi háromszori étkezési felügyeletet a kollégiumpedagógusok **például nem kollégiumi helyszínen kénytelenek ellátni.** Ennek ellenpéldája (csak kollégiumban látható el) az esti csendes pihenőre történő felkészülés kollégiumpedagógusi biztosítása.

<b>17. táblázat: Az ún. középmezőnyhöz tartozó pedagógusszerepek munkaidőn belüli aránya, időbelisége. Saját szerkesztés.</b>					
<b>Pedagógus-szerepek és értékelésük<sup>184</sup>:</b>	<b>Központi/oktatáspolitikai elvárások:</b>	<b>Kollégista szükségletek:</b>	<b>Szülői szükségletek:</b>	<b>Kollégiumpedagógusi vélemények:</b>	<b>Konklúzió:</b>
Felügyelő <b>(3-0-1)</b>	A kollégiumi élet szervezésével összefüggő tevékenységek (ébredés, fektetés, pénteki ügyelet, stb.); fix, ám sokszor igen eltérő óraszámokban pedagógusonként	Testi-lelki biztonság a kollégiumban, kollégiumi felügyelet a nap 24 órájában	Testi-lelki biztonság a kollégiumban, kollégiumi felügyelet a nap 24 órájában	Sokszor értelmetlen helyzetekben és időben történik az ellátása	A pedagógusokat be kell vonni azokba a folyamatokba, ahol eldől a felügyeleti kérdés
Kapcsolattartó <b>(4-0-0)</b>	Alapvetően a kollégistákkal fenntartott aktív kapcsolatokat fókuszálja, de a kollégákkal, szülőkkel és iskolákkal való kapcsolattartást is elvárja (gyakran a töredék munkaidő terhére)	Informálódjon és állandóan naprakész információkból induljon ki a pedagógus a kollégista kapcsán	Ahol szükség van a rendszeres kapcsolattartásra, az akkor és ott kötetlen időben történjen	Nem mindig kezelhetők a szakmai kapcsolattartások munkaidőben	A jelenlegi kollégiumpedagógiai gyakorlat nem nyújt megfelelő, nyugodt kapcsolattartási kereteket
Szakmai együttműködő <b>(2-1-1)</b>	A szakmai együttműködések két fő iránya: kollégiumon belül és kívül (nincsenek időben lehatárolva)	Lépjön kapcsolatba az iskolával, sportedzővel, stb., illetve a kollégáival, ha szükséges	Nincs ilyen szükséglet	Az utóbbi években csökkent ezek aránya	Szükségletek, elvárások lépnek fel a szerep betöltésével kapcsolatban, mégis visszaesik a gyakorlatban
Adminisztrátor <b>(1-2-1)</b>	Nincs időben meghatározva, a helyi dokumentumokban mindössze a napi szintű vezetése az elvart	Nincs ilyen szükséglet	Nincs ilyen szükséglet	Többször nem sikerül napi szinten aktualizálni az időhiány miatt	A fenntartót csak a végeredmény érdekli, ám a napi szintű vezetés nem mindig valósul meg
Csoportvezető <b>(1-0-3)</b>	Külön előírt csoportvezetői foglalkozások (heti 1 órában) és a csoport napi szintű ügyvezetése	A csoportvezetőtől várt figyelmet és törődést akkor akarja igénybe venni, amikor arra éppen szüksége van	A felnőtt életre történő felkészítés jegyében történjen a szerepbetöltés (amikor csak lehet)	A jelenlegi aránya elfogadható, mégis sokszor felülírja a gyakorlat	Közelíteni szükséges az elvart arányt és a tényleges szükségletekhez
Foglalkozásvezető <b>(1-1-2)</b>	Felkészítő, felzárkóztató, tematikus, szabadidős, tanóra jellegű foglalkozásokon jelenjen meg, pedagógusonként eltérő óraszámokban	Felesleges kötöttséget, kényszert jelentenek, kevesebb kellene belőlük; új arányokra, új foglalkozásvezetői tevékenységekre és az idő rugalmasabb kezelésére van szükség	A felnőtt életre történő felkészítés jegyében történjen a szerepbetöltés (amikor csak lehet)	Nem feltétlenül lehet a pedagógusok erősségeire alapozni, mert jogszabályi kényszerek vannak érvényben	A foglalkozásvezetői szerep helyett új pedagógusszerepek alkalmazása és aránya szükséges a jövőben
Beszerző <b>(0-2-2)</b>	Nincsen ilyen	Szükség van beszerzésekre, de az ne a pedagógusok dolga legyen és ne vegyen el tőlük időt	Nincsen ilyen	Kényszer szülte szerep, sokszor a magánélet terhére	Ez a szerep nem kapcsolódik a pedagógusi munkához, elhagyása szükséges

<sup>184</sup> A **13. táblázatban** látható szerepek domináns tevékenységének kutatói értékelése. **1. érték:** a központi elvárásokkal, illetve az azokkal egyetértők száma, **2. érték:** semleges álláspontra helyezkedők, **3. érték:** a központi elvárásoktól jelentősen eltérő elvárások száma.

## Röviden az azonosított pedagógusszerepek értékelésbeli különbségeiről

Elsősorban a meghatározó (főbb) kollégiumpedagógusi szerepek domináns tevékenységeinek értékelésekor (az 5 főbb azonosított pedagógusszerepből 4-nél) mutatkoznak számottevő eltérések a központi elvárások, valamint a szülői, kollégista és kollégiumpedagógusi visszajelzések között. Értelmezésünkben mindez annyit jelent, hogy:

- vagy olyan szerepről beszélünk, amelynek a gyakorlati létjogosultságát nem ismeri fel vagy valamiért<sup>185</sup> nem helyez rá kellő szakmai hangsúlyt (sem tartalmilag, sem pedig munkaidőn belüli arányaiban) a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja (ilyenek: a pótszülő és a bizalmas szerepek), vagy

- olyan pedagógusszerep került a látókörünkbe, amelynek kollégiumi betöltéséről, szükségességéről ugyan létezik szakmai egyetértés, mégis a mögötte rejlő pedagógiai tevékenységek és azok munkaidőn belüli arányainak megítélése igen különböző, semmiképpen sem nevezhető egységesnek (ilyenek a tanulássegítő szaktanár-korrepetítor és a kollégiumi programszervező szerepek).

Egyedül a nevelő szerep kapcsán emelhető ki valamennyi érintettől egybehangzó állásfoglalás, bár annak időbeliségével és munkaidőn belüli arányaival akadnak problémák. Az egybehangzó állásfoglalás közös alapja a kollégiumpedagógusi norma-és értékrend nyújtása, a nevelés során különféle minták bemutatása, átadása, amelyek javarészt a helyes életvezetés és a felnőtt életre történő felkészítés jegyében zajlanak.

Az ún. középmezőnyhöz tartozó pedagógusszerepek (összesen 7) domináns tevékenységeinek értékelésekor már korántsem ennyire megosztott helyzet bontakozik ki. A felügyelő, a kapcsolattartó, a csoportvezető kapcsán nagyon hasonló megközelítésekkel, elgondolásokkal találkozunk. Ezt mindenképpen kedvezőnek véljük, hiszen több szerep is ugyanabba az egységes látó-és megítélési körbe került (jóllehet azok időbelisége, munkaidőn belüli arányainak értékelése már változatos képet mutat).

A fennmaradó 4 pedagógusszerep (szakmai együttműködő, adminisztrátor, foglalkozásvezető, beszerző) domináns tevékenységeinek megítélése, illetve időbelisége és munkaidőn belüli aránya nagyon eltérő álláspontokat tükröz. Különösen a foglalkozásvezető szerep kapcsán

---

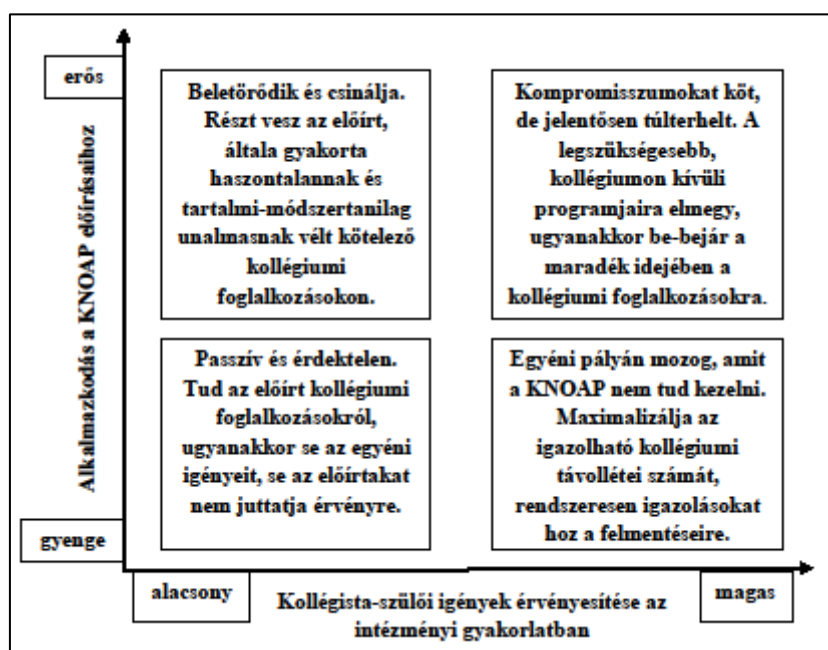
<sup>185</sup> Korábban ennek okfeltárásába (is) kezdett a szerző, ám annyira szerteágazóak és bizonytalan forrásból származnak, hogy végül nem tesszük azokat közzé.



körvonalazódó központi elvárások, valamint a szülői, a kollégista és a kollégiumpedagógusi szükségletek, gyakorlat közötti kép igen eltérő.

## 5.6. Kollégista típusok - az ideális kollégista

Ebben az alfejezetben kísérletet teszünk arra, hogy a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában foglalt tartalmi elvárásokat (releváns szövegkorpuszokat) a kollégisták alkalmazkodásának vonatkozásában (nagyon röviden és tömören) összegezzük és egybevessük a kollégista-szülői igények gyakorlatbeli érvényesítési lehetőségeivel. Döntően a pedagógusinterjúk eredményeire támaszkodva az alábbi 4 kollégista „alaptípus” határozható meg:



5-2. ábra: A 4 kollégista alaptípus az intézményi gyakorlatban.

Forrás: Pribék, 2019.

Az ideális kollégista (lásd. az ábrát, bal felül) alacsony érdekérvényesítési képességgel rendelkezik, egyéni igényeit, szükségleteit rendszerint háttérbe tolja. Magas az alkalmazkodási képessége a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt tartalmakra, időkeretekre. Kötelességtudó, figyelemmel kíséri a csoportvezető tanára által nyújtott tájékoztatásokat, kéréseket és azok szerint cselekszik. Beletörődik a kollégium (és a jogszabályok) által ráerőltetett programokba, jóllehet azokkal kapcsolatosan előzetesen nem kérték ki a véleményét. Részt vesz az intézményi foglalkozásokon annak ellenére, hogy a többségüket gyakran haszontalannak, unalmasnak tartja. Örömmel venné, ha a kötelező programokon nem csak „ott kéne ülni”, hanem korszerű és érdeklődésre számot tartó tartalommal lenne megtöltve, átadása pedig újszerű pedagógiai módszerekkel zajlana. Szeretné, ha az éppen őt foglalkoztató,

érintő egyéni problémáit lenne kivel megvitatnia a kollégiumban és ehhez megkapná a megfelelő pedagógusi figyelmet, törődést.

Az ideális kollégista nem áll ellent egy-egy (akár váratlanul napirendre kerülő) új foglalkozásnak, rendezvénynek, amikor csak tud, azokon megjelenik. Részvételeivel jelentősen javítja az amúgy nem feltétlenül csak pozitív tartományban lévő kollégiumi statisztikákat. Nem kérdez, nem kritizál, feleslegesen nem aggályoskodik.

A másik három kollégista „alaptípust” ugyan más és más okokból, de már a problémásabb kollégisták közé sorolhatjuk:

- a. „a passzív és érdektelen kollégista” esetében a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogijában foglalt előírások betartása és az egyéni igények érvényítése egyaránt alacsony szinten mozog. Nagyon nehéz őt bármilyen programba, kezdeményezésbe bevonni, amiből csak lehet, kivonja magát;
- b. „ az egyéni pályán mozgó kollégista” egyszerűen nem tud szervesen beilleszkedni a kollégium életébe és az is előfordul, hogy eleve nem is akar. Kikapukat keres és talál a hiányzásaira, melyekhez gyakorta talál partnerre a szülőkhöz, illetve a közeli hozzátartozókban. Leperegnek róla a kollégiumi elfoglaltságok, azokat jellemzően nem tudja komolyan venni. Nem tartja be a kollégiumok házirendjét, nem feltétlenül kezelhetetlen, főleg a szabad mozgás korlátozása ellen lép fel. A kötelező jelleg, az erőltetett foglalkozások azonban kontraproduktívan hatnak rá. A kollégium voltaképpen számára pusztán szálláslehetőség, sokszor nyíltan vallja, hogy a jelenlegi kollégiumi szabályozás idejétmúlt és „gyerekbaráttá” kéne tenni; előfordul, hogy a sok fegyelmi vétség miatt „kirúgás” áldozatává válik;
- c. „a túlterhelt kollégista” állandóan feszegeti a saját lehetőségeit, vállalható kompromisszumokat keres a középiskola-kollégium-sport-magánélet stb. együttes vonzásában. Időnként a kollégiumi foglalkozásokra is eljut és jellemzően hajlandó ekkor az együttműködésre. Jellemzően valamennyi vállalt területen szeretne megfelelni, azonban ennek fizikai és szellemi korlátai vannak. Gyakran teljesítménykényszeres, keresi a kihívásokat és a felelősséggel járó dolgokat; a szüleit, hozzátartozóit gyakran tájékoztatja az éppen aktuális előmeneteléről, fejleményekről és az előtte álló konkrét feladatokról.

## 6. A kutatás eredményeinek összevetése a hipotézisekkel

Ebben a fejezetben a kutatás eredményeit vetjük össze a hipotézisekkel abból a célból, hogy válaszokat kapjunk a következő kérdésekre: a kutatás eredményei alátámasztják-e, és ha igen, milyen tartalommal, összefüggésekkel az egyes hipotéziseinket? Ha nem vagy csak részben támasztják alá, akkor mi vagy mik találhatók ezek hátterében?

1. hipotézis: A Közép-dunántúli régió középiskolás kollégistáinak tendenciózus, drámai mértékű létszámcsökkenését (2004-2014) kedvezőtlenül befolyásolja a középiskolás korosztály demográfiai visszaesése, a középfokú kollégiumok állandósuló alulfinanszírozottsága, valamint az intézmények (többségének) rendkívül elavult műszaki-technikai színvonala.

A hipotézis igazolását több vizsgálati (teoretikus és empirikus) eredmény és annak összefüggései támasztják alá. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint (lásd. kutatás indoklottsága) a Közép-dunántúli régió középiskolás kollégistáinak 2004-2014 közötti létszámcsökkenése meghaladta az 50%-ot, míg ugyanebben az időszakban a nappali tagozatos középiskolás tanulók demográfiai visszaesése 20% körüli szintet mutatott. A korosztály demográfiai csökkenése tehát nagy valószínűséggel kapcsolatba hozható a létszámcsökkenés komplex problematikájával, ám számszerűleg sem képes teljesen megmagyarázni (legfeljebb csak részben), hogy a vizsgált időszakban valójában miért esett (kevesebb mint a felére) vissza a kollégisták létszáma<sup>186</sup>.

A középfokú kollégiumok állandósuló alulfinanszírozottságának tényét több forrás is megerősíti. Barna (2011) egyértelmű állásfoglalása rámutat a kollégiumi normatíva emelésének mielőbbi szükségességére, jóllehet ez napjainkig továbbra sem történt meg<sup>187</sup>. Pribék (2017c) a köztudott szakmai tények között említi az alulfinanszírozottság egyre aggasztóbb jellegét, amelyet a kollégiumpedagógus kutatás során feltárt **„kényszerszerepek sokasága”** (pl.: beszerző, költöztető, biztonsági őr, stb.) és **az azokhoz kapcsolható domináns tevékenységek** (pl.: a kollégiumpedagógusok saját pénzből történő alapanyag és kisértékű eszközvásárlásai a foglalkozások lebonyolításához, kollégiumi bútorok pakolása, a kollégium közvetlen környékének a rendvédelme, stb.) jelenség megjelenése és tartóssá válása is támogat.

---

<sup>186</sup> Itt szükséges külön megjegyzést fűzni ehhez a gondolathoz: véleményünk szerint nem törvényszerű, hogy a demográfiai csökkenés automatikusan kevesebb kollégistát jelent. Kisebb létszámú populációból is lehet(ne) több kollégistát bevonni az intézményekbe, elkerülve ezzel a középiskolai kollégiumok válságát.

<sup>187</sup> Barna már 2011-ben erről úgy nyilatkozik: a kollégiumi normatíva pusztán a fenntartási költségek mindössze 70%-ra elegendő.

A „Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések” részterület kollégista kérdőívének 1-3 legfontosabb (főkomponensbe került) problémái között találjuk a kollégiumépület rossz általános állapotára vonatkozó visszajelzést, amelynek kedvezőtlen tanulói megítéléséről a metafora kutatás indoklásai és a kollégiumpedagógusi interjúk szövegkorpuszai között is olvashatunk. Itt kulcsszavaknak tekinthetjük egyértelműen az épületek elhanyagoltságát és a pénztelenséget, amelyek a korszerűtlen lakó- és tanulási feltételek és az alacsony műszaki-technikai színvonal vonatkozásában kedvezőtlenül befolyásolják a kollégisták közérzetét, illetve a kollégiumpedagógusok munkahelyükkel kapcsolatos vélekedését. A kollégista kérdőívben alkalmazott logika<sup>188</sup> segítségével még azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a kollégisták csak a kollégiumi beköltözés után szembesülnek a rendkívül kedvezőtlen kollégiumi körülményekkel, előzetesen (beköltözés előtt) számukra ez még vagy nem igazán fontos, vagy nem kelti fel eléggé a figyelmüket<sup>189</sup>.

2. hipotézis: Létezik egy ún. kollégiumpedagógiai hátránykomponens (hátrányhalmaz), amely szakmai válsághelyzetből származó problémákból származik és jelentősen befolyásolja a kollégisták és szüleik középfokú kollégiumokról kialakított képét, azzal kapcsolatos döntéseit.

A hipotézist igazoltnak tekintjük. A kollégiumpedagógiai hátrányhalmaz létezését a komplex kollégiumpedagógiai kutatás vizsgálati eredményei megerősítik. Fő forrásvidékei<sup>190</sup>:

- infrastrukturális jellegű: a felújításra szoruló kollégiumi lakó-és tanulókörnyezetből, a hiányos és elavult eszközkészlet felismeréséből származó káros vagy a pedagógiai célok elérését hátráltató lokális eredetű hatásrendszer<sup>191</sup>;

- egyének (kollégiumpedagógusok) szintjén értelmezhető: jelenleg sem a vezetés, sem pedig a kollégiumpedagógusok szintjén nincsenek biztosítva a megfelelő szakmai továbbképzés, az

---

<sup>188</sup> A pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása végig követi a tanuló útját a kollégiumban.

<sup>189</sup> Ennélfogva az is feltételezhető, hogy a kollégiumok rossz általános állapota a beköltözést fontoló és a kollégiumot előzetesen megtekintő diákok és szüleik számára annyira riasztó állapotokat mutat, hogy már be sem költöznek.

<sup>190</sup> Voltaképpen Benedek I. (2005) a hazai középfokú kollégiumok fejlesztését tárgyaló szemlélete (miserint a továbblépés kulcsa a négy meghatározó irány: a szervezetfejlesztés, személyzetfejlesztés, minőségfejlesztés, vezetésfejlesztés) **két új elemmel egészül ki**: egyrészt infrastrukturális-kényelmi szempontokkal, amely alapvetően meghatározza a kollégisták és szüleik közérzetét, illetve a kollégiumokkal kapcsolatos vélekedését, továbbá az oktatáspolitikai elvárások szükségszerű változtatására, a kliensközpontú szemlélet fenntartói megjelenésére.

<sup>191</sup> Alátámasztják: a kollégiumpedagógusi interjúk, valamint a kollégista és szülői kérdőívek részterületi eredményei.

önképzés, a szakmai tapasztalatcserék, jó gyakorlatok átvételének stb. feltételei. A kollégiumpedagógusok szakmai felkészültsége jelentősen befolyásolja a kollégisták és szüleik középfokú kollégiumokról kialakított képét, közérzetét<sup>192</sup>, többek között ennek tudható be a kollégisták azon visszajelzése is, hogy több kollégiumban tartott szaktárgyi felkészítőben vennének részt;

- szervezeti jellegű: a kollégiumi élet szervezésével összefüggő, megkövesedett (sokszor rugalmatlanul kezelt) és a szervezeti kultúrába mélyen beivódott rutinszerű gyakorlatok, a korábról bevált intézményi keretek következményeinek, vonzatainak lokális eredetű (erősen szubkulturális) hatásrendszere<sup>193</sup>;

- szakmai hálózatok szintjén értelmezhető: a középfokú kollégiumok országos szakmai szövetségének hiányában a hálózatosodásnak nincsenek meg a megfelelő szakmai alapjai, mozgatórugója; a kollégiumok egyelőre nem tehetők érdekeltté a hálózatos tanulásban, intenzív befelé fordulás történik<sup>194</sup>, ennek tudható be a kollégiumi diákönkormányzatok kedvezőtlen kollégista megítélése is; ennél fogva eleve lehetetlen a szakmai szinergia-hatások kiaknázása, a szakmai összefogás;

- oktatáspolitikai jellegű: a kollégiumszervezetek számára központilag előírt, a gyakorlatban jellemzően rugalmatlan idő-és működésbeli elvárásokként jelentkező jogszabályok, melyek kollégiumpedagógiai tartalmainak pedagógiai prioritásai, a pedagógusszerepek-és pedagógustevékenységek arányai, hatásrendszere a középfokú kollégiumokban megjelenő újgenerációs kollégista szükségletekkel egyre kevésbé hozhatók szinkronba (jelentős szakmai újragondolásra szorulnak).

