

KEZDŐ PEDAGÓGUSOK SZAKMAI NEHÉZSÉGEI SPECIÁLIS NEVELÉSI SZÍNTEREKEN – FÓKUSZBAN A KOLLÉGIUMPEDAGÓGUS GYAKORNOKOK

DANCSHÁZY-NAGY ÁGNES

Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

Tanulmányunkban be kívánjuk mutatni a hazai középiskolai kollégiumokban gyakoronoki éveiket töltő pedagógusok módszertani és beilleszkedési nehézségeit. Központi kérdéskörünk az intézményi klíma tényleges helyzetének feltérképezése, amely a pályájuk kezdetén fogadja őket. Továbbá kiemeljük azokat a speciális kompetenciákat, melyek elengedhetetlenül fontosak, amelyekkel kiegészítve indulhat el a pedagóguspályára lépő és középiskolai kollégiumban elhelyezkedő gyakoronok. Kitérünk a gyakoronoki szerep kör feladatainál és nehézségeinél is jól hasznosítható éhhatékonyaság-vizsgálat elemeire, moduljaira s a pedagógiai munkánkat meghatározó inkluzív szemléletre.

Kulcsszavak: kollégiumpedagógia, speciális kompetenciák, gyakoronoki szerep, inkluzív szemlélet, éhhatékonyaság

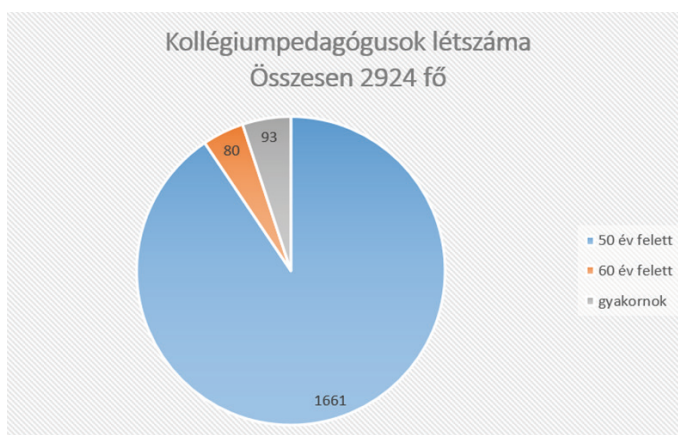
Bevezető gondolatok

A hazai középiskolai kollégiumok személyi, humánerőforrás-helyzete szoros összefüggést mutat a jelenlegi oktatási rendszerrel. Kimondható, hogy a közelmúltbeli anyagi változások sem képesek rendezni a pedagóguslétszám helyenként drámai hiányát. A középiskolai kollégiumok még nehezebb helyzetben vannak.

A középiskolai kollégiumok lassú ellehetetlenítéséhez nem csak a pedagógusfluktuáció és a diáklétszám csökkenése, azaz a demográfiai folyamatok járulnak hozzá. Pribék László kutatásaiban rámutat azokra a kedvezőtlenül alakuló, jobbra negatív tényezőkre, mint például az elavult infrastrukturális állapotok, melyek a tanulási környezetet, a lakó- és munkafeltételeket is befolyásolják (Pribék, 2019). De jelzi azt a tény is, hogy a kollégiumok helyzetének alakulása nem csak ezekre a külső okokra vezethetők vissza. Következtetései alapján kimutatható, hogy létezik egy szakmai problémákból eredő hiátus, azaz „kollégiumpedagógiai hátránykomponens”, amely negatívan befolyásolhatja a kollégiumok szakmai fejlesztési lehetőségeit. Zagyváné

Szűcs Ida 2017-es kutatásában feltárta, hogy a pályán legtöbb évet eltöltő tanárok a legelkötelezettebbek a szakmai fejlődésük tekintetében (Szűcs, 2017). Kollégiumi vonatkozásban valószínűleg árnyaltabb a kép, a középiskolai kollégiumpedagógusok szakmai elköteleződése, hivatástudata, innovatív szemlélete jelentős eltéréseket mutat, további kutatásokat igényel a valós helyzet megismerése.