3. hipotézis: A kollégiumpedagógiai hátrányhalmaz negatívan hat a kollégista létszámcsökkenés alakulására, pedagógusszerepekre és pedagógustevékenységekre visszavezethető hiátusai akadályozzák a tanulói és szülői szükségletek kielégítését.

A hipotézist igazoltnak tekintjük. A kollégiumpedagógiai hátrányhalmaz egyik kulcsfontosságú eleme a már kollégista tanulók középfokú kollégiumokról kialakított, összességében negatív véleménye (kedvezőtlen „belső reklám”<sup>195</sup>), a rossz közérzetük,

---

<sup>192</sup> Alátámasztják: a kollégiumpedagógusi interjúk és a kollégista kérdőív eredményei.

<sup>193</sup> Alátámasztják: a kollégiumpedagógusi interjúk eredményei (részben), valamint a kollégista metafora kutatás eredményei (részben).

<sup>194</sup> Ezt Pribék (2014) kutatása is alátámasztja.

<sup>195</sup> Lásd. a „Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői” részterület (kollégista kérdőív) főkomponens analízisének eredményét.

valamint a szükségleteiket nem kellő, vagy túlzott arányban kielégítő pedagógusszerepek-és tevékenységek jelenléte a gyakorlatban. Ezt a kedvezőtlen tényt számos életszerű esettel tudjuk illusztrálni, amelyek a kollégiumpedagógusi interjúkból köszönnek vissza. Íme egy egyszerű és nagyon gyakori példa:

- a kollégista a középiskolából visszaérkezve szeretné azonnal elmesélni a csoportvezető tanárának az iskolában vele aznap történeteket (lehetőleg négy szemközt)→ a kollégiumpedagógus nem tud erre időt és lehetőséget biztosítani, mert éppen csoportos kollégiumi tanórát kell tartania 19 óráig, részben az érintett tanuló bevonásával→ tanóra után a kollégiumpedagógus újabb foglalkozást tart, ismét nincs idő a négy szemközti beszélgetésre→ utána a csendes pihenőre történő felkészülés kezdődik, ismét nincs idő másra.

Konklúzió: valamennyi előre eltervezett pedagógiai tevékenység és szerep megfelelt a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában foglalt előírásoknak (minden percre pontosan igazolható, leadminisztrálható, előre betervezhető és erre a kollégiumvezetők nagy többsége is valószínűleg elégedetten tekintene). Ugyanakkor a legfontosabb kérdés, a kollégista aktuális szükséglete mégis kielégítetlen maradt, mert nem jött létre egy kollégista által kezdeményezett dialógus. Összességében véve ez a jelenség kedvezőtlenül hat a kollégista kollégiumpedagógussal fenntartott kapcsolatára, a kollégiumról kialakított összképére, valamint a közérzetének alakulására. A kollégiumpedagógusnál könnyen léphet fel szerepen belüli konfliktus, hiszen párhuzamosan látja a tanuló igényeit és annak szeretne is megfelelni, ugyanakkor kénytelen szem előtt tartani a munkáltató futószalag-szerű előírásait. Esetében a szerepnövekedési stressz fellépésére is nagy az esély, hiszen egy ugyanazon időintervallumon belül az előírt és a ténylegesen elvárt szerepeit és tevékenységeit szimultán módon szükséges változtatnia. E kettő pedig csak valamelyik átmeneti rovasára működhet a gyakorlatban, akkora az időprés és ennyire kötött a tanári munkaidő tartalma, struktúrája.

A kollégiumpedagógiai hátrányhalmaz másik kulcseleme a kollégiumok (és a fenntartó) diákok és a kollégiumpedagógusok irányába megnyilvánuló kényszerítő, erőltető jellegű hatásrendszere. Pedagógusszerepekre és pedagógustevékenységekre visszavezethető hiátusai kapcsán elsősorban olyan esetekre szükséges gondolnunk, amelyeket kollégiumpedagógus és kollégista egyaránt sérelmez. Részben azért, mert a gyakorlat generálta szerepekre ezáltal még kevesebb idő és energia jut, részben pedig azért, mert kényszerítő, erőltető mechanizmus áll azok háttérében. Ennek a legkifejezőbb eredménye a kollégisták metafora kutatásából tárul

elénk: a kollégiumok azonosítása a börtönökkel egy igen kedvezőtlen eredmény. Erre a jelenségre a „nem kívánt pedagógusszerepek” is kontraproduktív módon ráerősítenek: a kidobóként, alkalmi villanyszerelőként, takarítóként, stb. megjelenő kollégiumpedagógusok e szerepekben voltaképpen erősen negatív összképet mutatnak a kollégiumokról<sup>196</sup>.

4. hipotézis: A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának tartalmi jellemzői<sup>197</sup> kedvezőtlenül felerősítik a kollégiumpedagógusi szerep-és tevékenységghiátusok megjelenését, hatásuk fokozza a középfokú kollégiumokkal szembeni kollégista és szülői elégedetlenséget.

A hipotézis első felét igazoltnak tekintjük (a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának tartalmi jellemzői kedvezőtlenül felerősítik a kollégiumpedagógusi szerep-és tevékenységghiátusok megjelenését). Ennek alátámasztására számos tényezőt tudunk bemutatni. Az országos dokumentum kvalitatív tartalomelemzése, a pedagóguskutatás, valamint a kollégistakutatás eredményeképpen kiderült:

- a dokumentum tartalmában nem hordozza a kollégisták szemszögéből történő szakmai megközelítést (kliensközpontú szemlélet), a jelenleg érvényben lévő szakmai álláspontot pedig nem támasztják alá korábbi empirikus kollégiumi vizsgálatok eredményei, illetve jól indokolható korszerű összefüggések a nevelés során;
- a lineáris szerkezetű tartalmi szabályozás elszakad a többszemponitű megközelítéstől; a dokumentum a keretes és számában túlzó időszerkezete révén kiköveteli, megköveteli a kollégistáktól, hogy teljesen alkalmazkodjanak a kollégiumi elvárásokhoz, előírásokhoz, ugyanakkor napi szinten tolják háttérbe egyéni szükségleteik, elvárásaik kielégítését; összességében véve a kollégista újgeneráció számára ez sok esetben elfogadhatatlan, érthetetlen és sok esetben hosszú távon fenntarthatatlan napi életvitelt jelent;
- a sokrétű munkahelyi idő-és elvárásbeli kötöttségek ellenére a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja több, a kollégista újgeneráció által elvárt pedagógusszerepet vagy nem ismer (pl. pótszülő), vagy annak megfelelő mértékű kollégiumi kibontását, alkalmazását nem teszi lehetővé (pl. bizalmas) munkaidőben, holott arra rendkívül nagy kollégista szükséglet mutatkozik;

---

<sup>196</sup> A disszertáció nem tekinti feladatának, hogy olyan szempontokat is megjelenítsen, mint pl. a hivatásszerűen végzett munka méltósága, pedig ennek is számos érdemi mondanivalója lenne számos vonatkozásban.

<sup>197</sup> Keretes óraszámú, kötelezően előírt, tartalmilag nem kellő részletességgel kifejtett, módszertani iránymutatás nélküli meghatározások.

- túlszabályozás jelenik meg a kollégiumpedagógusok tanulássegítő szerepének irányába, amely az erős időkorlátok között, a feladatokat illetően futószalag-szerűen tevékenykedő kollégiumpedagógusok számára nem vagy alig teszi lehetővé újabb, kollégista, illetve szülői szükségletek kielégítésére alkalmas pedagógusszerepek betöltését és rendszeres alkalmazását;
- a dokumentum alacsony tartalmi szintezése és szakmai keresztkapcsolatainak minimális száma miatt számos helyen fogalmi félreértésekre adhat okot, amelyet tovább fokoz a módszertani útmutatások teljes hiánya; mindez igen különböző szakmai megvalósítások kockázatát rejti magában<sup>198</sup>.

A hipotézis második felét (hatásuk fokozza a középfokú kollégiumokkal szembeni kollégista és szülői elégedetlenséget) csak részben tartjuk igazoltnak. A hazai középfokú kollégiumokról alkotott kollégista gondolkodásnak egyik kulcselemét a metafora kutatásból ismerhetjük: nem elég, hogy igen rossz a kollégiumok „belső rekláma” (a már kollégisták kedvezőtlen véleménye az intézményekről, lásd. kollégista kérdőív eredménye), a tanulói elégedetlenséget tovább súlyosbítja a kollégiumok „börtönként”, „fogdaként” való azonosítása. E mögött a jelenleg érvényben lévő, kollégiumpedagógusi szerepek tevékenységeivel, arányaival kapcsolatos elégedetlenség is feltűnik; a délutánonkénti kollégiumi foglalkozások módszertani megoldásai és tartalmi sokszor unalmasnak, haszontalannak tűnnek az iskolai óráit aznap már teljesítő kamaszoknak. Ráadásul a kollégiumi foglalkozásokat erőltető intézményi ütemrend figyelmen kívül hagyja a kollégisták egyéni regenerálódási szükségleteit, magánéleti szempontjait, a kötelező kollégiumon kívüli programokat, valamint az egyéni törődés, az egyéni tanrendek, az egyéni menetrendek iránti fokozódó elvárások, igények kielégítését. A kutatás eredményei tehát arra engednek következtetni, hogy a kollégista elégedetlenség háttérében több (egyenként és főleg összességében véve „fajsúlyos”) tényező is fellelhető.

A részben történő igazolást azért tartjuk jelen esetben relevánsnak, mert a szülői kérdőív eredményei nem mutatnak egyértelműen elégedetlenségre utaló jeleket. Mindössze annyi derül ki, hogy a szülők a kollégisták nevelése során mely kérdésekben (jobb alkalmazkodás, nagyobb önállóság, több kezdeményezőkézség, erősebb motiváltság a tanulásban, a korábbiaknál tudatosabb napi teendők tervezése és lebonyolítása) várnak a szülők jelentősebb segítséget a kollégiumpedagógusoktól. Jóllehet a gyerekük elmondása alapján tájékozottnak gondolják magukat a kollégiumi élet alakulásával kapcsolatosan, egyértelműen csak ezeket az

---

<sup>198</sup> Megjegyezzük: ha pedig ez a cél (ezt egy ilyen irányadó szakmai dokumentumban erősen kétségbe vonjuk), akkor annak nyíltan hangot szükséges adni.



elképzeléseket fogalmazzák meg. Értelmezésünk szerint a szülői visszajelzések a mainál fókuszáltabb, az individualizált kollégiumi oktatás-nevelés megjelenítési szükségességére, megkerülhetlenségére engednek következtetni.

5. hipotézis: A kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek jelenlegi gyakorlata egyre kevésbé felel meg a kollégisták és szüleik állandó változásban lévő szükségleteinek. A negatív jelenség egyre több szerepkonfliktust, szerepnövekedési stresszt idéz elő a pedagógusokban. A kollégiumpedagógusi szerepkonfliktusok domináns típusa szerepen belüli.

A hipotézist igazoltnak tekintjük. A hazai középfokú kollégiumokkal szemben fennálló (állandó változásban lévő kollégista és szülői) elvárásokat két nagyobb csoportba sorolhatjuk, melyek jól szemléltetik az egyre súlyosbodó (kielégítetlen szükségletekre épülő) problémahalmazt. Ezek:

- a jelenleginél koncentráltabb, elsősorban az individualizált kollégiumi oktatás-nevelés keretében ellátandó kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek,
- a jelenleginél koncentráltabb, elsősorban a differenciált kollégiumi nevelés keretében ellátandó kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek.

A kollégista szükségletek változását, illetve az ezzel kapcsolatos negatív jelenségeket elsősorban a kollégiumpedagógusi interjúk és a kollégista kutatás eredményei erősítik meg. Az összesen 16 kollégiumpedagógusi szövegkorpuszból 13-ban merül fel a kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek egyre újszerűbb és összetettebb szakmai ellátásának a szükségessége (konkrét pedagógiai összefüggés-rendszer részeként), amely szerepnövekedési stresszt okoz a pedagógusokban.

A szerepnövekedési stressz forrásvidéke a pedagógusszerepek két főbb kombinációs csoportjára vezethető vissza. Ezek:

- a kollégiumpedagógusi szerepkészletben már meglévő szerepek helytelen betöltési (alkalmazási) arányaiból fakadó stressz; az egyes szerepek iránt fokozódó kollégista szükségletek kérdéses gyakorlati kielégíthetősége a merev jogszabályi előírások keretes szerep-és tevékenységstruktúrája mentén folyamatosan stresszt eredményez a pedagógusokban;
- a kollégiumpedagógusi szerepkészletben nem megtalálható, nem létező (elsősorban külön szaktudást igénylő) szerepek iránti kollégista és szülői fokozódó szükséglet

megjelenése a hétköznapi pedagógusgyakorlatban; az ehhez kapcsolható helyzetek elsősorban megfelelési kényszert generálnak a kollégiumpedagógusokból, megoldásuk (ha van) és a már meglévő szerepekkel való összeegyeztetésük során számos stresszforrást előidézve.

A feltárt 13 kollégiumpedagógusi esetből 12-nél azonosítható a szerepkonfliktus valamely típusa. Ebből:

- szerepek közti konfliktus 1 kollégiumpedagógus esetében,
- személy és szerep közti konfliktus 3 kollégiumpedagógus kapcsán, továbbá
- szerepen belüli konfliktus 8 kollégiumpedagógusnál fordul elő.

Kijelenthető, hogy az azonosított kollégiumpedagógusi szerepkonfliktusok kétharmada ún. szerepen belüli. Mindez azt is jelenti a teljes mintára vetítve, hogy a kollégiumpedagógusi interjúk során megszólított interjúalanyok fele érzi úgy, hogy a szerepküldőktől (központi elvárások, igazgató, szülők, kollégisták, középiskolák) annyira különböző szerepelvárások fogalmazódnak meg egyidejűleg, hogy azok gyakorta konfliktusokat generálnak a pedagógusban a munkájának mindennapi ellátása során.

6. hipotézis: A kollégiumpedagógusi hátránykomponens azonosított pedagógusszerepei és tevékenységei a kutatás logikai keretrendszerében alkalmasak a szakmai előrelépés területeinek kijelölésére különféle javaslatok formájában.

A hipotézist igazoltnak tekintjük. A komplex kollégiumpedagógiai kutatás kimeneti eredményei alkalmasak a szakmai előrelépés területeinek a kijelölésére. Ezek alapján több kérdésben is jelentős szakmai fordulatra van szükség. A kollégiumi változtatások főbb kihangosítható irányai:

- a kollégiumpedagógusok munkaidőn belüli szerepeinek és tevékenységeinek aránybeli módosítására tett javaslatok, amelyek előrevetítik a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának tartalmi és szerkezeti újragondolását egy új szellemiségben; ezzel együtt a differenciált és az individualizált kollégiumi oktatás-nevelés erőteljesebb megjelenítését;
- a kollégiumpedagógusok munkaidejébe történő új pedagógusszerepek integrálásának a kérdésköre; mindezek úgyszintén előrevetítik a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának tartalmi és szerkezeti újragondolását; ezzel együtt a differenciált és az individualizált kollégiumi oktatás-nevelés erőteljesebb elősegítését.

## **7. A kitűzött kutatási célok és feladatok teljesülése**

Ebben a fejezetben a kitűzött kutatási célok és feladatok teljesülésének rövid bemutatását, illetve tömör válaszainak megfogalmazását határozzuk meg lényegi elemekként. Mindezzel az a célunk, hogy lehetővé tegyük a komplex kutatás gyors áttekinthetőségét, továbbá tükröt állítsunk magunk elé a teljesített és a valamiért nem teljesített kutatási pontok vonatkozásában.

### **7.1. A kitűzött kutatási célok tömör válaszai**

#### **7.1.1. Tanulói-szülői szükségletek vizsgálata**

a. Milyen új, fokozottan fontos szükségleteket támaszt a kollégiumpedagógusokkal szemben a kollégiumokban megjelenő legifjabb nemzedék és szülei? Mindezt mivel indokolják?

Válasz: a legifjabb nemzedékhez tartozó kollégisták a kollégiumpedagógusoktól elsősorban a „bizalmas” és a „pótszülő” szerepeket várják el egyre erőteljesebben, indoklásuk hátterében a személyre szabott tanári támogatás, törődés fokozott szükségletét, továbbá a felgyorsult és feladatokkal teli (túlzsúfolt) életvitelt, valamint a családi, magánéleti, középiskolai problémák halmazait említhetjük. Emellett, a korábbiakhoz képest a kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolítása, átgondoltsága terén is több beleszólást kérnek és várnak a kollégisták. Több kollégiumi szaktárgyi felkészítőben való részvételi lehetőséget igényelnek, mert annak jelenlegi szintjén keveslik, továbbá a kollégium diák-önkormányzati élet megítélésén is pozitív értelemben változtatást sürgetnek.

A szülők úgy gondolják, hogy a kollégista gyermekük felnőtté válásához az alkalmazkodóképesség, a kezdeményezőkézség, az önállóság, a tudatos napi életvitel, az egyéni motiváltság terén várnak el a leginkább támogatást a kollégiumpedagógusoktól, mert azok jelenlegi szintje mindenképpen fejlesztésre szorul.

b. Mely kollégiumpedagógiai tényezőket ítélik meg a legfontosabbaknak a kollégisták, valamint szülei a tartós bentlakás szempontrendszer és a pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása alapján?

A kollégisták igen gazdag szempontrendszer jelenik meg a kérdés megválaszolásakor. A „Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői” részterületen az otthoni anyagi körülmények, otthoni családi konfliktusok, jól működő kollégiumi közösség tagja szeretne lenni, a testvérem/testvéreim jelenleg szintén középiskolai kollégisták (ugyanott vagy másutt) kollégiumi életről alkotott véleménye, a kollégium beköltözés előtti megtekintése, kevesebbe kerül a családnak, ha beköltözik elnevezésű tényezők emelhetők ki számottevő szempontokként.

A „Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések” részterületen a kollégium közvetlen környezete, kollégiumi étkeztetés, személyes értékek lakószobai tárolhatósága, a kollégiumépület általános állapota, a tájékoztatás szintje a házirendről, diákok érdekeit szem előtt tartó házirend, kulturált közösségi együttélést lehetővé tevő házirend, kollégiumi rendezvényen, programokban való részvételi lehetőségek, a diákok javaslatainak, véleményének figyelembe vételi kérdése, délutáni tanulásszervezés, a kollégiumi programok otthoni elmesélése, kollégiumi foglalkozások tanulói hasznosságának, érdekessé tételének kérdése, illetve azok időbeli átgondoltsága, a nyugodt esti pihenés feltételeinek biztosítása, nevelőtanárok felkészítő munkája a másnapi iskolai feladatokra, a nevelőtanárok törődése a kollégisták személyes problémáival, rendre, tisztaságra, fegyelemre való nevelés, a kollégiumi foglalkozások és a szabadidő arányának kérdése, általános közérzet, a továbbtanulási célok nevelőtanári támogatása, szülővel/gondviselővel való kapcsolattartási intenzitás elnevezésű komponensek emelhető ki érdemi szempontokként.

A „Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet” részterületen a nevelőtanároktól kapott figyelem és törődés, a diák-önkormányzati élet megítélése a kollégiumban, az újszerű foglalkozásokon való tanulói részvétel, nevelőtanárok tanulói gondolkodásfejlesztése, fizikai és lelki biztonság kérdése a kollégistatársak között elnevezésű tényezők emelhetők ki.

Az „Egyéni kollégista jellemzők” részterületen a délutáni olvasás kérdése, a szóban és írásban történő kollégista önkifejezés problematikája mint tényezők jelennek meg.

### **Szülői válaszok:**

„A kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei” részterületen az alábbi szülői szempontok emelhetők ki: a kollégium tiszta, rendezett környezete, a lakószoba otthonossága, amely jó közérzetet biztosít, a közösségi helyiségek felszereltsége, a kollégiumépület általános állapota, a tanulók érdekeit szolgáló házirend, a házirendről való pontos tájékoztatás, a kulturált együttélést biztosító házirend, gyermeke rendszeres részvételi lehetősége kollégiumi programokon, a diákok javaslatainak figyelembe vétele, a nyugodt délutáni tanulás feltételeinek biztosítása, a nyugodt esti pihenés feltételeinek biztosítása, a hasznos és érdekes kollégiumi foglalkozások, a nevelőtanári segítség az iskolai felkészüléshez, nevelőtanári törődés a kollégista egyéni gondjaival, a rendre, tisztaságra, fegyelemre való nevelés, a továbbtanulásban való nevelőtanári támogatás, a kollégiumi barátok, a szülőkkel való kollégiumi kapcsolattartás, az összességében kedvező benyomások a kollégiumról, gyermeke

jó kollégiumi közérzete, a szabadidő és a kollégiumi foglalkozások megfelelő aránya, időben átgondolt kollégiumi foglalkozások.

A „kollégista számára nehézséget okozó iskolai tantárgyak” részterületről a szülők által nem került külön kiemelésre változó.

A „kollégista középiskolai eredményességét segítő tényezők, valamint a kollégista jellemzői” részterületről a tanulói alkalmazkodóképesség, a tanulói motiváltság, valamint a tanulói kezdeményezőkézség emelhetők ki.

A „gyermekem középiskolai eredményességét elősegíti a kollégiumban” elnevezésű részterületről a szülők által nem került kiemelésre külön tényező.

A „gyermekem délutáni kollégiumi tevékenységszervezése kapcsán az a legfontosabb számomra” elnevezésű részterületről a szülők által nem került kiemelésre külön változó.

c. Mely kollégiumpedagógiai tényezőket ítélik meg a legproblémásabbaknak és a legkevésbé problémásoknak a kollégisták, valamint szüleik a tartós bentlakás szempontrendszeré és a pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása alapján?

Kollégista válaszok: a „Kollégiumba történő tanulói beiratkozás/beköltözés jellemzői” részterületen egyetlen kollégiumi természetű főbb probléma merült fel. Ez pedig a szintén kollégista, kitöltőhöz közeli hozzátartozók kollégiumi életről alkotott kedvezőtlen véleménye. A legkevésbé problémás annak a szempontja, hogy a kollégista előzetesen szeretne egy jól működő kollégiumi közösség tagja lenni (tehát a kollégista akar és várhatóan tud is egy ilyen közösség tagja lenni).

A „Kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó tanulói kérdések” részterületen mindhárom leginkább problémás tényező szorosan kapcsolódik a kollégiumi szolgáltatásokhoz, ezek: a kollégiumi étkeztetés, a kollégiumépület általános állapota, valamint a kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolításának, átgondoltságának a kérdése. A legkevésbé problémás tényezőként a diákok véleményének, javaslatainak figyelembe vételét említhetjük.

A „Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet” részterületen mindhárom leginkább problémás tényező szorosan kapcsolódik a kollégiumi szolgáltatásokhoz, ezek: a tanulók által elvárt nevelőtanári figyelem és törődés szintje, a kollégiumi szaktárgyi felkészítőben való részvételi lehetőség szintje, valamint a diák-önkormányzati élet megítélése a kollégiumban. Legkevésbé problémás faktorként az egyéni speciális kollégiumi foglalkozásokon való részvételi lehetőséget említhetjük ki.

Az „Egyéni kollégista jellemzők” részterületen egy tényező kifejezetten kapcsolódik a kollégiumi szolgáltatásokhoz, ez pedig az unatkozás<sup>199</sup> jelensége a kollégiumban. Ezen kívül az e-bookon történő olvasás, valamint a könnyen ráveszem magam, hogy magamtól készüljek az iskolai feleletekre, dolgozatokra tényező sorolható még ide. Legkevésbé problémás tényezőnek az otthonról kapott zsebpénz kollégista beosztását tekinthetjük.

**Szülői válaszok** (részterületi alábontás nélkül): Leginkább problémás tényezők a gyermekük alkalmazkodó képessége, a hétköznapi tudatos felépítése, beosztása a tanuló által, a gyermekük önállósága, gyermekük kezdeményezőkézsége, illetve a gyermekük motiváltsága. Legkevésbé problémás szempont a gyermekem a kollégiumban új barátokra talált elnevezésű változó.

### **7.1.2. A fenntartói (központi/oktatáspolitikai) elvárások vizsgálata**

a. Mit vár el pontosan egy kollégiumpedagógustól munkája során a legfontosabb szakmai dokumentum? Mindezt milyen, kutatás-módszertanilag is alátámasztható tartalmi mélységben írja elő?

A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának előírásai szerint egy főállású kollégiumpedagógus a heti 32 órányi, kollégiumban letöltendő munkaidejéből minimum heti 12 órát tölt délutáni tanórával (ún. tanszobával). Ezen kívül heti egyszer csoportvezetői foglalkozást tart, ugyancsak minimum heti egyszer ún. tematikus foglalkozást vezet, a fennmaradó többi időben, pedagógiai felügyelet keretében reggel „ébreszt”, este pedig „fektet”, étkezdében lát el felügyeleti tevékenységet, tehetséget gondoz, szabadidős foglalkozást indít, felzárkóztat, kapcsolatot tart, adminisztrál, stb., intézményenként nagyon különböző helyi sajátosságokat és gyakorlatot követve. A legfontosabb elvárás tehát a kollégiumpedagógussal szemben az, hogy mindegyik munkahelyi szakmai szerepét lássa el, lehetőleg futószalagszerűen, az előírt és érvényes órakerethez igazodva.

A dokumentum tartalmi mélysége mindhárom vizsgált kódolási kategória alapján maximum a 4-es szintet éri el. Ennek ellenére minimális részletességű tartalmi alábontásokkal, több helyütt a kollégiumpedagógiai fogalmak pontos meghatározásának hiányával, módszertani segédanyagok, útmutatások összeállításának teljes mellőzésével, tartalmi keresztkapcsolatok alacsony számával találkozhatunk.

---

<sup>199</sup> Szükségesnek tartjuk megemlíteni a kollégiumi berkekben közismert mondást, ami így szól: „unatkozó gyereknél nincs rosszabb a kollégiumban”.

b. Mely kollégiumpedagógusi szerepekkel és domináns tevékenységekkel jellemezhetők leginkább ezek a fenntartói elvárások?

Ami biztosan kiemelhető a kollégiumpedagógusi szerepek fenntartói elvárásrendszerében: foglalkozásvezető, nevelő, felügyelő, szaktanár-korrepetítor, adminisztrátor, kapcsolattartó, szakmai együttműködő, rendezvényszervező.

A foglalkozásvezető - kollégiumi foglalkozásokat tervez, készít elő és vezet. Sokszor a kollégiumi teremhiány miatt a teremszerzés is a szerephez kapcsolódó főbb tevékenységei közé tartozik<sup>200</sup>.

A nevelő - elsősorban a saját kollégiumi csoportjához tartozó kollégisták körében lát el nevelési feladatokat. Csoportvezetői foglalkozást tart, segít a napi kollégiumi életvitel kialakításában és fenntartásában, norma-és értékrendet közvetít, mintákat nyújt különféle feladatok ellátásához, problémák megoldásához, stb.

A felügyelő - pedagógiai felügyeletet lát el különböző helyszínek (kollégista lakószint, kollégiumi étkezdé, egyéb kollégiumi részegységek, stb.) vonatkozásában. Felügyeleti tevékenységnek számít még a kollégiumi élet szervezését közvetlenül megelőző és követő (lásd. pl. esti fektetés utáni) időintervallumok lefedése.

A szaktanár - korrepetítor - szaktanári feladatokat lát el a kollégisták különféle csoportjainak vagy tagjainak, gyakorta egyidejűleg (pl. szimultán korrepetál különféle iskolatípusba és évfolyamba tartozó kollégistákat ugyanabból az iskolai tárgyból). A gyakorlatban minimális a mozgástere a tanulói differenciálásra.

Az adminisztrátor - rendszeresen aktualizálja a nevelői feljegyzéseket, leadminisztrálja a kollégiumi foglalkozásokkal kapcsolatos adattartalmakat, tanulói jelenléti íveket vezet, adatokat szolgáltat, stb.

A kapcsolattartó - folyamatosan informálódik és kapcsolatot tart a kollégiumi nevelésben érintett szereplőkkel (kollégistákkal, szülőkkel, középiskolákkal, kollégákkal, stb.).

A szakmai együttműködő - kollégiumi hivatását érintően részt vesz és együttműködik a kollégáival különféle szakmai munkaközösségekben, kezdeményezésekben, stb.

A rendezvényszervező - kollégiumi rendezvényeket készít elő és bonyolítja le jellemzően a kollégium éves munkatervével összhangban.

---

<sup>200</sup> Lásd. kollégiumpedagógusi interjúk.

c. A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának jelenlegi szabályozása alapján tipizálhatók-e és ha igen, milyen jellemzőkkel írhatók le a középiskolás kollégisták? Létezik-e az „ideális kollégista” típusa és ha igen, milyen főbb jellemzőkkel rendelkezik?

Igen, a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának jelenlegi előírásaihoz való alkalmazkodás és a kollégista-szülői igények gyakorlatban történő érvényesíthetősége alapján a középiskolás kollégisták összesen négy kategóriában tipizálhatók:

- az alacsony egyéni igény-és érdekérvényesítési képességgel és a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt ugyancsak alacsony/gyenge alkalmazkodási képességgel rendelkező kollégisták típusa elsősorban az érdektelenségéről és a passzivitásáról ismert. Jóllehet eljutnak hozzá az aktuális intézményi információk és tud a kollégiumi programokról, mégis figyelmen kívül hagyja azok kötelező jellegét, sokszor csak sodródik, unatkozik, alig kelti fel valami az érdeklődését;
- az alacsony egyéni igény-és érdekérvényesítési képességgel és a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt szabályokhoz magas/erős alkalmazkodási képességgel rendelkező kollégisták típusa tekinthető az ideális kollégistának. Az ő bevonása/megkérdezése nélkül előállt, délutáni elfoglaltságokba való egyéni beletörődések és kényszerű részvételek jellemzik a stratégiáját a kötelező kollégiumi programokkal kapcsolatosan. Döntően unja ezeket a visszatérő eseményeket és nyitott lenne új tartalmakkal és módszerekkel megvalósuló kezdeményezésekre;
- a magas egyéni igény-és érdekérvényesítési képességgel és a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt szabályokhoz alacsony/gyenge alkalmazkodási képességgel rendelkező kollégisták típusa olyan „légüres térben” mozog, akikkel egyszerűen nem tud mit kezdeni a jelenlegi hazai közép fokú kollégiumpedagógia. Kellemetlenséget jelentenek minden oldalról: nem tudnak a délutáni kötelező, kollégiumon kívüli rendszeres elfoglaltságukon változtatni és nem is akarnak. Sehogyan sem képesek a kötelezően előírt heti 15 kollégiumi órát teljesíteni, de igazából mindez nem is érdekli őket. Rontják a kollégiumi statisztikákat, nehéz őket törvényesen legalizálni a hazai közép fokú kollégiumi rendszerben. Távolléteikre vonatkozóan igazolások tömkelegét képesek produkálni, kollégiumi étellel összefüggésbe nem hozható túlterheltség is előfordulhat náluk. Kollégiumi tartózkodásukat az otthoni lakóhelytől való jelentős távolság, valamint a kollégiumhoz közel lévő sportegyesületek, középiskolák, stb. teszik indokolttá;



- a magas egyéni igény-és érdekérvényesítési képességgel és a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt szabályokhoz magas/erős alkalmazkodási képességgel rendelkező kollégisták típusa elsősorban jelentős túlterheltségéről ismert, amelyben a kollégiumok is közrejátszanak. A típushoz tartozó kollégista állandó (számára nem mindig előnyös) kompromisszumok között éli az életét, igazából minden területen szeretne megfelelni az elvárásoknak, ez hajtja. Ennek köszönhető, hogy időnként a jelentős leterheltsége ellenére a kollégiumi programokon is megjelenik.

### **7.1.3. Kollégiumpedagógusok vizsgálata**

a. Mi jellemzi a kollégiumpedagógusok szakmai szerepkészletét a gyakorlatban?

Rendkívül komplexnek és sokrétűnek tekinthető a kollégiumpedagógusok munkája a gyakorlatban. Ugyanezt tükrözi a szakmai szerepkészletük is. A kollégiumpedagógusok vizsgálata során összesen 36 azonosított pedagógusszerep került a látókörünkbe, ezek három különböző csoportba sorolhatók be.

A pedagógusszerepek kétharmada nem kapcsolódik szorosan a pedagógusi hivatáshoz, mégis betöltik kényszerből. Ezek a szerepek alkotják az ún. sérelmezett pedagógusszerepek csoportját, konkrét összefüggés-rendszerben csak néhányszor jelennek meg az interjúkban. Nem általános érvényűek valamennyi intézményre és a kollégiumpedagógusi hivatás gyakorlásakor nem meghatározó jellegűek, ám kétségtelenül jelen vannak. A hozzájuk szorosan kapcsolódó, domináns tevékenységek nagyon sok szempontból rávilágítanak a hazai közép fokú kollégiumok sokszor siralmas működési körülményeire, általános állapotára, megoldatlan technikai-személyzeti problémáira, stb.

A pedagógusok szerepkészletének egyik meghatározó csoportjaként tekinthetünk az ún. pedagógusszerepek középmezőnyére. Általános érvényűeknek tekinthetők a hazai közép fokú kollégiumok viszonylatában. Ide jellemzően azok a szerepek és domináns tevékenységek sorolhatók, amelyeket a hivatás gyakorlásának alapfeltételei. Meglepő, hogy mégis csak az azonosított pedagógusszerepek középmezőnyében foglalnak helyet. Ennek elsősorban azt az okát véljük felfedezni, hogy vagy a gyakorlat, vagy a jogszabályi előírások más, ún. főbb szerepek előtérbe kerülését segítik elő, az adott munkaidő kereten belül némiképpen háttérbe szorítva ezeket az alapfeltételeket.

Az azonosított ún. főbb kollégiumpedagógusi szerepek és domináns tevékenységeik csoportja valódi hangsúlyt kap és a legmeghatározóbb jelleggel van jelen a kollégiumpedagógusok gyakorlatában. Általános érvényűeknek tekinthetők a hazai közép fokú kollégiumok viszonylatában. Ennek háttérében vagy a központi előírások gyakorlatban történő érvényre

jutattását véljük felfedezni, vagy azoknak az újszerű kollégista szükségleteknek a korábbiaknál markánsabb megjelenését, amelyek a vizsgált újgenerációra kifejezetten jellemzők.

b. A kollégiumpedagógusok szerint mely kollégiumpedagógusi szerepek betöltésére, illetve tevékenységek ellátására mutatkozik jelentősebb tanulói-szülői szükséglet? Mindez mivel indokolható?

Átértékelődőben van a család fogalma, ezért ezt a szót sok kollégista egymástól egészen különböző értelmezésben használja. Mind a pedagógusinterjúk, mind a kollégista metafora kutatás alátámasztják: a családi problémáktól a kamasz kollégista nem tudja magát függetleníteni, hozzák magukkal otthonról ezeket a súlyokat a kollégiumokba. Nem látnak az otthoni környezetükben megfelelő mennyiségben (és minőségben) mintákat, megoldási sémákat az egyes problémáik megoldására. Nincs, aki kellő figyelmet és időt szánjon a felmerülő gondjaik átbeszélésére, szükség esetén tanácsot, útmutatást adjon azok megnyugtató kezelésére. Mivel gyakorta az otthoni konfliktusok lezáratlanok, megoldatlanok és elmérgesedhetnek, sokszor a kollégista kamaszok konfliktusos párkapcsolataikban, kortársi kapcsolataikban, iskolai tanáraikkal való együttműködéseikben is tehetetlennek érzik magukat, illetve követik az otthoni példákat. Szükség van tehát egy olyan felnőttre, akihez mindig bizalommal fordulhatnak a hétköznapiakban, aki türelemmel meghallgatja őket és mellettük áll a nehezebb életperiódusokban (biztos pont).

A pótszülői és a bizalmas kollégiumpedagógusi szerepek előretörése a gyakorlatban elsősorban tehát a fent részletezett indokokkal lehetséges. Értelmezésünkben a kollégista szükségletek kielégítését (e két szerep révén) három fő tényező akadályozza jelenleg:

- a megfelelő, korosztály specifikus felkészültség (pl. korszerű pszichológiai-mentálhigiénés szakismeretek) hiánya, vagy részbeni hiánya<sup>201</sup>,
- a pedagógus munkaidőből e célra szánható tényleges időkeretek szűkössége, továbbá
- az előbbi kettő megállapításból kiindulva annak a ténye, hogy **a kollégiumszervezetek jelenleg nem tudnak mentalizációs köznevelési közegként megjeleníteni a diákok életében.**

c. A kollégiumpedagógusok szerint mely kollégiumpedagógusi szerepek betöltése, illetve tevékenységek ellátása aránytalanul nagymértékű a tanulói-szülői szükségletek tükrében?

---

<sup>201</sup> Természetesen azt nem állítjuk, hogy mindegyik kollégiumpedagógusnak egyik pillanatról a másikra pszichológussá kéne képezetnie magát, mindössze azt: annak elméleti és módszertani alapjaiba nagyobb szakmai bepillantás szükséges.

A kollégiumpedagógusi interjúk erre egyértelműen választ adnak. A tanárok tanulássegítő szaktárgyi-korrepetítor szerepe és a jellemzően tanszobán, délutáni tanórán kifejtett tevékenységei aránytalanul nagymértékben jelennek meg a gyakorlatban. Elsősorban arról van szó, hogy sok az „üres járat”. Az individualizált és a differenciált pedagógia jogszabályi létjogosultságának hiányában a kollégisták délutáni kötelező kollégiumi tanulásba való bevonása egységes mindenkire nézve, amelyet el kell fogadnia pedagógusnak és kollégistának egyaránt (azaz ha akarnak, ha nem, ha indokolt szakmailag, ha nem, meg kell jelenniük a délutáni tanórákon).

A tanulássegítő szaktárgyi-korrepetítor szerep kapcsán tartalmi-módszertani átrendeződésre van szükség. A kollégista interjúk eredményei azt a szükségletet hozzák a felszínre, hogy a több célirányos szaktárgyi felkészítőre a jelenleginél nagyobb mértékű tanulói érdeklődés mutatkozik.

#### **7.1.4. A komplex kollégiumpedagógiai kutatás kérdései**

a. A kollégiumpedagógusi tevékenység teljesítmény-csökkenésének és eredménytelenségének háttérben milyen kielégítetlen tanulói-szülői szükségletek és be nem töltött pedagógusszerepek rejlenek? A pedagógiai folyamatok Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolása alapján ezek hova sorolhatók be?

A hazai középfokú kollégiumi szakmai eredményességének kulcsszereplőiként tekinthetünk a kollégiumpedagógusokra. Értelmezésünk szerint, előbbi gondolatra alapozva a kollégiumpedagógusi tevékenység teljesítmény-csökkenésének és eredménytelenségének háttérben be nem töltött pótszülői és a bizalmas pedagógusszerepek rejlenek, melyek a kollégiumpedagógiai folyamatok interaktív szakaszához sorolhatók.

A szerepek háttéréhez kapcsolódva: a kollégisták a jelenleginél több kollégiumpedagógusi egyéni törődést, figyelmet, támogatást igényelnek. Az igény teljesülését támogató munkahelyi alapfeltételek (pedagógusok célirányos felkészültsége, munkaidőben elvégezhető, megfelelő számú jogszabályi órakeretek) azonban egyelőre nem biztosítottak.

A szülők részéről gyermekük motiválása, önállóságának, kezdeményezőkézségének, alkalmazkodóképességének, tudatos életvitelének előmozdítása kapcsán várnak több és a jelenleginél hathatósabb pedagógiai segítséget a kollégiumpedagógusoktól. Valamennyi elvárás itt is a kollégiumpedagógiai folyamatok interaktív szakaszolásához köthető.

b. Milyen összefüggések mutathatók ki a kollégiumpedagógusok szerephiátusai és a kielégítetlen tanulói szükségletek között a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban<sup>202</sup>?

A kollégisták figyelmére és érdeklődésére számot tartó, kis létszámú szaktárgyi felkészítők helyett jelenleg a délutáni tanórák „tömegesítése” zajlik, jellemzően az adaptív tanulásszervezési eljárások, az individualizált pedagógia, valamint a differenciált pedagógia módszereinek alkalmazása nélkül, keretes időbeli foglalkozási struktúrában. A tanulássegítő szaktárgyi-korrepetitor szerep intézményen belüli átstrukturálására (tartalmi, időbeli és módszertani) van tehát szükség.

A délután, illetve a kora esti kollégiumpedagógusi tanulássegítő szaktárgyi-korrepetitor szerep túlzott mértékű megjelenése (kollégiumpedagógusi munkaidőben) alkalmas a kollégiumról alkotott kollégista képben nem kívánt eltéréseket, torzulásokat okozni (pl. a túlzott mértékű leszabályozás, követelés, kényszerítés, erőltetés vonatkozásában); így módon pedig erősíteni képes a kollégiumokról kialakított, gyakorta a börtönökkel, fogházakkal azonosított kollégista öszképet (kedvezőtlen belső reklám).

A foglalkozásvezető pedagógusszerep módszertani-tartalmi megújítására van szükség, hiszen a kollégisták érdektelenek és unalmasnak találják a jelenlegi foglalkozások egy részét.

Különösen az ún. tematikus foglalkozások kapcsán emelhetők ki ezek a problémák, ezekre érkezett a legtöbb negatív visszajelzés.

Külön szükséges kitérnünk az azonosított kollégiumpedagógusi szerepek mintegy kétharmadát alkotó ún. nem általános érvényű, ám a pedagógusok által erősen sérelmezett kollégiumpedagógusi szerepekre. A feltett hipotézis vonatkozásában annyit mindenképpen szükséges megjegyeznünk, hogy ezeknek a sérelmezett szerepeknek a viszonylag nagy számban feltárt, jellemzően ad hoc módon előforduló variációi arra engednek következtetni, hogy a gyakorlatban jelentős többletterhet (pl. a növekvő konfliktusok számában, fokozódó szerepnövekedési stressz formájában) jelentenek a pedagógusoknak. Ebben a megközelítésben tehát a kollégiumépületek elavult és korszerűtlen állapotából, hiányos szervezeti működéséből, a kollégiumok alulfinanszírozottságából és kiszolgáltatottságából, a kollégiumi étkeztetés körüli problémákból, a Kollégiumi Nevelés idejétmúlt szabályozásából, stb. fakadó következmények különféle pedagóguskényszerek vonatkozásában (is) éreztetik a negatív

---

<sup>202</sup> A pótszülői és a bizalmas pedagógusszerepek kapcsán kiemelhető háttérről már tettünk említést, ezért ezekre itt újra nem térünk ki.

hatásukat<sup>203</sup>. A rendelkezésre álló kollégiumpedagógiai humán erőforrás allokációjának összetett problematikája (pénztelenség, munkaerőhiány, rossz munkarend, túlterheltség, stb.) alól a kollégiumpedagógusok sem tudnak mentesülni.

c. Mely kollégiumpedagógiai területeken, milyen specializált tudásra van szükség ahhoz, hogy a kollégiumpedagógusok előrelépjenek az újszerű tanulói szükségletek szakszerű kielégítése terén? Mit mutat a már eredményes nemzetközi gyakorlat?

Elsősorban az ún. egyéni törődések szakszerű és korszerű kezelése terén van jelentős előrelépésre szükség a hazai közép fokú kollégiumpedagógiában. Ennek a fejlesztésnek ki kell terjednie a kollégista életvezetéssel kapcsolatos kérdésekre, valamint a tanulók mentális-pszichés állapotának állandó kollégiumi segítségére, gondozására. A disszertáció első felében vizsgált nemzetközi példákban e tudástöbblet kollégiumi bevonására két működőképes megoldás is létezik: folyamatosan külsős segítő szakemberek (mentálhigiénés szakemberek, pszichológus, stb.) bevonása történik a kollégiumpedagógiai folyamatokba (*lásd. észak-amerikai példák*), vagy a kollégiumpedagógusok szakirányú, jellemzően másoddiplomás (pl. pedagógus és pszichológus egyszerre, pedagógus és szakedző, stb.) továbbképzése (*lásd. orosz példák*).

A kollégiumi tanulássegítés kapcsán középiskolánként annyira eltérő gyakorlatok és tartalmak mutatkoznak a kollégiumokban, hogy a kollégiumpedagógusok tanulássegítő szaktárgyi-korrepetitor szerepének átrendezése mellett újabb szaktárgyi tudáselemek bevonására is igény merülhet fel. Érdemes lenne tehát átgondolni annak a lehetőségét, hogy a középiskolai tanárok közül hogyan lehetne e speciális kollégiumi területre csábítani a pedagógusokat.

Specializált tudásnak szükséges még megjelennie az individualizált pedagógia és a differenciált pedagógia hazai közép fokú kollégiumpedagógiában történő elterjesztése és meghonosítása kapcsán.

## **7.2. A kitűzött kutatási feladatok teljesülése**

A disszertációban fontosnak tartjuk áttekinteni a kutatás kezdetén megfogalmazott feladatok teljesülését és ha bármelyikük nem, vagy csak részben teljesült, akkor annak szakmai okait az olvasó elé tárni.

A kitűzött kutatási feladatok teljesülése kapcsán az alábbi rövid megállapításokat tehetjük:

---

<sup>203</sup> Itt még arra is szükséges gondolnunk, hogy a sérelmezett pedagógusszerepekkel töltött kollégiumpedagógusi munkaidők és energiák átcatornázhatók lehetnének a kollégista szükségletek kielégítésére.

- 1. kutatási feladat:** A kollégiumpedagógusok képesek-e meghatározni, leírni a munkájuk során alkalmazott szerepegyütteseik lényegi elemeit, ezek közül melyeket vélnek kiemelkedően fontosnak a rájuk bízott kollégisták nevelése során és miért, mit várnak el tőlük a diákok, a szülők és a fenntartó, van-e ezek között olyan szakmai szerep és tevékenységi kör, amely indokolatlanul nagy arányban, vagy feleslegesen van jelen a mindennapokban.

**Megállapítás:** a kollégiumpedagógusi interjúk során beigazolódott a kutató azon előfeltételezése, hogy a pedagógusok az egyes szakmai kulcsfogalmak értelmezésekor nem egységesen gondolkodnak, nem mindig ugyanazt értik az egyes fogalmakon, mert igen eltérőek a gyakorlatok. Ennek elsősorban a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában nem kellően tisztázott és részletezett fogalmi alábontások, elvárások az okai, illetve azok nagyon változatos gyakorlati kivételései. Másodrészt attól függően, hogy mekkora tanulólétszámmal működik egy-egy középiskolai kollégium, hol található, csak lány, csak fiú, vagy koedukált intézmény, iskolával egybeszervezett-e vagy önálló kollégiumként működik, egyházi vagy állami fenntartásban részesül, szintén befolyásolja a helyi műszókészlet keretében értelmezett fogalmakat.

A szerepegyüttesek lényegi elemeinek leírására ezért is óhatatlanul szükség volt, amely a kutató előzetes szándékainak megfelelően a valóságban ténylegesen le is zajlott. A feladatban kijelölt tartalmak teljesültek és megfogalmazásra kerültek a kutatási eredmények és a hipotézisek egybevetésénél.

- 2. kutatási feladat:** a kollégiumpedagógusok szerint vannak-e kiemelten fontos, ám jelenleg valamiért betöltetlen kollégiumpedagógusi szerepek, az új szerepekhez milyen domináns tevékenységek kapcsolódnak, ezek közül melyeket várnak el saját magukkal szemben, illetve melyeket a fenntartó, a kollégisták és szüleik;

**Megállapítás:** erre a kutatási feladatra egyértelműen igen a válasz. A releváns válasz megfogalmazásra került a kutatási eredmények és a hipotézisek egybevetésénél.

- 3. kutatási feladat:** a pedagógiai fogalmak használata mennyire pontos, tudatos; ugyanazt értjük-e az egyes fogalmakon;

**Megállapítás:** A kollégiumpedagógiai fogalmak használata nem volt pontos és egységes a megszólított kollégiumpedagógusok körében. Sokszor hosszú percek mentek el azzal az interjúk során, hogy nagyon pontos fogalmi tisztázásokra kerüljön sor. Csak ezután lehetett az

interjú főbb tartalmi kérdéseivel előjönni (rendkívül fontos, hogy az interjúztató és az interjúalany ugyanazt értsék az egyes kulcsfogalmakon). A kutató ezen törekvése teljesült.

**4. kutatási feladat:** hogyan, miként határozzák meg a megszólított kollégiumpedagógusok szakmai hitvallásukat; válaszaikat mivel indokolják;

**Megállapítás:** a kollégiumpedagógusok szakmai hitvallását a kutató a szövegtörzsekben külön vizsgálta és elemezte. Végül úgy döntött, hogy önálló tudományos megjelenés formájában kerül a későbbiekben sorra az eredmények bemutatása. Ennek az a magyarázata, hogy az adatokban rendkívül gazdag téma külön kifejtést igényel.

**5. kutatási feladat:** a középiskolás korosztály délutáni, illetve kora esti nevelése-oktatása kapcsán vannak-e már bevált, jól működő nemzetközi példák bentlakásos (nem externátusi jellegű) kollégiumi gyakorlatokra és ha igen, melyek az alapvető különbségek a hazaival összehasonlítva; a különbségek mit jelentenek kollégiumpedagógusi szerepek és tevékenységek vonatkozásában.

**Megállapítás:** igen, vannak jól működő nemzetközi példák kollégiumi gyakorlatokra. Ezek a megvalósítások alapvetően a differenciált és az individualizált pedagógia keretében jöttek létre nemzetközi mércével mérve is versenyképes nemzeti középfokú kollégiumi hálózatokban. A különbségek eleve más (kliensközpontú) pedagógusszemléletet, hozzáállást, korszerű infrastrukturális adottságokat feltételeznek, jellemzően középiskolával egybeszervezett működés során. A pedagógusok tevékenysége nem mindig válik élesen el iskolai és kollégiumi tevékenységi körökre, sokszor összemosódik, egy ugyanazon szerves oktatási-nevelési egységet képez.

**6. kutatási feladat:** a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja mely pedagógustevékenységekre és szerepekre helyez jelentős hangsúlyokat; megfelelő tartalmi mélységben történt-e ezek meghatározása és pontos szakmai kifejtése.

**Megállapítás:** a legfontosabb szakmai irányadó dokumentum elsősorban a tanulássegítő szaktanár-korrepetítor szerepre helyez jelentős hangsúlyt, ennek a tartalmi kifejtése megfelelő szakmai mélységben azonban nem történt meg; az anyag párhuzamos szakmai logikát követ és minimális számú keresztkapcsolattal rendelkezik.

**7. kutatási feladat:** a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja szerint milyen egyéni jellemzőkkel bír az „ideális kollégista”; tipizálhatók-e a kollégisták a jelenlegi gyakorlat alapján.

**Megállapítás:** összesen négy típusba sorolhatók a kollégisták az egyéni igényérvényesítési képességük és a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogjaiban foglalt szakmai tartalmak elfogadása és megvalósítása kapcsán. A dokumentum valamennyi elvárását egybevetve az ideális kollégista lemond egyéni érdekérvényesítési képességéről és részt vesz a számára nem mindig érdekes és hasznos kollégiumi foglalkozásokon, programokon.

**8. kutatási feladat:** a kollégisták a kollégiumpedagógiai részfolyamatok közül mely elemeket tartják problémásnak és miért; mely metaforákkal azonosítják a kollégiumot, indoklásukban melyek a rendszeresen visszatérő problémás elemek és miért pont ezek jönnek elő.

**Megállapítás:** az újgenerációs kamasz kollégisták számára a legproblematisabb gyakorlati elem a kollégiumok délutáni és kora esti kényszerítő, erőltető, korlátozó, szabályozó működése. A leggyakoribb és leginkább kifejtett kollégista metafora ezzel kapcsolatosan a „börtön” és a „fogda”. Leginkább azért problémásak ezek a kollégiumi kötöttségek, mert nem képesek rugalmasan kezelni a kollégista magánéleti, délutáni iskolai és sportegyesületi, stb. elfoglaltságait és kizárólag heti keretes, kötelező jellegű időkeretekben gondolkodnak.

**9. kutatási feladat:** megjeleníthetők-e új kollégiumi nevelési hangsúlyok a legújabb kollégista nemzedék és szülei kollégiumokkal szemben támasztott szükségletei alapján.

**Megállapítás:** egyértelműen igen erre a válasz. Részletes kifejtését lásd. a hipotézisek és a kutatási eredmények egybevetésénél.

**10. kutatási feladat:** pontosan mely szakmai területeken mutatkozik távolság a szülői-tanulói szükségletek és a pedagógiai gyakorlat nyújtotta kínálat között.

**Megállapítás:** itt elsősorban az egyéni törődéssel kapcsolatos kollégista, valamint a tanulók egyéni követésében, kollégiumpedagógiai támogatásában való szülői szükségletek és a pedagógiai gyakorlat nyújtotta kínálat között mutatkozik jelentős távolság.

**11. kutatási feladat:** mely kollégiumpedagógiai tényezők alkotják a „szakmai hátránykomponenst”, ezek a kollégiumpedagógia mely forrásvidékére vezethetők vissza.

**Megállapítás:** a kollégiumpedagógiai hátránykomponens (hátrányhalmaz) elvárások és szükségletek szintjén valamennyi vizsgálati körhöz (kollégisták és szülei, kollégiumpedagógusok, fenntartói elvárások) kapcsolódik, elemeinek egy része



szerephiátusokban kifejezhető. Forrásvidékének részletes kifejtését lásd. a kutatás eredményei és a hipotézisek egybevetésénél.

**12. kutatási feladat:** melyek a hátránykomponens alapján megfogalmazható szakmai előrelépés jövőre vonatkozó, reálisan körvonalazható keretei; mindez mit jelent kollégiumpedagógus továbbképzési tematika és az országos szakmai alapprogram vonatkozásában.

**Megállapítás:** elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt az előrelépés kényszeréről beszélhetünk. Országos Kollégiumi Alapprogram vonatkozásában teljes szakmai felülvizsgálatra mutatkozik szükség; kollégiumpedagógusok szakmai továbbképzésének vonatkozásában lásd. a 9.1-es alfejezetet.

## 8. A kutatás eredményeinek felhasználhatósága a jövőbeli fejlesztések érdekében

A kutatás eredményeinek jövőbeli (szakmai fejlesztések érdekében történő) felhasználhatósága a disszertáció egyik kiemelkedő szempontja. Úgy véljük, hogy számos eleme országos szintésre is kihangosítható, hiszen korábbi kollégiumpedagógiai kutatásokhoz (Pribék, 2012, 2014) illeszkedik, azok szerves folytatása (kiterjedtebb elméleti és kutatás-módszertani alapokon). Fontosnak tartjuk részletesen bemutatni a leendő kollégiumfejlesztési területeket és a változtatásra, fejlesztésre szoruló elemeket, valamint elméleti és gyakorlati következményeket.

### 8.1. Kollégiumfejlesztési területek

A leendő hazai kollégiumfejlesztési területek az alábbi táblázatban foglalhatók össze röviden:

Fejlesztési terület:	Pontosan mik a változtatásra, fejlesztésre szoruló elemek?	Mely kutatási eredmény, vagy részeredmény igazolja és miből, mikből nyertük ki?	Szakmailag mit várunk el elsősorban ettől?
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	Fogalmi tisztázások és főbb nevelési területek	<b>Kollégiumpedagógiai kulcsfogalmak nem kellő tartalmi kifejtése, alábontása</b> (a dokumentum kvalitatív tartalomelemzése)	A jelenleginél sokkal egyértelműbb fogalmi definíciók, egységes szakmai fogalomkészlet
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	Priorizált pedagógus-szerepek és munkaidőn belüli arányaik	<b>A tanulássegítő pedagógusszerep dominanciája, ezzel összefüggésben a délutáni és kora esti felesleges kollégiumi kötöttségek, kényszerek, erőltetések sorozata</b> (a dokumentum kvalitatív tartalomelemzése, kollégiumpedagógusi interjúk, kollégista metaforák)	A kollégiumpedagógusi szerepek prioritizálásának és arányainak újragondolása, a délutáni és kora esti kollégiumi programok mainál sokkal nagyobb rugalmassága, a differenciálás és a személyre szabott pedagógia lehetősége
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	A betöltött pedagógus-szerepek és pedagógus-tevékenységek hiátusai	<b>Kielégítetlen kollégista szükségletek</b> (a jelenleginél több tanári személyes beszélgetés, törődés szükséges); a szülők részéről <b>gyermekük erőteljesebb és célirányos felkészítés a felnőtt életre</b> (önállóság, tudatosság, alkalmazkodás, kezdeményezés)	Munkaidőben végezhető pótszülői és a bizalmas szerepek (jogszabályi szintű elismerés), létjogosultságuk és tényerésük a kollégiumpedagógiai tartalmakban

Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	Foglalkozások elvárt módszertana	<b>Unalmas, a kollégisták érdeklődésére nem vagy alig számot tartó</b> kora esti és délutáni foglalkozások (kollégista kérdőívek), unatkozó kollégisták (kollégista kérdőívek)	Deklarált és egységes módszertani elvárások foglalkozástípusonként, korszerű KNOAP módszertani melléklet
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	Keretes és kötelező foglalkozási struktúra	<b>A kollégisták min. heti 15 órányi kötelező foglalkozáskerete, rugalmatlan kollégiumi alapfeltételek</b> (a dokumentum kvalitatív tartalomelemzése, pedagógusinterjúk)	Differenciált és individualizált kollégiumpedagógia alapjainak lerakása a dokumentumban
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	A foglalkozások „tömegesítő” szervezési elve	A prioritást élvező délutáni és kora esti foglalkozásszervezések (elsősorban tanórák) <b>tömegesítésének</b> (azaz kortól, iskolatípustól, másnapi feladatoktól függetlenül a tanulónak be kell ülnie az előírt időtartamú tanórára) szervezési elve (a dokumentum kvalitatív tartalomelemzése)	A tömegesítés elvének elvetése. Minden tanuló más és más elérési útvonalat igényel nevelés szempontjából, ebbe illeszkedik szervesen az egyéni tanulási utak kompromisszumos kijelölése
Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja	Szakmai kereszt-kapcsolatok	<b>Sokszor összefüggés nélküli, párhuzamosan futó, szakadásos,</b> majd a kötelező óraszámokban kimerülő <b>tartalmi szabályozás</b> (a dokumentum kvalitatív tartalomelemzése)	A teljes dokumentum tartalmi koherenciájának felülvizsgálata
Kollégium- pedagógusok szakmai szereprepertoár- készlete	Szakmai szereprepertoár kezelése és szerepek betöltése	<b>Kollégiumpedagógusok szerep-növekedési stressze és szerepkonfliktusai</b> meghatározó módon vannak jelen és kedvezőtlenül befolyásolják a hivatásuk gyakorlását (pedagógusinterjúk)	Csökkenteni kell a kollégiumpedagógusok munkaidőn belüli időprését, növelni szükséges (tovább) a pedagógiai szabadságot az alapprogramban
Kollégium- pedagógusok szakmai szereprepertoár- készlete	Szakmai szerep-értelmezések, szereptávolítások	<b>Az azonosított kollégiumpedagógusi szerepek kétharmada nem kapcsolódik a hivatás gyakorlásához,</b> mégis kényszerből csinálják, betöltik (pedagógusinterjúk)	Egyértelmű fenntartói utasítás formájában deklarálni szükséges, hogy ezekre a szerepekre a kollégiumpedagógusok nem kényszeríthetők

Kollégium-pedagógusok szakmai szereprepertoár-készlete	Szakmai szerep-értelmezések, szerep-megvalósítások	<b>Megkövesedett pedagógusi rutinfeladatok, csoportszervezési sémák, egyéni törődések, diákönkormányzati patronálás, a kamaszkor mentális-pszichológiai háttérismeretei</b> (kollégista kérdőív, pedagógusinterjúk)	Kollégiumpedagógusok szakmai felkészültségének, pedagógiai kultúrájának fejlődése
Kollégium-pedagógusok szakmai szereprepertoár-készlete	Szakmai szerepek elsajátítása, dinamikája	<b>Újszerű kihívások a kollégiumi nevelés számos területén</b> (a pedagógusok egyre több család-és szülőpótló funkciója, napjainkra kulcsfontosságúvá váló bizalmi-támogatói légkör pedagógus és kollégista között, egyénre szabott kollégista követés és támogatás)	Szakmai továbbképzések generálása, kollégiumpedagógusok szakmai specializációi több irányban (konfliktuskezelési technikák, adaptív tanulásszervezési eljárások, jó gyakorlatok átvétele révén, stb.)
Kollégiumi házirendek	Éjszakai villanyoltás, több napszakban is a kollégista mozgás korlátozása	<b>A hazai középfokú kollégiumok tanulói mozgást, akaratot erősen leszabályozó, korlátozó, kényszerítő intézkedései</b> (kollégista metaforák és kérdőívek, pedagógusinterjúk)	A még egyes elemeiben posztsztálinista hagyományokat őrző kollégiumi házirendek <b>kliensközpontú</b> megváltoztatása
Kollégiumi kiegészítő szolgáltatások	Kollégiumi étkeztetés	Rendszeres <b>problémák a kollégiumi étkeztetés mennyiségével és minőségével</b> (kollégista kérdőívek)	<b>Minőségbiztosítási (IMIP<sup>204</sup>) és törvényi garanciák, ellenőrzések</b> az előrelépésre
Hazai középfokú kollégiumi kutatások	A kollégiumi folyamatok Falus-féle (1987, id. Szabó, 2010) szakaszolása	Azonosított <b>problematikus főkomponensek részterületenként, leszűkített és célirányos kutatásuk</b> (kollégista kérdőívek)	<b>További vizsgálatok</b> újabb érintettek megszólításával (pl. intézményvezetők körében, vagy a kollégisták szélesebb körének bevonásával)

**18. táblázat:** Kollégiumfejlesztési területek. Forrás: saját szerkesztés.

<sup>204</sup> Intézményi Minőségbiztosítási Program.

## 8.2. Elméleti következmények

A Közép-dunántúli régióban végzett komplex kollégiumpedagógiai kutatás eredményei számos elméleti konzekvenciát hordoznak. Ebben az alfejezetben ezek rövid bemutatására, kifejtésére vállalkozunk.

Korábban a kollégiumpedagógiai folyamatok vizsgálhatóságával kapcsolatosan abból az elméleti feltevésből indultunk ki, hogy azok a Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) szakaszolás keretében preaktív-, interaktív- és posztaktív részfolyamatok valamelyikébe sorolhatók. Értelmezésünkben mindez annyit tesz, hogy követjük a kollégisták, mint a kollégiumi nevelés legfontosabb megrendelői körének útját ezekben az intézményekben, azaz a kollégista kérdőívben külön kérdéscsoportként jelenítjük meg a kollégiumi beköltözést befolyásoló szempontokat, ezt követően a kollégiumban maradással, a kollégiumi étellel összefüggő oktatás-nevelési kérdéseket, végezetül pedig az idő előtti kiköltözéssel kapcsolatba hozható egyéni és közösségi tényezőket. A kérdéscsoportokon belül feltett kérdések száma kapcsán arra az álláspontra helyezkedtünk, hogy szándékosan gazdag választékot mutassunk be és törekedjünk a nagyon pontos fogalmi meghatározásokra, érthetőségre a kérdések megfogalmazásakor. Ennek elősegítése érdekében külön teszteléseknek vetettük alá az ún. Szolnoki-kérdőív<sup>205</sup> (2009) általunk továbbfejlesztett változatát, amely az összességében nagyobb mennyiségben előforduló kérdések során nem mutatott automatikus, ugyanarra az értékre történő válaszokat.

A disszertáció egyik legfontosabb elméleti következményeként tehát a Falus-féle (1986, id. Szabó, 2010) pedagógiai folyamatok felosztásának, szakaszolásának megvalósítható kollégiumpedagógiai adaptációját tekintjük. Továbbá annak a felismerésnek a tényét, hogy ezáltal végig követhetjük a középiskolás kollégisták intézményi útját a gyakorlatban, majd metafora kutatással az eredmények még pontosabb valósághoz történő közelítésére, megragadására is sor kerülhet. Ezzel kapcsolatosan helytállóak és igazolhatónak tartjuk Szokolszky (2004, id. Sántha 2015) teoretikus kutatás-módszertani feltevését is. E szerint a problematikus területek mélyebb összefüggéseinek feltárása, megértése érdekében alkalmazható Creswell (2009, id. Sántha, 2015) értelmező szekvenciális modellje (Morse jelölése alapján: kvant→KVAL), amelynek kombinált keretében az alkalmazott kvantitatív

---

<sup>205</sup> Brahmi I. és tsai (2009): Úton, út közben a kollégiumi esélyteremtésért elnevezésű kollégiumpedagógiai szakmai kiadvány 200. oldalán megjelent kérdőív (pp. 202., kiadó: Szolnok Városi Kollégium) szisztematizált szerzői továbbfejlesztése.

(kérdőíves) vizsgálati al módszer kiszolgálja (segíti értelmezni) a kvalitatív (metaforakutatás) fő módszert.

A kutatás eredményei elméleti szempontból két másik lényeges fogalomra, a kollégiumpedagógusok szerepnövekedési stresszére és a munkahelyi szerepkonfliktusaik típusaira is ráirányítják a figyelmünket. Utóbbiak kapcsán Gomelauri (1976) meghatározásait adaptálhatónak véljük a hazai közép fokú kollégiumpedagógusokra azzal a megjegyzéssel, hogy ennek az elméleti koncepciónak ugyan megfelelő és érthető a kifejtettsége, nagy valószínűséggel jól alkalmazható a más pedagógiai területeken is, mégis valamiért alig ismert pedagógus körökben. A szerepnövekedési stressz feltárt elméleti szakirodalma viszonylag szűk keresztmetszetű, kutatásunk eredményei annak lehetséges elméleti és gyakorlati vonatkozású következményeire ugyan rávilágítanak (kollégiumpedagógusok időprése és az ebből fakadó szerephiátusok, sérelmezett, ám viszonylag alacsony számban előforduló kollégiumpedagógusi szerepek tömkelege, az ezzel kapcsolatos vezetéselméleti kérdések, stb.), mégis úgy véljük, hogy azok további vizsgálataira van szükség.

Disszertációnk eredményeinek (talán) legfontosabb elméleti vonatkozású következménye a hazai közép fokú kollégiumok legfontosabb szakmai irányadó országos dokumentumának, a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának a kollégiumpedagógia, a kollégiumi nevelés elméleti (kiindulási-megközelítési) szemléletére és annak tartalmi elemeire vonatkozik. Tekintettel arra, hogy az alapprogram jelenleg érvényes, kizárólag csak egyfajta megközelítésből<sup>206</sup> származó szemlélete, elméleti tartalma tudományos kutatások által nem megalapozott, valamint a kollégistákban, kollégiumpedagógusokban is komoly kételyek merülnek fel azok pedagógiai hasznát illetően, mindenképpen kívánatosnak tartjuk azok teljes, elméleti szempontból való felülvizsgálatát<sup>207</sup>. Kutatási eredményeink kapcsán, elméleti vonatkozásban egészen addig utalunk vissza, hogy az új generációs kollégisták fejében nincs egységesként értelmezett és egységesnek tekinthető családfogalom, a kamaszok szülőikkel, családdal, kortársakkal, adott esetben az iskolai szaktanárokkal megromlott, feszültségekkel teli emberi kapcsolatainak alakulása, újszerű nevelési szükségletei a hazai középiskolai kollégiumi neveléssel kapcsolatosan is más oktatáspolitikai megközelítést, szemléletet és új szakmai hangsúlypontokat igényelnek. Elméleti szempontból tehát a kollégiumpedagógusok jelenleg domináns, elsősorban a tanulássegítő szaktanár-korrepetítor szakmai szerepére történő támaszkodás változtatása indokolt, amely nem csak a hazai empirikus vizsgálatok tükrében

---

<sup>206</sup> Csupán a törvényi kívánalmaknak való megfelelés az elsődleges célja.

<sup>207</sup> Tehát itt nem elégséges a szakmai dokumentum pusztá finomhangolása.

történik, hanem szemügyre vesz kliensközpontú, elméletileg jól illeszkedő és adaptálható, nemzetközi jó gyakorlatokat is.

Elméleti vonatkozásban számos kutatási eredményünk (a kollégisták egyéni törődési szükségleteinek a növekedése, a kollégiumok nagyfokú környezeti függősége a középiskoláktól, sportegyesületektől, stb.) az individualizált és a differenciált pedagógiák irányába történő szakmai elmozdulást vetítenek előre.

### **8.3. Gyakorlati alkalmazás**

A kutatás eredményei nagyon sok kollégiumpedagógiai területen változtatási kényszereket jeleznek. Célunk ebben az alfejezetben ezek bemutatása a teljesség igénye nélkül, követve Benedek I. (2002) a hazai középiskolai kollégiumok gyakorlatban történő fejlesztésére vonatkozó négyirányú: szervezetfejlesztési, vezetésfejlesztési, személyzetfejlesztési és minőségfejlesztési elképzeléseit.

#### **8.3.1. Vezetésfejlesztési kérdések**

A kollégiumok vezetésfejlesztési kényszeréig vagy elengedhetetlen személyi változtatási szükségességéig számos áttétlen keresztül jutunk el a főbb kutatási adatokból.

Az egyik legszembetűnőbb gyakorlati probléma a megszólított kollégiumpedagógusok szerepkészletén belül (kétharmad arányban) fellelhető, általuk rendkívül sérelmezett szerepek jelenléte, ami különböző helyi (szubkulturális jellegű) specialitásokat mutat. Egyrészt ez a jelenség:

- a kollégiumi nevelés céljaitól igen távolra esik, maguktól a kollégiumpedagógusoktól pedig erőforrásokat von el a gyakorlatban, miközben jelentős tanári fenntartások kísérik (tehát végeredményben kontraproduktív jellegű azokkal a vezetői törekvésekkel szemben, amelyek a kollégiumokat talpon akarják tartani);
- másodrészen a kollégiumszervezetek működési sajátosságait illetően még mindig több helyütt a posztsztálinista időkre emlékeztetnek, mintha megállt volna az idő<sup>208</sup>(tehát a vezetés szintjén vagy nem akarják, vagy nem tudják megérteni a változtatási kényszereket, vagy annyira kiszolgáltatottnak érzik az intézmény helyzetét, hogy nem mernek lépéseket tenni);
- harmadrészt a kollégiumpedagógusok és vezetőik közti jelentős hatalmi távolságra világít rá. Ezt a problémát három kérdéssel kívánjuk megvilágítani: vajon a parkolóóri,

---

<sup>208</sup> Lásd. Szidiropulosz és Vopaleczky (1991) bemutatását a disszertáció történeti felvezetőjében. Több pedagógusinterjú is tartalmában erősen ezekre az időkre emlékeztet.

a biztonsági őr vagy éppen a dugulás elhárítói szerepkörben ad hoc módon tevékenykedő kollégiumpedagógusra miként tekinthet ténylegesen az arról tudó és a helyzeten nem változtató kollégiumi vezetője? Másrészt egy kollégiumpedagógusnak mennyire kell ahhoz kiszolgáltatottnak (nehéz helyzetben) lennie, hogy a teljesen nyilvánvalóan rá nem kényszeríthető szerepeket mégis betöltse? Az előbbi két kérdésből következően pedig: mindez végeredményben milyen emberi-munkahelyi kapcsolatokat feltételez, illetve tesz lehetővé?

Értelmezésünkben tehát az egyik legfontosabb jövőbeli feladat a kollegiális kapcsolatok megnyugtató rendezése, a sokszor jelentős hatalmi távolságok csökkentése a kollégiumok vezetői és pedagógusai között. A feladat végrehajtásakor külön ki kell térni a sérelmezett ad hoc pedagógusszerepek azonnali megszüntetésére és a rendelkezésre álló kollégiumpedagógusi erőforrások újraelosztására, valamint a posztsztálinista időkből származó, megkövesedett napi rutinok felszámolására, megreformálására.

A másik meghatározó probléma a kollégisták irányába megnyilvánuló, országos alapprogram támogatta kollégiumpedagógiai gyakorlat kérdésköre, amelyen nem tudott, vagy nem akart változtatni az Országos Kollégiumi Szövetség<sup>209</sup>. A kollégiumpedagógusok tulajdonképpen az alábbi hármas szorításban kénytelenek ellátni munkahelyi feladataikat, illetve alkalmazkodni szakmai szerepkészletükkel a különböző elvárásokhoz:

- a jogszabályi (fenntartói) előírásokat priorizáló, gyakorta azok betartására hivatkozó, azokkal a kollégiumpedagógusokat, illetve kollégistákat és szüleiket szembesítő kollégiumi vezetők, kollégiumigazgatók elvárásai;
- kollégisták és szüleik kollégiumpedagógusokkal szemben megnyilvánuló tényleges elvárásai és szükségletei a gyakorlatban, melyekről a vezetők vagy nincsenek teljesen tisztában vagy nem tudnak azokkal mit kezdeni;
- az előbbi kettő közti távolság növekedését az „ütközőzónában”, azaz a gyakorlatban észleli a kollégiumpedagógus, aki ezekben a kényszerhelyzetekben sokszor a maga személyiségével, elvárásaival, szakmai igényességével, érték-és normarendjével, szerepkonfliktusaival, szerepnövekedési stresszával, stb. szintén megjelenik.

---

<sup>209</sup> Ennek a vezető testületét az elmúlt évtizedekben jellemzően kollégiumvezetők, kollégiumigazgatók alkották.



Belátva tehát a kutatási eredmények igazolta szakmai cselekvési kényszereket, a változtatások egyik alapfeltételeként, hosszú távú letéteményeseként a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának teljes újragondolását tartjuk indokoltnak.

### **8.3.2. Szervezetfejlesztési kérdések**

Az individualizált és a differenciált pedagógia irányába történő szakmai elmozdulás kényszere a kutatás eredményeinek tükrében számtalan szervezetfejlesztési kérdést felvet a jövőre nézve. E téren az egyik legsürgetőbb szakmai feladat a szervezetek (és ezen belül a kollégiumpedagógusok) mainál koncentráltabb specializációja egy-egy kollégiumpedagógiai részterületre<sup>210</sup>. A monolit szakmai egységesítést, a tömegesítést óhatatlanul felváltja az egyedi kollégista szükségletek kielégítésének az igénye, az egyéni kollégiumi foglalkozások, törődések és programok biztosításának alapvető elvárás-és kritériumrendszere. A szervezetfejlesztések során realizálódó specializációk szakmai hálózatok szintjén is újraértelmezhetővé válnak: egy-egy specializálódó középfokú kollégium egésze vagy részegysége (pl.: munkacsoportja) külön profilt kap egy új hálózati kezdeményezésben.

Az intenzív befelé koncentrálás jól érzékelhető módon nem képes annyi új impulzust bevonni a kollégiumok életébe, hogy ne legyenek nagy számban unatkozó kollégistáik, illetve a foglalkozások többsége érdekes legyen a tanulók többségének<sup>211</sup>. A főbb kollégiumpedagógusi szerepek között azonosított rendezvényszervezői szerep, valamint az ún. szakmai szerepek középmezőnyéhez tartozó foglalkozásvezetői szerep további funkcionális bővítésére van szükség. Ehhez hozzájárulhat a diákönkormányzati élet aktivizálásának a kérdése, a jelenlegi kollégiumi foglalkozási kínálatot tartalmazó szakmai elemek, programok módszertani frissítése, jó gyakorlatok átvétele, célirányos szakmai továbbképzéseken való részvételek, stb.

A szervezetek szintjén történő megfelelő munkahelyi időgazdálkodásra külön szükséges kitérnünk. A kollégiumpedagógusok állandó időprésben, rohanásban való szerepbetöltései, tevékenységei nem biztosítanak megfelelő feltételeket a pedagógusok és a kollégisták jó közérzetéhez. Amennyiben az individualizált pedagógia alapjainak a lerakása ténylegesen megtörténik a hazai kollégiumpedagógiában, akkor az előre fixált egyéni tanuló napirendek, programok révén a pedagógusoknak is sokkal tervezhetőbbé válhatnak a munkanapjaik.

---

<sup>210</sup> Tulajdonképpen valamennyi vizsgált nemzetközi példában ezekre a szakosodásokra, specializációkra látunk komoly szakmai törekvéseket: például a sport intézményi középontba emelésével és a pedagógusok szakadói szakosodásaival.

<sup>211</sup> Mindez a jelenlegi kollégisták furcsa kettősségét hordozza: egy részük rendkívül leterhelt állandó programokkal, más részük viszont rendszeresen unatkozik.

### **8.3.3. Személyzetfejlesztési kérdések**

A hazai középfokú kollégiumok kifejezetten kedvezőtlen helyzetét még egy újabb, kutatásban eddig nem releváns, ezért nem részletezett személyzeti probléma is nehezíti. Ez pedig a kollégiumépületek karbantartó állományának és karbantartás anyagbeszerzéseinek a kérdése. A kollégiumpedagógusi interjúkból az a kép kezd kirajzolódni, hogy főképp a személyzeti problémák körüli bizonytalanságok (szakképzett munkaerő hiánya, általános létszámhiány) idézik elő a kollégiumpedagógusok által sérelmezett, kényszerből mégis betöltött, ad hoc szerepek (pl. dugulás elhárító, vízvezeték szerelő, villanyszerelő, asztalos, stb.) egy jelentős részét. E jelenségből arra következtethetünk, hogy a hazai középfokú kollégiumok állandósuló alulfinanszírozottsága egyre több helyütt, egyebek között fenntartási-karbantartási problémákra is kiterjed, amely tovább súlyosbítja a kollégiumépületek többségének amúgy sem túl kedvező állapotmegőrzési esélyeit, valamint negatívan hat a kollégiumpedagógusi munka tényleges elvégezhetségére.

A kollégiumpedagógiai kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy a kollégiumpedagógusi továbbképzésekre több részterületen is komoly szükség mutatkozik. Ezek részletezésére, javasolt szakmai továbbképzési tematika összeállítására lásd. a 9.1-es fejezetet.

### **8.3.4. Minőségfejlesztési kérdések**

Minőségfejlesztési technikák (brainstorming, Ishikawa-diagram, erőter-elemzés, stb.) meghonosítására van szükség a gyakorlatban annak érdekében, hogy a kollégiumszervezetek maguk is feltárják, majd közösen értelmezzék a szakmai problémáikat. A minőségfejlesztés során különböző szerepek tartalmi-tevékenységbeli tisztázására kerül sor:

- felső-és középvezetői szinteken,
- az intézmények (tantestületek) operatív feladatainak szintjén,
- a kollégiumpedagógusok munkacsoportjainak szintjén,
- a kollégiumpedagógusok egyéni szintjén.

## 9. Következtetések és összegzés

A komplex kollégiumpedagógiai kutatásunk végén szükséges összegeznünk a lényeges elemeket és a megfelelő következtetéseket levonni. Utóbbit rendhagyó módon javasolt továbbképzési tematika összeállításával igyekszünk megvalósítani.

### 9.1. A továbbképzések tematikájára vonatkozó szakmai következtetések

Kollégiumpedagógusok szakmai továbbképzésének vonatkozásában **az alábbi tematikát javasoljuk (a szervezeti hierarchián belül felülről lentre irányuló fejlesztéseket)**, melyben fontos az időrendiség is:

<b>Javasolt szakmai továbbképzés, fejlesztési lépés:</b>	<b>A szakmai megvalósítás szintje:</b>	<b>Indoklása a kutatási eredmények alapján:</b>
1. Intézmények helyzetelemzése SWOT-analízissel	Vezetői, majd tantestületi szint	Kritikussá váló diáklétszám csökkenés, intézményi kitérés pontok keresése a nehéz helyzetből
2. Belső továbbképzés ok-okozati (Ishikawa)-diagram alkalmazásával, külső szakember bevonásával	Tantestületi szint	Intézményi gyengeségek (pl. rekrutáció) és veszélyforrások okainak közösségi azonosítása, átbeszélése
3. A kollégiumi tantestületek ötletbörzéje (brainstorming), külső szakember bevonásával	Tantestületi szint	A szakmai változtatási-szakosodási irányok kijelölése, tartalommal és munkacsoportokkal történő feltöltése
4. A kamaszkor sajátosságai - pszichológiai alaptémájú továbbképzés külső szakember bevonásával	Tantestületi szint	A kollégiumpedagógusi egyéni törődések, a bizalmas és a pótszülői szerepek szakmai megerősítése új tudáselemek bevonásával
5. Adaptív tanulásszervezési eljárások és kooperatív technikák alkalmazása a gyakorlatban - interaktív továbbképzés külső szakember bevonásával	Egyéni és tantestületi szintek	A kollégiumi foglalkozások, ezen belül is a délutáni tanórák kifejezett módszertani fejlesztésének szükségessége, újragondolása
6. Differenciálás a pedagógiai gyakorlatban - interaktív továbbképzés külső szakember bevonásával	Egyéni és tantestületi szintek	A monolit egységesítés, a diákok „tömegesítésének” egyértelmű szakmai kudarca
7. Az individualizált oktatás-nevelés lehetőségei a kollégiumpedagógiában - továbbképzés külső szakember bevonásával	Egyéni és tantestületi szintek	A kollégisták személyre szabott követésének, támogatásának tanulói szükséglete, fokozódó igénye
8. Helyes konfliktuskezelési technikák a kamasz korban - interaktív továbbképzés külső szakember bevonásával	Egyéni és tantestületi szintek	A kollégista kamaszok napi szintű konfliktuskezelési szükségletének kollégiumi elősegítése, kielégítése
9. Kollégiumpedagógusok szakmai szakosodásai (specializációi) a nemzetközi gyakorlatban - interaktív továbbképzés külső szakember bevonásával	Egyéni és tanári munkacsoportok szintjei	Hazai mintapéldák, a szakmai hálózatosodás hiányában szakmai kiütkeresés, szemléletváltás
10. Mit jelent a gyakorlatban egy mentalizációs köznevelési intézmény? - továbbképzés külső szakember bevonásával	Egyéni és tanári munkacsoportok szintjei	A kliensközpontú szemlélet és a szükséglet alapú felfogás hiánya a hazai kollégiumpedagógiában

**19. táblázat:** Javaslat pedagógus továbbképzési tematikára. Saját szerkesztés.

## 9.2. Összegzés

Összegzésünkben arra vállalkozunk, hogy továbbra is követve Falus (1986, id. Szabó, 2010) pedagógiai folyamatokat szakaszoló logikáját, **programpont-szerűen összegezzük az egyes folyamatrészekhez kapcsolódó és megoldásra váró főbb szakmai problémákat**. Célunk, hogy a kollégista létszámcsökkenés hátterében fellelhető valamennyi (pozitív és negatív) kutatási eredményt becsatornázzuk az anyagunkba és egy helyen szerepeltessük.

### **a. A kollégiumpedagógusi hivatás gyakorlását, a középfokú kollégiumi nevelés eredményességét alapvetően hátráltató általános problémák:**

- a középfokú kollégiumok alulfinanszírozottsága,
- a túlnyomó többségében igen leromlott állapotú kollégiumépületek alacsony infrastrukturális-technikai-műszaki színvonala (rendkívül elavult lakó-tanuló-és munkakörnyezet),
- a kliensközpontú fenntartói szemlélet és a korszerű szakmai kidolgozottság (az elméleti tartalmak és a gyakorlati módszertan részletezésének, elvárások szintjén történő illusztrálásának) hiánya a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában, valamint a szükséglet alapú szervezeti erőforrás elosztás lokális hiányosságai, problémái.

**Fontos kiegészítő megállapítás:** az általános problémák között találunk olyan elemet (országos alapprogram), amelynek mindenkori alakulására a hazai szakma is befolyással bír.

### **b.1. A kollégisták kollégiumi beköltözését negatívan befolyásoló tényezők:**

- sokan eleve azért nem költöznek be a kollégiumokba, mert a kollégiumi beiratkozás előtt megnézik a lakhatási-és tanulási körülményeket és azok nem tetszenek,
- a beiratkozás előtt álló középiskolások döntését rendkívül kedvezőtlenül befolyásolják a már kollégista hozzátartozók, ismerősök hazai középfokú kollégiumokról kialakult rossz véleményei (az újgenerációs kamaszok számára ezek a tartalmak jellemzően olyan túl szigorú kollégiumi szabályokként, kötöttségekként jelennek meg, amelyek értelmetlen korlátozások és büntetések, magát a helyet pedig leginkább börtönként azonosítják<sup>212</sup>);

---

<sup>212</sup> **A börtön metafora egy rendkívül fajsúlyos eredménye a kutatásunknak:** itt értelmezésünkben fogvatartó és fogvatartotti (kollégiumpedagógusokra és kollégistákra egyaránt rákényszerített) szerepekről és tevékenységekről, illetve a központi és az azokat betartani igyekvő kollégiumigazgatói/kollégiumvezetői előírásoknak való teljes kiszolgáltatottságukról, a mostoha lakhatási és tanulási körülményekről, a kollégiumi étkeztetés alacsony színvonaláról, a gyakorlatban a kollégista vélemények súlytalanságáról, a napjainkra túl szigorúnak és merevnek ható napi intézményi működési rutinokról, illetve az azoktól eltérő pedagógiai esetek egyre nehezebb kezelhetőségéről szól.

- a korábban kollégista szülők, gondviselők középiskolai kollégiumokról kialakult, összességében kedvezőtlen tapasztalatai, valamint a kollégiumokról alkotott kedvezőtlen társadalmi sztereotípiák<sup>213</sup> hatása,
- a vizsgált nemzetközi (észak-amerikai, angol, dán) példáktól eltérően hazánkban nincsenek kollégiumi előkészítők (sem a középiskolába, sem pedig a felsőoktatásba való belépés előtt),
- a vizsgált nemzetközi (észak-amerikai, angol, dán) példáktól eltérően hazánkban nincsenek kiemelkedő mértékben jelen kollégiumpedagógusi szakosodások, specializációk különféle pedagógusszerepekre és pedagógustevékenységekre.

**Fontos kiegészítő megállapítás:** a kollégisták beköltözését negatívan befolyásoló tényezők között csak a kollégiumok szakmai munkájára, azok kedvezőtlen megítélésére visszavezethető problémákat találunk.

#### **b.2. A kollégisták beköltözésére pozitívan ható tényezők:**

- kedvezőtlen otthoni családi körülmények (konfliktusok, feszültségek, anyagi természetű problémák generálta szempontok), amelyek következménye gyakran a kamaszok családon kívüli támasz-és menedékkeresése, a családpótlás kényszerű egyéni kutatása,
- a tanulók felnőtt életre való felkészítésének-felkészülésének egyéni biztosítási igénye,
- a leendő kollégista egy jól működő kollégiumi közösség tagja szeretne lenni (a közösséghez való tartozás igénye).

**Fontos kiegészítő megállapítás:** a vizsgálat *nem azonosított olyan erősséget* (a kollégisták beköltözésére pozitívan ható tényezőt), amely kollégiumpedagógiai-kollégiumi természetű lenne.

#### **c.1. Kollégiumi diákéletet, annak körülményeit pozitívan meghatározó tényezők:**

- a vizsgálat nem hozott felszínre pozitív vonatkozású részterületi komponenst.

#### **c.2. Kollégiumi diákéletet, annak körülményeit negatívan meghatározó tényezők:**

- kollégiumi étkeztetés színvonala (mennyisége és minősége),

---

<sup>213</sup> **Erről a jelenségről** nemcsak néhány szülő jelez vissza röviden a kérdőívek végén található szöveges kiegészítésekben, hanem a kollégiumpedagógusok maguk is erről számolnak be: **sokan még mindig abban a tévhitben és rossz sztereotípiákkal élnek**, hogy a középiskolai kollégiumok „elfekvőként”, pusztán „diák megőrzőként” funkcionálnak, a kollégiumpedagógusok pedig azért vannak csak ott, mert máshova nem kellene vagy magukat máshová alkalmatlannak tartják, vagy már nem akarnak, vagy tudnak hivatást váltani.

- kollégiumépületek rossz általános állapota és összességében rendkívül rossz tanulói megítélése,
- a kollégium közösségi helyiségeinek (vizesblokk, TV szoba, számítógépterem, stb.) jellemzően korszerűtlen felszereltsége,
- a kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolítása, azok tanulói szemszögből való hasznosságának, érdekességének kedvezőtlen kollégista megítélése,
- a szabadidő és a kötelező kollégiumi foglalkozások arányának jelenlegi kedvezőtlen szintje a gyakorlatban (túlzott elmozdulás a tanulássegítés irányába),
- egyéni kollégista igények figyelmen kívül hagyása, a számos előírt intézményi program, amelyek kötelező jellegükből, tartalmukból fakadóan ellenkezést váltanak ki a diákokból,
- a kollégium szülőkkel való akadozó kapcsolattartása,
- időnként alulmotivált, nehezen alkalmazkodó, önállótlán, nem vagy alig kezdeményező, iskolanapjukat megszervezni nem vagy nehezen tudó kamaszok.

### **Fontos kiegészítő megállapítás:**

#### **d.1. Tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói/kollégista közérzetet:**

- a vizsgálat nem hozott felszínre pozitív vonatkozású részterületi komponenst.

#### **d.2. Tényezők, amelyek jelentősen rontják a tanulói/kollégista közérzetet:**

- a csoportvezető nevelőtanároktól kapott figyelem és törődés jelenleg kielégítetlen kollégista szintje (a pótszülői és a bizalmas pedagógusszerepek hiánya, vagy nem kellő szintje a gyakorlatban),
- kollégiumi szaktárgyi felkészítőkből való kollégista részvételi lehetőségek szintje,
- megfelelő pedagógiai mozgástér ahhoz, hogy a más kollégiumi közösségben elhelyezett tanulók szaktárgyi felkészítésére a kollégiumpedagógusok mindig megfelelő mennyiségű időt és energiát (ha szükséges, differenciáltan) tudjanak szánni,
- a kollégiumi diák-önkormányzati élet kedvezőtlen kollégista aktivitási szintje,
- a diákok javaslatainak, észrevételeinek alacsony szintű kollégiumi figyelembe vétele,

- tartalmában és főleg módszereiben nehezen átörökíthető kollégiumi hagyományok, amelyeknek szokásait, intézményi belső kommunikációját, közös programjait, stb. a kollégisták egyre kevésbé tartják érdemesnek a figyelmükre.

**Fontos kiegészítő megállapítás:** valamennyi tényező kollégiumpedagógiai természetű, egyesével, önmagukban is fajsúlyos elemek a gyakorlatban.

#### **e. Egyéni kollégista jellemzők részterület:**

- unatkozó és az iskolai feladatokkal, valamint a KNOAP által előírt kötelező kollégiumi óraszámokkal leterhelt diákok (jelentős kettősség),

- a kollégisták többsége nehezen veszi rá magát arra, hogy magától készüljön délutánonként, illetve kora esténként a másnapi iskolai feleletekre, dolgozatokra (a szülők szerint egy részük motiválatlan, nem kezdeményező, nehezebben alkalmazkodik az idegen körülményekhez, nem építi fel a tudatosan a napirendjét, kevésbé önálló, stb.),

- a szóban és az írásban való tanulói önkifejezés igénye, valamint a különféle kötelező iskolai olvasmányokkal, tananyagokkal kapcsolatos állandó olvasási-feldolgozási elvárásaik délutánonként,

- a kötelező középiskolai olvasmányok e-book segítségével történő olvasása nem jellemző a kollégistákra.

#### **A kollégisták kiköltözéséhez hozzájáruló további negatív tényezők**

*(zárójelben a pontos forrásuk):*

- túl szigorú kollégiumi szabályok, előírások, kötöttségek, az intézmények „börtön” és „fogda” jellege (*kollégista metaforakutatás*)→ **kollégiumtól „besokalló”, csalódott diákok és szüleik,**

- a **kollégiumi diákönkormányzatok súlytalansága a gyakorlatban;** a kollégiumi diákéletet meghatározó, a kollégistákat érdemben foglalkoztató kérdésekben (tanórák helyi szabályozása, villanyoltás, ébresztővel kapcsolatos kérdések, stb.) **a tanulói vélemények figyelmen kívül hagyása** (*kollégista kérdőív*)→ **rugalmatlan, merev, erősen helyi sajátosságokat mutató ragaszkodások a valamiért „jónak” gondolt évtizedes kollégiumi beidegződésekhez, kollégiumpedagógiai gyakorlatokhoz;**

- a délutáni, illetve kora esti kollégiumi tanórák túlzó száma és „tömegesítése”, amely **a kollégiumpedagógusok szereprepertoár-készletében aránytalan elmozdulást eredményez**

a tanulássegítő szaktanár-korrepetítor irányába és a pedagógiai mozgástér jelentős leszűkülését jelenti (*kollégiumpedagógus kutatás*)→ szigorú munkaidő-keretek közé szorított, időprésben dolgozó kollégiumpedagógusok, akik sokszor (önhibájukon kívül) nem tudják kielégíteni az újszerű kollégista szükségleteket<sup>214</sup>;

- számos nem kívánt „járulékos-kiegészítő” szerepet töltenek be (alkalomszerűen) a kollégiumpedagógusok hivatásuk gyakorlásakor; ezek mindegyike kontraproduktív a kollégiumi nevelés, a hazai középfokú kollégiumpedagógia eredményessége szempontjából még akkor is, ha valamiért mégiscsak el kell végezniük (*kollégiumpedagógus kutatás*)→ nem jut elegendő idő és energia a szülők és a kollégisták által ténylegesen elvárt pedagógusszerepek betöltésére, a kollégiumi szolgáltatások kapcsán nem tud előállni, majd tartóssá válni egy valós megrendelői (elsősorban a kollégista<sup>215</sup>) szükségleteken alapuló, kereslet-kínálat közötti egyensúlyi helyzet. Értelmezésünk szerint ennek kialakulását a kollégiumpedagógiai hátrányhalmaz akadályozza, illetve zavarja. Ennek elemei:

- a jelenleg érvényben lévő Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja (*a dokumentum kvalitatív tartalomelemzése*), ezzel kapcsolatosan:

- annak definiálatlan és sokszor nem kellően kifejtett tartalmi szabályozása (mit?),
- kötelezően előírt időbeli keretei (mikor?),
- a teljes módszertani fejezet kihagyása (hogyan?), továbbá
- a kollégistaközpontú (kliensközpontú) pedagógiai szemlélet hiánya (akiknek csináljuk, ők mit szeretnének, mikre van szükségletük, igényük?);

- a fenntartó tankerületeknek való kiszolgáltatottság és az intézményvezetők megfelelési kényszere, az abból fakadó (a kollégiumszervezetek irányába történő) erőltetések;

- a pótszülői és a bizalmas pedagógusszerepek gyakorlati hiánya, illetve nem megfelelő súlyú szakmai kezelésük, továbbá az ezekhez kapcsolódó pedagógusi felkészültség hiánya;

- a pedagógusszerepek és domináns tevékenységek nem megfelelő arányai a gyakorlatban, az alkalomszerűen végzett pedagógusszerepek és tevékenységek kontraproduktivitása a szakmai eredményességre nézve (másképpen: a kollégiumpedagógusi erőforrások kollégiumonként különböző és fejlesztésre szoruló erőforrás allokációja).

---

<sup>214</sup> Ezek kielégítése döntően a differenciál és az individuál pedagógia tárgyköréhez tartozik.

<sup>215</sup> Kutatásunk eredményei egyértelműen azt támasztják alá, hogy leginkább a kollégisták véleménye, értékelése számít dominánsnak a középfokú kollégiumi szolgáltatásokkal kapcsolatos (tényleges igénybevevői kör részéről megnyilvánuló) kérdésekben.



## 10. Záró gondolatok

A működésükben helyenként még mindig a posztsztálinista időkre emlékeztető magyar középiskolai kollégiumok a fennmaradásukért küzdenek és talán nem túlzás azt állítani, hogy a 24 órában vagyunk ebben a kérdésben. Az újgenerációs kollégisták szülei fiataalként élték meg a rendszerváltást, gyermekeik pedig, - akik e kollégiumi rendszer tényleges igénybevevőinek körét alkotják jelenleg - már ehhez képest is egy teljesen más, gyors átalakulásokkal jellemezhető világba születtek. Nem csak a középiskolai kollégiumok kapcsán fogalmazható meg tehát annak az egyre sürgetőbb igénye, hogy egy hosszú távon működőképes oktatási-nevelési rendszert valódi tanulói igényekre szükséges alapozni **és ehhez lényegében mindent újra kell gondolni**. A „mit?” és „hogyan?” és a „kiknek?” típusú kérdések kapcsán úgy hiszem, hogy az empirikus kutatásunk segítségével több szakmai támpontot is sikerült találni. Nem tudok egyetérteni és mit kezdeni a „pedagógiai finomhangolásokkal” előhozakodó jövőbeli álláspontokkal, mert **komplex módon szemlélve annál jóval nagyobb, fajsúlyosabb kollégiumpedagógiai kihívás-és hátrányhalmazzal nézünk szembe**.

A disszertációban **tudatosan törekszem azoknak a „kényes” szakmai elemeknek a megjelenítésére is**, amelyekről jellemzően nem illik nyilvánosan beszélni. Felvállalom az ezzel kapcsolatos kollégiumi vitákat, mert azt gondolom, hogy **valódi és országos szinten jelentkező problémákat csak egyenesen megfogalmazott tartalmakkal, illetve szélesebb szakmai kör bevonásával lehet kezelni**. A lehetséges szakmai vitákat pedig eleve komoly eredménynek gondolom ebben a nehéz helyzetben.

**Kutatásom ennek az anyagnak az összeállításával nem ért véget, csak átmenetileg félbeszakadt**. Úgy vélem, hogy a valós kollégiumpedagógiai helyzet feltárása érdekében szükséges a **kollégiumvezetők, kollégiumigazgatók mielőbbi megszólítása**, hiszen közülük sokan állnak közvetlenül, vagy néhány évvel nyugdíjazás előtt (azt gondolom, hogy mindez érdekes és értékes vizsgálati alapot jelenthet a későbbi kutatásokra nézve). **Örömmel venném, ha lennének olyanok, akik a saját régiójukban, megyéjükben újabb kollégiumpedagógiai kutatásokat végeznének, akár részben vagy egészben megjelenítve a vizsgálati törekvéseimet és eszközeimet**. A vizsgálati eredmények szélesebb körben történő bemutatása, kiterjesztése ugyanis elengedhetetlenül fontos abból a célból, hogy közösen **meggyőzzük az oktatáspolitikai képviselőit a változtatások szükségességéről**. *Releváns, hogy a változások két garanciális eleme mielőbb megjelenjen a gyakorlatban: ez a kollégiumpedagógusok korszerű (elméleti és módszertani) továbbképzési tematikájának fókuszálását, valamint a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának teljes átírását, újragondolását jelenti.*

## Bibliográfia

- Adelson, J. (1976): A tanár mint modell. In: Pataki Ferenc (szerk.): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Albert - Lőrincz Márton (2010): Szerepek és maszkok, avagy a posztmodern pedagógia színeváltozása. Magiszter, 6. sz. 40.
- Allport, G. W. (1979): A személyiség alakulása. Alföldi Nyomda, Debrecen.
- Argyle, M. (1981): Munkahelyi szociálpszichológia. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Bajkó Mátyás (1993): A magyar protestáns iskolakollégium jelentkezése és kibontakozása. In: Benedek István, Kudron Nándor, Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Zánka Üdülőcentrum. 48-58.
- Bajkó Mátyás - Vaskó László (1983): Kollégium-és intézménytörténeti értekezések. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Bajkó Mátyás (1972): A főbb iskolakollégiumok belső életének fejlődése a reformkorban. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Barna Viktor (2015): Kollégiumi megújulás - változó nevelőtanári szerep. Új pedagógiai szemle, 1-2. sz. 73-82.
- Barna Viktor (2011): A kollégiumok szerepe a változó hazai nevelés-, oktatásügyben. Kollégium, 1. sz. 7-11.
- Benedek István (2002): Gondolatok a kollégiumban I-II. Ady Endre Közgazdasági Szakkollégium, Budapest.
- Benedek István (1997): Kollégiumi neveléstan. Okker Kiadó, Budapest.
- Benedek István - Szalay Lászlóné (1994): Áttekintés a kollégiumok helyzetéről. Okker Kiadó, Budapest.
- Benedek István (1993): Kollégiumokkal vagy nélkülük? Pedagógusok lapja, 11. sz. 11.
- Benedek István (1991): A kollégium funkcióinak újragondolása. Szakoktatás, 9. évf. 19-20.
- Berger, P. - Luckmann, T. (1998): A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés. József Kiadó, Budapest.

- Bernáth József (1997): Közoktatástan. JPTE Kiadó, Pécs.
- Biddle, B. - Thomas, E. (1966): Role Theory: Concepts and Research. Wiley, New York.
- Biddle, B. (1992): A tanári szerep. In: Dr. Balogh László - Szatmári Balogh Mária - Dr. Tóth László (szerk.). Pszichológiai Szöveggyűjtemény.
- Blumer, H. (1973): A note on Symbolic Interactionism. American Sociological Review. Vol. 38. 6.
- Blumer, H. (1969): Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Berkeley: University of California Press.
- Bokor Tamás (2008): Tudásszociológiai értekezés Berger, Peter L. - Luckmann, Thomas: A valóság társadalmi felépítéséről szóló művéről. Jászöveg Kiadó, Budapest. Forrás: <http://communicatio.hu/doktoriprogramok/kommunikacio/belso/bevhumankomm/20082/bergerluckmannbokort.htm> [letöltés ideje: 2018.11.12]
- Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia - új pedagógia? In: Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 26-38.
- Böhnisch, L. (2003): A gyermek-és ifjúkor szociálpedagógiája. In: Kozma Tamás - Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris - Educatio. 357-391.
- Brittain, J. (2015): Wellbeing in boarding schools: six ways to boost student welfare. The Guardian. <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/apr/15/wellbeing-boarding-schools-student-welfare> [letöltés ideje: 2018. 11. 02.]
- Canver, Ch. - Scheier, M. (1998): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Carter, M. - Fuller, C. (2015): Symbolic interactionism. California State University, Northridge, USA.
- Celler Zsuzsa (1985): A tanulási forrásközpontok. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből (1979-1984), 210-231. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Claparède, E. (1985): A funkcionális nevelés. Neveléstörténeti olvasmányok, ELTE, kézirat, Budapest.
- Czike Bernadett (2006): A pedagógusszerep változása. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Csepeli György (1997): A szociálpszichológia vázlatja. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest.

- Csepeli György (1986): A hétköznapi élet anatómiája. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Csepeli György (1975): Az iskola belső világa. Kézirat. MTA, Budapest.
- Csoma Gyula (2003): Mesterség és szerep. PTE-TTK FEEFI, Pécs.
- Dahrendorf, R. (1958): Toward a Theory of Social Conflict. The Journal of Conflict Resolution, Vol. 2, No. 2. 170-183.
- Danner, H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Padagogik. München: Utb.
- Daróczy Sándor - Koncz István (2012): A közoktatási kollégiumok tevékenységének néhány szocio-pedagógiai kérdése. Fapadoskonyv.hu Kft., Budapest.
- Dewey, J. (1922): Human nature and conduct. New York, Rinehart and Winston.
- Dombi Alice (2002): Exempla trahunt. A pedagógus mint mintaadó. Magyar Felsőoktatás, 2-3. sz. 63-64.
- Elsbree, L. (1982): The rituals of life: Patterns in narratives, Port Washington, N.Y. Kennikat Press.
- Falus Iván (1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (1996): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.
- Fábián Gyöngyi (2007): Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére. PhD értekezés, témavezető: Dr. Falus Iván. Pannon Egyetem, Veszprém.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. Új pedagógiai szemle, 2. sz. 76-81.
- Flick, U. (1995): Social Representation. In.: Smith, J.A. Harré, R. and Van Langhove, L. (eds.). Rethinking Psychology. Sage, London, 70-96.
- Fodor László (2008): Szociális tanulás. Magiszter folyóirat, 1. sz. 11-24.
- Fromm, E. (1941): Escape from freedom. New York Rinehardt and Co., 159-178.
- Gajdár István (2001): Látens pedagógiai program. Kollégium, 3. szám. 6.
- Galicza János (2009): Gondolkodom a nevelésről. Zsigmond Károly Főiskola, Budapest.
- Galicza János - Schödl Lívia (1993): Pedagógusok gubancai. Korona Kiadó, Budapest.

- Gecse Gusztáv (1996): Református kollégiumok. Kollégium, 40. sz. 15.
- Gelei András - Gémesi Krisztián (2010): A szolgáltatások ellátási láncának speciális menedzsmentjellemzői. Vezetéstudomány, 2. sz. 45-58.
- Gelencsér György (1991): Kollégiumi tanárnak lenni. Köznevelés, 2. sz. 6.
- Goffman, E. (1981): A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Goffman, E. (1961): Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Garden City, New York, Doubleday Anchor.
- Gomelauri, M. (1976): A szerepkonfliktus és a társadalmi elvárás motivációs jelentősége. In: Pataki Ferenc (szerk.): Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Goslin, D. (1969): Handbook of Socialization. Theory and Research. McNally and Company, Chicago.
- Gross, N. - Mason, W. - McEachern, A. (1958): Explorations in Role Analysis, New York.
- Hammer, M. - Champy, J. (2000): BPR. Vállalatok újraszervezése. Panem Kiadó, Budapest.
- Harden, R. - Crosby, J. (2000): The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. Medical Teacher 22(4): pp. 334-347. AMEE Education Guide No 20: <http://ltc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/teacher.pdf> [letöltés ideje: 2016. szeptember 11.]
- Hegedűs Katalin (1998): A pedagógus az intézményben és a társadalomban. Új pedagógiai szemle, 6. sz. 28-31.
- Hegedűs T. András (1988): A nevelővé válás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Heller Ágnes (1966): Társadalmi szerep és előítélet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horváth - Szabó Katalin (1999): Tanárok a tanárszerepről. Pedagógusképzés, 7-23.
- Hoyland, P. (2013): Prep school boarding: remember it's supposed to be fun. Boarding School Magazine. The Magazine of the Boarding School's Association. Number 38. 13-15.
- Jacobi J. (2009): C. G. Jung pszichológiája. Animus kiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2018): Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon. Kronosz Kiadó. Pécs.
- Климов Е. (1995): Образ мира в разнотипных профессиях. Москва.

Kocsis György (1993): Személyiségfejlesztés a középiskolás kollégiumokban. In: Benedek István, Kudron Nándor, Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Zánka Üdülőcentrum. 90-122.

Komenczy Bertalan (1997): On-line. Az információs társadalom és az oktatás. Új pedagógiai szemle, 7-8. sz. 74-96.

Kotschy Beáta (szerk., 1996): A minőség iskolái (1996). Segédanyag a gyakorlati fejlesztő munkához. Válogatás az angol nyelvű szakirodalomból. School Bt., Nyíregyháza.

Kovács Péter (1997): A kollégiumi nevelőmunka egyes kérdései. Hogyan tovább? Győr-Moson-Sopron megyei pedagógusok kapja. 2. sz. 14.

Kovács Z. Melinda - dr. Patai Kálmánné - Ringhofer Ervin - Sádt Ede - Veres Katalin - Vopaleczky György (2007): Az iskolák és a kollégiumok kapcsolata, a fejlesztés lehetőségei. Kollégium folyóirat, 7-8. sz. 10-12.

Kozma Tamás (1991): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kraiciné Szokoly Márta (2006): Pedagógus - andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Eötvös Kiadó, Budapest.

Kraiciné Szokoly Márta (2009): Pedagógus - andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. In.: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés, 147-173. Gondolat Kiadó, Budapest.

Krappman, L. (1980): Az identitás szociológiai dimenziói. Oktatási Minisztérium, Budapest.

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software. SAGE, Thousand Oaks, California.

Kuczi Tibor (1999): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II. szöveggyűjtemény. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke. Bornus Nyomda, Pécs.

Kudron Nándor (1989): Újszerű elgondolások a középiskolai bentlakásos intézmények nevelőmunkájáról. In: Benedek István - Kudron Nándor - Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Budapest és Zánka.

Kuhn, M. (1964): Major trends in symbolic interaction theory in the past twenty-five years. The Sociological Quarterly 5(1), 61–84.

- Kvale, S. (1996): *InterViews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lange-Garritsen, H. (1972): *Strukturkonflikte des Lehrerberufs: eineempirisch - soziologische Untersuchung*. Düsseldorf : Bertelsmann Univ.-Verl.
- Леви, В. (1988): *Искусство быть другим / В. Леви. Москва*.
- Linton, R. (1936): *The Study of Man*. New York.
- Liskó Ilona (2005): A szakképző iskolák kollégiumai II. rész. *Kollégium*, 6. sz. 4-7.
- Lövey, I. - Manohar, N. (2008): *Az örömteli szervezet. Vállalati egészségről, betegségekről és gyógymódokról vezetőknak és tanácsadóknak*. HVG Kiadó Zrt, Budapest.
- Magyari Beck István (2003): *Érték és pedagógia. Egy máig is hiányzó pedagógiai értéktan körvonalai: mire és miért neveljünk?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magyari Beck István - Báthory Zoltán - Horn György (1997): *Tanítás-e a pedagógia? Kerekasztal beszélgetés*. Köznevelés, 1. sz. 16.
- Margócsy József (1984): *A pedagógus és az élet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- McAdams, D. (1988): *Power, intimacy and the life story: Personolical inquires into identity*. Guilford, New York.
- McKell, L. (2013): *Coming on board*. *Boarding School Magazine*. The Magazine of the Boarding School's Association. Number 38, 10-12.
- Mead, G. H. (1936): *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1970): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Merton, R. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Micheller Magdolna (1993): *Értékrend, értékválasztás a kollégiumban*. In: Benedek István, Kudron Nándor, Simon István (szerk.): *Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből*. Zánka Üdülőcentrum. 3-10.
- Mihály Ildikó (2007): *Differenciáltan (törekvések a személyre szabott oktatásra)*. *Új pedagógiai szemle*, 57. évf. 10 sz. 102-109.

- Móser Zoltán (1993): A középen álló ember. In: Benedek István, Kudron Nándor, Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Zánka Üdülőcentrum. 39-41.
- Nadel, S. F. (1956): The Theory of Social Structure. Cohen - West, London.
- Nemes Ferenc - Szlávicz Ágnes (2011): A vezetés szerepe a dolgozói elégedettség alakulásában. Vezetéstudomány, 9. sz. 2-13.
- Németh András (1997): Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk., 2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Park, R. E. (1950): Race and Culture. Free Press, Glencoe.
- Parsons, T. - Shils, E. (1951): Values, Motives, and System of Action. Harper & Row, New York.
- Patai Kálmánné - Vopaleczky György (2006): Sikertörténet. A Fővárosi Önkormányzat Váci Mihály Kollégiumának 30 éve. Kollégium, 4. szám. 4-7.
- Pataki Ferenc (1988): Közösségi társadalomeszmény és valóság. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Pálvölgyi Ferenc (2007): A kollégiumi nevelés évszázadai. Mester és tanítvány, 15. sz. 9-20.
- Pfister Éva (2002): Pedagógus szerepértelmezések és ellenállás. In: Kozma Tamás (szerk.): Pedagógia és hermeneutika szöveggyűjtemény, 73-77. Debrecen NTDI.
- Pokol Béla - Csepeli György - Papp Zsolt (1987): Modern polgári társadalomelméletek. Pécsi Szikra Nyomda, Pécs.
- Pólya Tamás (2012): Goffman online. Mediatizált dramaturgiai szerepek és közönségek az új mediális (digitális) személyközi kommunikációban. Századvég folyóirat, 4. sz. 19-50.
- Pribék László (2012): Szervezetfejlesztés a székesfehérvári József Attila Középiskolai Kollégiumban 2.0. Diplomadolgozat. Konzulens: dr. Obermayer-Kovács Nóra. Pannon Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Közgazdász képzés, Vezetés és Szervezés Tanszék.
- Pribék László (2014): A menedzser szemlélet érvényesítésének feltételei és lehetőségei a hazai középiskolai kollégiumok szervezeti vonatkozásában. Szakdolgozat. Konzulens: dr. Benedek István. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék.



Pribék László (2017a): Fenntartói és szülői elvárások egy középiskolás kollégiumi tevékenység-szerkezetének vonatkozásában. In: Tóth Péter - Hanczvikkel Adrienn - Duchon Jenő (szerk.): Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet, 675-694. Budapest.

Pribék László (2017b): Mit jelent egy mai kollégista kamasz számára a kollégium? Újszerű tanulói szükségletek megjelenése a hazai kollégiumi nevelésben. Tavasz Szél Konferenciakötet III., 251-266. Miskolc.

Pribék László (2017c): Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban. Előadás. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyháza.

Pribék László (2017d): Udo Kuckartz szövegtípus-képző módszere, a különböző elemzési térjellemezőkből következtethető alkalmazási lehetőségek kvalitatív pedagógiai kutatásokban. In: Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében tanulmánykötet, 97-109. II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Nagyvárad.

Pribék László (2018a): Adatredukció kvalitatív elemzési térben. Előadás. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Empirikus kutatások a közoktatásban I. szekció, Nagyvárad.

Pribék László (2018b): A kvalitatív fordulat jellemzői és tulajdonságai. *Educatio folyóirat*, 1. sz. 150-153.

Pribék László (2019): A hazai középfokú kollégiumpedagógia szakirodalmának (2004-2019) tartalmi jellemzői. Előadás. V. Tanárképzés Napja - Kortárs pedagógiai szakirodalom Konferencia, Veszprém.

Princz Enikő - Bencéné Fekete Andrea (2016): Középiskolai kollégiumi program a lemorzsolódás megelőzésére. *Képzés és gyakorlat*. 14. évfolyam. 3-4. sz. 47-63.

Puky Istvánné (2011): Konfliktuskezelés az iskolában. In.: Libor Erika - Muskovits István (szerk.): Mindennapos csaták, helyzetek, 5-16. Szerk.: RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.

Pühl, H. (2005): Egyéni szupervízió. In: Bagdy Emőke - Wiesner Erzsébet (szerk.): Szupervízió, egyén - csoport - szervezet, 65-76. Print-X-Budavár Kiadó, Debrecen.

- Rank, O. (1939): Hand-written note found in Box 14b of Rank Collection. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University.
- Rank, O. (1929-1931): Will Therapy: An Analysis of the Therapeutic Process in Terms of Relationship. 170.
- Renders, H. - Binne de Haan - Harmsma Jonne (eds): The Biographical Turn. Lives in History. Oxon, Routledge, New York.
- Riesman, D. - Glazer, N. - Denney, R. (1961): The lonely crowd. Yale University Press.
- Rogers, C. (1951): Client-centered therapy. In: Houghton-Mifflin, 560. Boston.
- Ross, K. - Levacic, R. (1999): Needs-based resource allocation in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7 place de Fontenoy, Paris, France.
- Rucska Andrea (2000): Erkölcsi és neveltségi szint mérése. Miskolci nevelő. 9. sz. 4-65.
- Sajtos László - Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest.
- Sallai Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Sarbin, R. (1986): Narrative Psychology. In: The Storied Nature of Human Conduct. Praeger, New York. Number 1, 3-22.
- Sántha Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2015): Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schwalbe, M. (1988): G. H. Mead among Cognitivists. Roles as Performance Imagery Journal for the Theory of Social Behavior. Number 2. 113-133.
- Seidman, I. (2003): Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Shiba, S. - Walden, D. (2006): Az áttöréses fejlesztés irányítása. Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület, Budapest.

Simon István (1998): Kollégiumtörténeti vázlatok és tanulmányok. University Press Kft., Budapest.

Simon István (1993): A kollégiumi tanár személyisége. In: Benedek István, Kudron Nándor, Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Zánka Üdülőcentrum. 11-26.

Somlai Péter (2009): Szerepelméletek útjai és állomásai. In: Bagdy E. - Demetrovics Zs. - Pilling J. (szerk.): Polihistoria. Köszöntők és tanulmányok Buda Béla 70. születésnapja alkalmából, 153-162. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Somlai Péter (1993): Történet a Parsonsi birodalom nagyságáról és utódairól. Szociológiai Szemle, 2. sz. 111-118.

Stryker, S. (1980): Symbolic Interactionism: A Social Structural Version. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.

Sum Ferenc (1995): Szerepváriációk a pedagóguspályán. Pedagógiai műhely, 1 sz. 19-25.

Sveiby, K. (2001): Szervezetek új gazdagsága: a menedzselt tudás. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.

Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szabó Judit (2010): Gondolatok a pedagógus szerepről. Konferencia az MTA felolvasó termében. Budapesti Nevelő, 1. sz. 81-87.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2000): Európai törekvések a tanárképzésben. Közoktatás, 4. sz. 4-6.

Szalavetz Andrea (2013): Az autóipar szerkezeti átrendeződése. Vállalati stratégiák és a válság hatásai. Vezetéstudomány, 6. sz. 18-19.

Szidiropulosz Archimédész - Vopaleczky György (1991): Miért szükséges a kollégium reformja? Köznevelés, 2. sz. 3.

Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Budapest.

Szöllősi Gábor (2009): A társadalmi problémák (konstrukcionista) elméletének alapjai. Z-Press Kiadó, Budapest.

Szunyogh Szabolcs (1996): A magyar iskola ezer éve. Köznevelés, 7. sz. 3-4.

Szvétek Sándor (1971): A tanulmányi munka. In: Lendvay Ferencné (szerk.): Nevelőmunka a középiskolai kollégiumban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tenner, A. - DeToro, I. (1996): Teljes körű minőségmenedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Torgyik Judit (2007): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.

Tókos Katalin (2009): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. OFI, Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/tokos-katalin-onismeret> [Letöltés ideje: 2018. 10. 02]

Tóth Ágnes (2015): A pedagógia adósságai. Pápai Nyomda Kft, Pápa.

Trencsényi László (2000): A közösség születése, aranykora, alkonya. Új pedagógiai szemle, 2. sz. 35-37.

Trencsényi László (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Turner, R. - Killian, L. (1987): Collective Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Van Buer, J. - Venter, Gy. (1996): Tanárnak lenni. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.

Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 112-117.

Vajda Zsuzsa - Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsa (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra. Dinasztia Kiadó, Budapest.

Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör-ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. Magyar pedagógia. 85-108.

Váriné Szilágyi Ibolya (1994): G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai. Szociológiai szemle, 4. sz. 3-20.

Vida Lajos (1993): Felmérés első osztályos kollégistákról. In: Benedek István, Kudron Nándor, Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Zánka Üdülőcentrum. 176-194.

Vidékiné Reményi Judit (1999): A tanár szerepe és feladatai a nyitott és távoktatásban. Műegyetemi Távoktatási Központ. 2. sz. 222-238.

Vopaleczky Tibor (2007): Eredményesen az esélyteremtésért. Kollégium, 12. sz. 5-10.

Vopaleczky Tibor (2005): Kollégiumi nevelés a tudásalapú társadalomért. Kollégium, 5. sz. 7-9.

Zeintlinger, K. (1991): A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J. L. Moreno után. Fordította: Blümel Ferenc - Fiers Péter. Magyar Pszichiátriai Társaság Egyesületének Pszichohygiénés Egyesülete, Budapest.

Zerubavel, E. (1991): The Fine Line: Making Distinctions in Everyday Life. Simon & Schuster. New York.

Зимняя, И. (2008): Педагогическая психология. Учебник. Редактор: Горелик Э. М., Липкина Н. Я. Издательство: Логос, Москва.

Zoltayné Paprika Zita (2002): Tudásmenedzsment szerepe a döntéshozatalban. Vezetéstudomány, 3. sz. 12-18.

Zrinszky László (1994): Pedagógusszerepek és változásai. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE Bölcsészettudományi Kara, Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Zrinszky László (1993): Változások a pedagógusszerepben. In: Nagy Andor (szerk.): Nevelés-oktatás - tanárképzés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

**Internetes források:**

<https://www.cotterschools.org> [letöltés ideje: 2018.11.20]

<https://www.eaglebrook.org> [letöltés ideje: 2018.12.29]

<https://herlufsholm.dk> [letöltés ideje: 2019.01.05]

<https://www.ranumefterskolecollege.com/school-life/boarding-life> [letöltés ideje: 2019.03.10]

<http://school-289.ru> [letöltés ideje: 2019.02.06]

<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-szotara-czuczorfogarasi-55BEC/cs-59B38/cselekvoseg-59EB1/> [letöltés ideje: 2018.07.20]

## Melléklet

### 1-es melléklet:

Farkas (2012) a társadalmi viszony értelmezésekor az alábbi fogalomfejlődési keretrendszert vázolja fel:

A társadalmi viszony értelmezési típusai:	A társadalmi viszony értelmezése:	A társadalmi viszony rövid jellemzése:
Normativista	Különféle szerepviszonyok formájában.	Szerepek, szerepelvárások kapcsolódása az egyének között.
Strukturalista	Anonim (személytelen) és lehorgonyzott (személyes) szerepviszonyok formájában.	Az egyének meghatározott kategóriális csoportjai között zajlik, tisztázatlan tartalmi összefüggések, érdekviszonyok és erőviszonyok jellemzik.
Kreativista	Egyének közötti tudati viszonyok formájában.	A kölcsönhatásokban résztvevő egyének maguk alakítják ki tudati-társadalmi viszonyaikat.
Fenomenalista	Megfigyelhető társadalmi kölcsönhatások formájában.	Egyének vagy csoportok között megfigyelhető rendszeres kölcsönhatások; kölcsönhatásokra vonatkozó irányultságok vagy törekvések.
Hálózatelméleti	Társadalmi viszonyok vagy kapcsolatok mintázatainak formájában.	Társadalmi kapcsolatokból magyarázza a cselekvők társadalmi magatartását és általában a társadalmi jelenségeket.

**20. táblázat:** A társadalmi viszony fogalomfejlődési keretrendszere Farkas szerint. Forrás: Farkas (2012).

Saját szerkesztés.

## 2-es melléklet: Kollégista kérdőív

### Kedves Kollégista!

Kollégiumi nevelőtanárként dolgozom a Székesfehérvári József Attila Középiskolai Kollégiumban. Munkám során azt tapasztalom, hogy jelenleg nem minden területen tudjuk megteremteni azokat a feltételeket, amelyek a kollégisták jó közérzetét, szabadidejük hasznos és érdekes eltöltését, megfelelő tanulási környezetét, iskolai eredményességét, stb. biztosítják. Ezért arra vállalkozom, hogy a kérdőív segítségével megismerjem a kollégista tanulók kollégiumról kialakult összképét, azzal kapcsolatos igényeit, elvárásait.

Rendkívül fontos, hogy a válaszok hűen tükrözzék a véleményedet az erre a célra alkalmazott ötfokú skálán. A válaszadás anonim és önkéntes, a kapott válaszokat bizalmasan kezelem. Köszönöm a segítségedet! Köszönettel: Pribék László.

**Kérem, állításonként jelöljön be egy számot, azt, amelyik a legjobban kifejezi az Ön véleményét!**

**Az ötös skálaértékek jelentése:** 5: teljes mértékben jellemző, 4: javarészt jellemző, 3: közepesen jellemző, 2: inkább nem jellemző, 1: egyáltalán nem jellemző.

### Független változók:

A kérdőívet kitöltő kollégista neve: fiú, lány.

Betöltött életkora:

- 14 év alatt,
- 14-16 év között,
- 16-18 év között,
- 18 év felett.

Iskolatípus, ahova jár:

- gimnázium,
- szakközépiskola,
- szakiskola,
- érettségi utáni (pl. OKJ-s) képzés.

**A tanuló kollégiumba történő beiratkozásának jellemzői** Ebben a részben található állítások a kollégiumba történő beiratkozásodat taglalják.

Állandó otthoni lakhelyének kollégiumtól lévő távolsága:

- 0-10 km között,
- 11-25 km között,
- 25-50 km között,
- 50 km-nél távolabb.

A tanulóval egy háztartásban élő szülő(k)/gondviselő(k) valamelyikének legmagasabb iskolai végzettsége:

- Kevesebb, mint 8 általános iskolai végzettség,
- általános iskolai végzettség,
- középfokú szakképesítés,
- érettségi,
- érettségi utáni szakképesítés,
- felsőfokú végzettség (egyetem, főiskola).



A kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei						Nem tudom	
1.	A testvérem/testvéreim jelenleg szintén középiskolai kollégisták (ugyanott vagy másutt) és összességében pozitív a kollégiumi életről alkotott véleményük.	1	2	3	4	5	
2.	A szüleim/gondviselőim közül van olyan, aki középiskolai éveiben szintén kollégista volt és a kollégiumról nagyon pozitívak a tapasztalatai.	1	2	3	4	5	
3.	Az otthon anyagi körülmények jellemzően problémamentesek.	1	2	3	4	5	
4.	Az otthoni családi viszonyok/helyzet jellemzően feszültség-és konfliktusmentes.	1	2	3	4	5	
5.	Szeretnék egy jól működő kollégiumi közösség tagja lenni.	1	2	3	4	5	
6.	Előzetesen kaptam átfogó tájékoztatást a kollégiumról és annak működéséről.	1	2	3	4	5	
7.	Olyan speciális felzárkóztató/tehetséggondozó programba nyertem középiskolai felvételt, amely kötelező kollégiumi bentlakással jár együtt.	1	2	3	4	5	
8.	Az iskolai beiratkozáskor megnéztem az intézményt és egyszerűen megtetszett.	1	2	3	4	5	
9.	A családomnak így kerülnek összességében legkevesebbe a középiskolai tanulmányaim.	1	2	3	4	5	
10.	Korábbi ismerősök szintén voltak kollégisták és jól érezték magukat a kollégiumban.						
<b>A kollégiumi diákéletre, annak körülményeire vonatkozó kérdések</b>							
11.	A kollégium közvetlen környezete tiszta, rendezett.	1	2	3	4	5	
12.	Kollégiumi lakószobám otthonos, jó közérzetet biztosít számomra.	1	2	3	4	5	
13.	A kollégiumi lakószobám alkalmas a személyes értékeim biztonságos tárolására.	1	2	3	4	5	
14.	A kollégium közösségi helyiségeinek (vizesblokk, TV szoba, számítógépterem, stb.) felszereltsége megfelelő.	1	2	3	4	5	
15.	Kollégiumi bentlakásom szempontjából az épület általános állapota (nyílászárók, falak, burkolatok, stb.) megfelelő.	1	2	3	4	5	
16.	A kollégiumi házirendről pontos tájékoztatással rendelkezem.	1	2	3	4	5	
17.	Véleményem szerint a kollégiumi házirend a kollégisták érdekeit szolgálja.	1	2	3	4	5	
18.	A kollégiumi házirend a kulturált tanulóközösségi együttélés feltételeinek megteremtésére alkalmas.	1	2	3	4	5	
19.	A kollégiumban aktív diákélet zajlik.	1	2	3	4	5	
20.	Rendszeresen részt veszek valamilyen kollégiumi szervezésű rendezvényen, programon.	1	2	3	4	5	
21.	A kollégiumban a diákok véleményét, javaslatait figyelembe veszik.	1	2	3	4	5	
22.	A kollégiumban a nyugodt tanulás feltételei biztosítottak számomra.	1	2	3	4	5	
23.	A kollégiumban az esti nyugodt pihenés feltételei biztosítottak számomra.	1	2	3	4	5	
24.	A kötelező délutáni tanulási idő segíti az eredményes iskolai felkészülésemet.	1	2	3	4	5	
25.	A kollégiumi foglalkozásokról, programokról rendszeresen mesélek otthon.	1	2	3	4	5	
26.	A kollégiumi foglalkozásokat hasznosnak és érdekesnek gondolom.	1	2	3	4	5	
27.	A kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolítása átgondolt és megfelelő számomra.	1	2	3	4	5	
28.	A nevelőtanárok megfelelő segítséget nyújtanak iskolai felkészülésemhez.	1	2	3	4	5	
29.	A nevelőtanárok törődnek személyes gondjaimmal, szükség szerint segítséget nyújtanak.	1	2	3	4	5	
30.	A kollégiumban rendre, tisztaságra, fegyelemre nevelnek.						
31.	A kötelező kollégiumi foglalkozásaim és a szabadidőm aránya elfogadható számomra.	1	2	3	4	5	
32.	A kollégiumi diákélettel járó kötıtségek összeegyeztethetőek az egyéni igényeimmel.	1	2	3	4	5	
33.	Iskolai eredményességemet segíti, hogy magam dönthetném el a kollégiumban, mikor és mennyit tanulok másnapra.	1	2	3	4	5	
34.	Jól érzem magam a kollégiumban.	1	2	3	4	5	
35.	A kollégiumi étkeztetést megfelelőnek tartom.	1	2	3	4	5	
36.	A nevelőtanárok törődnek azzal, hogy elérjem továbbtanulási céljaimat.	1	2	3	4	5	
37.	A kollégiumban új barátokra találtam.	1	2	3	4	5	
38.	A kollégium a szülőmmel/szüleimmel/gondviselővel rendszeresen tartja a kapcsolatot.	1	2	3	4	5	
39.	Szüleim akkor sem vennének ki a kollégiumból, ha megbuknék az iskolában.	1	2	3	4	5	
40.	A kollégiumi havi étkezési díj nem terheli meg jelentősen a családi költségvetést hónapról hónapra.	1	2	3	4	5	
<b>Melyek azok a tényezők, amelyek jelentősen javítanák a jelenlegi kollégiumi közérzetedet? Ebben a rövid részben arra keresem a választ, hogy a kollégiumnak miben kellene változnia, hogy kollégistaként jobban érezd magad a hétköznapokban. Kérlek, értékeld az alábbi megállapításokat!</b>							
41.	Megfelelő mennyiségű iskolai-szaktárgyi felkészítőben vehetek jelenleg részt.	1	2	3	4	5	
42.	Megfelelő számomra a kollégiumi szabadidős programok mennyisége.	1	2	3	4	5	

43.	A nevelőtanároktól számomra megfelelő mennyiségű figyelmet és törődést kapok.	1	2	3	4	5	
44.	A jelenlegi szabadidőm mennyisége elegendő a magánéletemre.						
45.	Megfelelő számomra a kollégium számítástechnikai felszereltsége.	1	2	3	4	5	
46.	Az érdeklődéseimnek megfelelően speciális, egyéni kollégiumi foglalkozásokon vehetek részt.	1	2	3	4	5	
47.	Színes diák-önkormányzati élet folyik a kollégiumban.	1	2	3	4	5	
48.	Megfelelő számomra a közösségi helyiségek (vizesblokk, tanulóterem, konyha, stb.) általános állapota.	1	2	3	4	5	
49.	Fizikailag személyes biztonságban érzem magam a kollégistatársaim között.	1	2	3	4	5	
50.	Lelkileg személyes biztonságban érzem magam a kollégistatársaim között.	1	2	3	4	5	
	<b>Egyéni jellemzőid</b>	1	2	3	4	5	
51.	Rendszeresen olvasok különböző témában könyveket.	1	2	3	4	5	
52.	Javarást e-bookot szoktam olvasni.	1	2	3	4	5	
53.	Képes vagyok beosztani az otthonról kapott zsebpénzemet.	1	2	3	4	5	
54.	Könnyen ráveszem magam, hogy magamtól készüljek az iskolai felelésekre és dolgozatokra.	1	2	3	4	5	
55.	Könnyen ráveszem magam, hogy kollégiumban korrepetáltassam magam a problémás iskolai tantárgyakból.	1	2	3	4	5	
56.	Nem szoktam unatkozni a kollégiumban.	1	2	3	4	5	
57.	Az iskolai felelésekre és dolgozatokra az osztálytársaimmal együtt készülök a kollégiumban.	1	2	3	4	5	
58.	Kollégium által szervezett programok révén számos továbbtanulással kapcsolatos kérdéssel ismerkedtem meg.	1	2	3	4	5	
59.	Elemi dolgokra (kaja, iskolai dolgok, stb.) általában van pénzem.	1	2	3	4	5	
60.	Elfogadhatóak számomra azok a kööttségek, amelyekkel a kollégiumi bentlakásom együtt jár.	1	2	3	4	5	
61.	A kollégiumban szívesen részt vennék újszerű (pl. logikai játék köré épülő) foglalkozáson.	1	2	3	4	5	
62.	Szeretném, ha a nevelőtanárok a gondolkodásomat különböző irányokba állandóan fejlesztenék.	1	2	3	4	5	
63.	Nem okoz gondot, ha több ember előtt kell megszólalnom.	1	2	3	4	5	
64.	Szerintem egész jól ki tudom fejezni magam írásban.	1	2	3	4	5	

Ha van, kérlek, ide írd azokat az észrevételeidet, amelyeket fontosnak tartasz a fentiekén kívül még kiemelni a kollégiummal kapcsolatosan. Köszönöm!

### 3-as melléklet: Szülői kérdőív

#### Kedves Szülő!

Kollégiumi nevelőtanárként dolgozom a Székesfehérvári József Attila Középiskolai Kollégiumban. Munkám során azt tapasztalom, hogy jelenleg nem minden területen tudjuk megteremteni azokat a feltételeket, amelyek a kollégisták jó közérzetét, szabadidejük hasznos eltöltését, megfelelő tanulási környezetét, iskolai eredményességét, stb. biztosítják. Ezért arra vállalkoztam, hogy a kérdőív segítségével megismerjem a kollégista gyermekkel rendelkező szülők kollégiumról kialakult véleményét, azzal kapcsolatos igényeit, elvárásait. Rendkívül fontos, hogy a válaszai hűen tükrözzék az Önben kialakult összképet és ahol csak lehet, kapjak skálaértékes válaszokat. A válaszadás anonim és önkéntes, a kapott visszajelzéseket bizalmasan kezelem. Köszönöm a segítségét!

**Kérem, állításonként jelöljön be egy számot, azt, amelyik a legjobban kifejezi az Ön véleményét!**

**Az ötös skálaértékek jelentése:** 5: teljes mértékben jellemző, 4: javarészt jellemző, 3: közepesen jellemző, 2: inkább nem jellemző, 1: egyáltalán nem jellemző.

A kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői és előzményei						Nem tudom
		1	2	3	4	
1.	A kollégium közvetlen környezete tiszta, rendezett.	1	2	3	4	5
2.	Gyermekem kollégiumi lakószobája otthonos, jó közérzetet biztosít.	1	2	3	4	5
3.	Gyermekem kollégiumi lakószobája alkalmas a személyes értékek biztonságos tárolására.	1	2	3	4	5
4.	A közösségi helyiségek (vizesblokk, TV szoba, tanulószoba, számítógépterem, stb.) felszereltsége megfelelő.	1	2	3	4	5
5.	Gyermekem kollégiumi lakhatása szempontjából az épület általános állapota (nyílászárók, falak, burkolatok, stb.) megfelelő.	1	2	3	4	5
6.	A kollégiumi házirendről pontos tájékoztatással rendelkezem.	1	2	3	4	5
7.	Véleményem szerint a kollégiumi házirend a kollégisták érdekeit szolgálja.	1	2	3	4	5
8.	A kollégiumi házirend a kulturált közösségi együttélés feltételeinek megteremtésére alkalmas.	1	2	3	4	5
9.	A kollégiumban aktív diákélet zajlik.	1	2	3	4	5
10.	Gyermekem rendszeresen részt vesz valamilyen kollégiumi szervezésű rendezvényen, programon.	1	2	3	4	5
11.	A kollégiumban a diákok véleményét, javaslatait figyelembe veszik.	1	2	3	4	5
12.	A kollégiumban a nyugodt tanulás feltételei biztosítottak.	1	2	3	4	5
13.	A kollégiumban a nyugodt esti pihenés feltételei biztosítottak.	1	2	3	4	5
14.	A kötelező délutáni tanulási idő gyermekem eredményes iskolai felkészülését segíti.	1	2	3	4	5
15.	A kollégiumi foglalkozásokról, programokról gyermekem rendszeresen mesél otthon.	1	2	3	4	5
16.	A kollégiumi foglalkozások hasznosak és érdekesek gyermekem elmondása alapján.	1	2	3	4	5
17.	A kollégiumi foglalkozások időbeli lebonyolítása átgondolt és megfelelő gyermekem számára.	1	2	3	4	5
18.	A nevelőtanárok megfelelő segítséget nyújtanak gyermekem iskolai felkészüléséhez.	1	2	3	4	5
19.	A nevelőtanárok törődnek gyermekem személyes gondjaival, szükség szerint segítséget nyújtanak.	1	2	3	4	5
20.	A kollégiumban gyermekemet rendre, tisztaságra, fegyelemre nevelik.	1	2	3	4	5
21.	A kötelező kollégiumi foglalkozások és a szabadidő aránya gyermekem számára elfogadható.	1	2	3	4	5
22.	A kollégiumi diákélettel járó kötttségek összeegyeztethetőek gyermekem egyéni igényeivel.	1	2	3	4	5
23.	Gyermekem eredményes a tanulásban, hiszen maga döntheti el a kollégiumban, mikor és mennyit tanul másnapra.	1	2	3	4	5
24.	Gyermekem jól érzi magát a kollégiumban.	1	2	3	4	5
25.	A kollégiumi étkeztetés megfelelő.	1	2	3	4	5
26.	A nevelőtanárok törődnek azzal, hogy gyermekem elérje továbbtanulási céljait.	1	2	3	4	5
27.	Gyermekem a kollégiumban új barátokra talált.	1	2	3	4	5
28.	A kollégium szülőkkkel való kapcsolattartása megfelelő.	1	2	3	4	5
	<b>Gyermekem kollégiumi beíratásában döntő jelentőségű volt:</b>					
29.	az állandó lakhelyünk középiskolától való távolsága,	1	2	3	4	5

30.	az otthoni családi állapotok,	1	2	3	4	5	
31.	kollégista ismerősök voltak/vannak a kollégiumban,	1	2	3	4	5	
32.	kollégista családtagok voltak/vannak a kollégiumban,	1	2	3	4	5	
33.	korábban már jókat hallottam a kollégiumról,	1	2	3	4	5	
34.	kötelező kollégiumi bentlakással járó tehetséggondozó programba nyert felvételt a gyermekem,	1	2	3	4	5	
35.	összességében kedvezőek a kollégiumról alkotott eddigi benyomásaim.	1	2	3	4	5	
36.	A délutáni és kora esti kollégiumi tanulássegítés miatt kizárt gyermekem középiskolai bukása.	1	2	3	4	5	
37.	Gyermekem havi kollégiumi étkezési díja nem terheli meg jelentősen a családi költségvetést.	1	2	3	4	5	
	<b>Gyermekemnek az iskolai tantárgyak közül elsősorban:</b>						
38.	a matekból és/vagy fizikából nincsenek gondjai,	1	2	3	4	5	
39.	a magyarból és/vagy történelemből nincsenek gondjai,	1	2	3	4	5	
40.	az idegen nyelvből/nyelvekből nincsenek gondjai,	1	2	3	4	5	
41.	további szakmai tárgyakból nincsenek gondjai.	1	2	3	4	5	
42.	<b>Gyermekem középiskolai eredményességét segíti és jellemző rá, hogy:</b>						
43.	önálló,	1	2	3	4	5	
44.	tud alkalmazkodni a körülményekhez,	1	2	3	4	5	
45.	kezdemenyező kész,	1	2	3	4	5	
46.	kész az együttműködésre,	1	2	3	4	5	
47.	motivált,	1	2	3	4	5	
48.	tudatosan felépíti a mindennapjait (azaz pl. tartalmaz a szabadideje).	1	2	3	4	5	
49.	<b>Gyermekem középiskolai eredményességét elősegíti a kollégiumban:</b>						
50.	a régiék helyett új, tanulást segítő-fejlesztő eszközökkel (pl. logikai játékok) megismerkedik,	1	2	3	4	5	
51.	tanulási problémái kapcsán, ezen eszközökhöz kapcsolódóan új tanítási (oktatási-nevelési) módszerekkel (pl. sakkpedagógiai) fejlesztik,	1	2	3	4	5	
52.	ez a pedagógiai fejlesztés személyre szabott keretek között valósul meg,	1	2	3	4	5	
53.	ez a pedagógiai fejlesztés kiscsoportos (max. 4-5 fős) keretek között valósul meg,	1	2	3	4	5	
54.	ez a pedagógiai fejlesztés a hagyományos közösségi (max. 25-27 fős) keretek között történik.	1	2	3	4	5	
	<b>Gyermekem délutáni kollégiumi tevékenységszervezése kapcsán az a legfontosabb számomra, hogy:</b>						
55.	a továbbtanuláshoz majdan minél sokoldalúbb humán felkészültséggel rendelkezzen,	1	2	3	4	5	
56.	a továbbtanuláshoz a gyengébb iskolai tantárgyaihoz kapjon célirányos többletfelkészítést,	1	2	3	4	5	
57.	aktív közösségi diákéletet éljen és élhessen szervezett kollégiumpedagógiai körülmények között,	1	2	3	4	5	
58.	egyre inkább az önálló felnőtt élet kialakításához/folytatásához kapjon hasznos impulzusokat,	1	2	3	4	5	
59.	a középiskola után a munkaerő-piaci elhelyezkedése minél zökkenőmentesebb legyen,	1	2	3	4	5	
60.	segítse megakadályozni az iskolai bukásokat a középiskolás éveit során.	1	2	3	4	5	

Ha van, kérem, ide írja azokat az észrevételeit, amelyeket fontosnak tart a fentiekén kívül még kiemelni az Önben kialakult kollégiumi összképpel kapcsolatosan. **Köszönöm!**

#### 4-es melléklet:

### Kollégiumpedagógusi interjúkérdések:

#### Bevezető beszélgetés az interjú céljáról

Miért vizsgálja a kollégiumpedagógusok helyzetét, feladatait? Rövid önéletrajzi megjegyzés, illetve a céljainak szerény megfogalmazása. (Itt nem a kritika, hanem a javító-segítő szándék hangsúlyozása a fontos!)

Néhány konkrét adat kérése az interjúalany szakmai múltjáról, jelenlegi munkahelyéről, a gyermekekről, kollégákról, feltételekről.

#### Interjúkérdések első csoportja (preaktív szakasz, szerepek, tevékenységek, nézetek):

Hányféle tevékenységet/szerepkört lát el kollégiumi munkája során?

Véleménye szerint melyek ezek között a fontosabbak, s melyek a „járulékos” elemek?

Egy optimálisan működő kollégiumban hogyan változnának az előzőekben bemutatott hangsúlyok? Melyek azok a tevékenységek, amelyek tulajdonképpen nem tartoznak szorosan a kollégiumi nevelő feladatkörébe?

Személyes véleménye szerint, saját erősségeit figyelembe véve hogyan fogalmazná meg kollégiumi nevelői hitvallását?

#### Interjúkérdések második csoportja (megvalósított tevékenységek/szerepkörök részletezése)

Mit gondol, előzetes pedagógiai elgondolásai, céljai mennyiben tudnak megvalósulni a gyakorlatban?

Mi segíti a megvalósítást és mi gátolja?

*Az egyes feladatkörökről részletesebben:*

Mit mutat a tanulókkal való egyéni törődésre fordított kollégiumpedagógusi tevékenység aránya munkája egészéhez képest? Ez elégséges-e vagy többre lenne szükség? Miért?

A tanulókkal történő kapcsolattartás során milyen tanári segítségre mutatkozik nagy igény?

Mennyire érzi eredményesnek a személyreszóló törődést a tanulókkal? Mire lenne szüksége, hogy eredményességét még fokozza?

Elégedett-e a szülőkkel való rendszeres kapcsolattartásra szánt idejével? Hogyan veszi fel velük a kapcsolatot, milyen módon tartja fenn? Vannak-e olyan problémák, amivel feltétlenül a szülőkhöz fordul? Volt-e olyan a pályája során, amikor szándékosan kikerülte a szülőkkel való találkozást/kommunikációt? Ha igen, miért?

A nevelési feladatai mellett milyen tanítási teendők vannak? Ezek ellátása okoz-e gondot, ha igen, milyen problémákat sorolna fel?

Ön szerint a kollégistákra mennyire igazak a „túlterhelt”, illetve az „unatkozó” jelzők? A tanulók akarnak-e, tudnak-e gazdálkodni a délutáni és kora esti idejükkel (szabadidő és tanulási idő vonatkozásában egyaránt)? Hogyan tudja őket segíteni, hogy megfelelő terhelésük legyen, s értelmesen töltsék a szabadidejüket? Vannak-e erre konkrét programjai, javaslati?

Mit gondol, mennyire érzik magukat testi-lelki biztonságban magukat a kollégisták a kollégiumban? Hogyan lehet a biztonságérzetüket növelni? Kell-e Ön szerint ezen a téren erősíteni a kollégiumpedagógusi jelenlétet?

A kollégiumpedagógusi munka gyakorlatban történő elvégzéséhez mely egyéni személyiségjellemzőket, pedagógiai képességeket tartja kiemelkedően fontosnak? Döntését mivel indokolja?

Összeegyeztethető-e a jelenlegi pedagógiai gyakorlat alapján a kollégisták délutáni intézményi foglalkoztatása (tanórák, tematikus, stb.) az egyéni tanulói igényekkel?

Mit gondol, melyek a jellemző/valós okok a tanulók idő előtti kollégiumi elhagyásának? Hogyan lehetne ezek számát csökkenteni?

**Interjúkérdések harmadik csoportja (visszacsatolás, reflexiók):**

Kollégiumi foglalkozásai kapcsán kap-e visszajelzést munkája eredményességéről? Milyen forrásokból? Tudatosan kér-e visszajelzést vagy spontán megfigyelései alapján elemzi utólag munkáját?

A tapasztalatok értékelése milyen gyakran jár azzal a következménnyel, hogy változtat előző gyakorlatán? Milyen nagyságú változtatásokról van szó? Mondjon egy-két példát!

A felmerülő pedagógiai problémák kapcsán van-e olyan kollégája, akivel meg tudja beszélni az adott esetet, akitől segítséget/tanácsot kér? Ha van ilyen, milyen rendszerességgel beszél meg napi munkájukat?

Mit gondol, változott-e pedagógiai gyakorlata a pályája során? Ha igen, miért és mely területeken? Ön hogyan értelmezi ezeket a változtatásokat? A pedagógiai változtatások csoportosíthatók-e aszerint, hogy ezek teljesülését ki vagy kik várták el Öntől?

Végül vázolja fel, hogyan tervezné/szervezné meg egy ideális kollégium napi/heti munkáját?

## 5-ös melléklet

### A fogalmak meghatározása

**A pedagógiai folyamatok Falus-féle szakaszolása:** „A kollégiumpedagógiai folyamatok **preaktív** (a kollégiumba történő tanulói beiratkozás jellemzői), **interaktív** (kollégiumi diákélet, illetve annak körülményei) és **posztaktív** (tényezők, amelyek jelentősen javítják a tanulói közérzetet, valamint egyéni jellemzők) **szakaszok** valamelyikébe kerülnek besorolásra, logikus és összefüggés-szerű folyamatvázat alkotva” (Pribék, 2017b:4).

**Fenntartói elvárások:** Jelen disszertációban a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában megfogalmazott elvárások, előírások összességét jelenti. Ide tartoznak a neveléssel összefüggő kérdések, a kötelezően előrt foglalkozások főbb tartalmai, keretszámai, az intézmények működtetésével kapcsolatos elvárások, stb.

**Fokozottan fontos tanulói és szülői szükségletek:** A legifjabb kollégista nemzedék és szüleinek kollégiumokkal, kollégiumpedagógusokkal szemben támasztott (nem anyagi természetű) prioritizált igényei. Jelentőségük abban mutatkozik meg, hogy amennyiben a kollégiumszervezetek nem képesek a megfogalmazódott szülői és tanulói igények, szükségletek kielégítésére, hiányérzet keletkezhet, amely kihat a közérzetre, végső soron pedig az intézmények megítélésére és a kollégista létszám alakulására.

**Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja:** Irányadó országos szakmai dokumentum, megtalálható a 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendeletben (rendelet a kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról). Az alapprogram meghatározza a köznevelési középfokú kollégiumban zajló szakmai pedagógiai tevékenységek területeit. A legfontosabb tartalmi irányítúként szolgál a kollégiumok pedagógiai programjának elkészítése, illetve a kollégiumok működése során.

**Kollégiumpedagógusi tevékenységek:** A kollégiumpedagógusi szerepekhez kapcsolódó domináns tevékenységek összessége. Kollégiumpedagógiai területek szakmai ellátására irányuló, interakciós nevelési térben megvalósuló cselekvések sorozata.

**Kollégiumpedagógusi tevékenység teljesítmény-csökkenése és eredménytelensége:** A kollégiumi nevelés középpontjában a kollégista áll, a kollégiumpedagógusi tevékenységeknek elsősorban a számukra értelmezhető és megvalósuló hasznossággal, eredményességgel szükséges együtt járniuk. A teljesítménycsökkenés háttérében tanulói unalomba, érdektelenségbe fulladó és ritunszerűen ellátott pedagógustevékenységeket, évtizedek óta

változatlan pedagógus módszereket, pedagógus motiválatlanságot, stb. találunk (Pribék, 2014, 2017a), továbbá túlterhelt tanulókat (kettősség). Az eredménytelenség egyik legkifejezőbb indikátora a kollégista diáklétszám tendenciózus alakulása.

**Kollégiumpedagógusok szakmai szerepkészlete, szereprepertoárja:** A kollégiumszervezetek működése során betöltött pedagógusszerepek összessége. Megkülönböztetünk a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában előírt tartalmaknak megfelelő, ún. elvárt szerepkészletet, továbbá a gyakorlat által életre hívott kollégiumpedagógusi szerepkészletet. E kettő a kollégiumok szakmai válságának erőteljesebb megjelenésével folyamatosan távolodik egymástól. A szülői és kollégista szükségletek tükrében egyre inkább más domináns szerepekből álló kollégiumpedagógusi szerepkészlet kéne betölteni és alkalmazni, mint amik kötelezően elő vannak írva (Pribék 2017b).

**Pedagógus archetípusok:** Kozma (1977) és Trencsényi (1988) három pedagógus archetípust: atyát<sup>216</sup>, mestert<sup>217</sup> és rendőrt<sup>218</sup> különböztet meg.

**Szerep:** „A szerep bőr, levehetetlen alkotórésze viselkedésünknek, interakcióink egyik legfontosabb szabályozó tényezője” (Csepeli, 1997:60).

---

<sup>216</sup>Napjainkban a tanár-szakember szerepnek feleltethető meg.

<sup>217</sup>Napjainkban a nevelői szerepnek feleltethető meg.

<sup>218</sup>Napjainkban a tisztviselő-hivatalnoki szerepnek feleltethető meg.