Az első ábrán látható, hogy a KSH 2022/2023-as adatai szerint a közel 3000 kollégiumi nevelőtanárnak több mint a fele 50 év feletti, gyakornok viszont csak 93 fő.



41. ábra: KSH-adatok 2022/2023 tanév – lekérdezés alapján (Forrás KSH 2022/23)

A fentebb említett rendszerszintű problémák miatt felértékelődik a kollégiumba belépő, kezdő pedagógusok gyakornoki éveinek megfelelő, magas színvonalú szakmai és módszertani támogatása. Jelen tanulmány, egy hiánypótló, tervezett kutatás előfutáraként, ezen folyamat kollégiumpedagógiai sajátosságait kívánja összegezni.

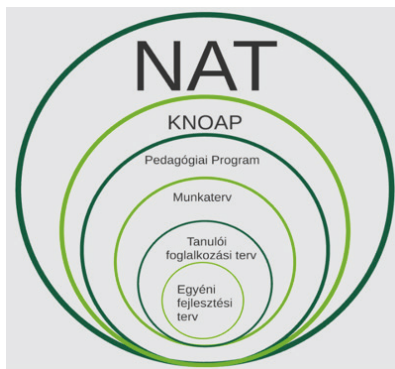
A főbb fókuszpontok, mint például az inkluzív pedagógia alapelvei, az énhatékonyság-észlelés komponensei és a középiskolai kollégium speciális pedagógiai, módszertani kompetenciái segítséget nyújtanak az oktatás-nevelés színterére belépő gyakornoknak az általuk megtapasztalt intézményi klímán keresztül a *pedagógussá válás* folyamatában (Falus, 2004.).

Jogszabályi és működési háttér

A középiskolai kollégiumi nevelés – mint a hazai köznevelési-oktatási rendszer hivatalosan is definiált alrendszere [2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 7.§ (1) k)] – sem tudja elkerülni azokat a kihívásokat, amelyek a teljes intézményrendszer működésére hatnak. Ennek részben az az oka, hogy a kollégium számos téren kapcsolódik a közép fokú oktatási intézményekhez (Barna, 2019).

Működésünket befolyásoló jogszabályi keretek:

- Magyarország Alaptörvénye
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény
- A 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről
- A 229/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- A 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- A 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Az 59/2013. (VIII.9) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról
- Az Emberi jogokról, a Gyermeki jogokról, az esélyegyenlőségről szóló magyar és nemzetközi dokumentumok
- A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény
- 401/2023. (VIII.30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról
- A pedagógusok teljesítményértékeléséről szóló 18/2024 (IV.4.) BM rendelet



2. ábra: A középiskolai kollégiumok működésének szabályozói

Munkánkat 2013 óta a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (KNOAP), illetve az intézményi munkaterv és pedagógiai program alapján végezzük. Egyéni szinten pedig a diákokról fejlesztési terv, illetve tanulói profil készül, amelyben nyomon tudjuk követni haladásukat, fejlődésüket. Az egyéni tervekben, a bemeneti, folyamat közbeni és kimeneti méréseink között reflektív módon jelezhetjük feltérképezett hátrányterületeik felzárkóztatása és tehetségazonosításuk, fejlesztésük érdekében végzett tevékenységeinket. A szabályozók egymásra épülése látható a második ábrán.

Eltérően a formális és nonformális oktatási-nevelési szituációktól, a középiskolai kollégiumban nincs érdemjeggyel történő számonkérés, az értékelés rendszere mindennapi tevékenységeken, feladatokon alapul, nem zárja a képzési időszakot semmilyen záróvizsga, sem dokumentum. A formális-nonformális-informális tanulás fogalmi hármását Philip H. Coombs (Coombs és mtsi., 1973) hozta létre a 70-es években. Megközelítésének lényege, hogy a formális oktatási rendszerekben a tanulási-nevelési folyamatoknak csak nagyon kis része zajlik, de vannak olyan szinterek, dimenziók, amelyekben fontos ismereteket és készségeket sajátíthatunk el. A fogalomhármás definíciójában a formális oktatás lényegében a hagyományos iskolarendszerrel azonos, a nonformális oktatás az iskolarendszeren kívül, de szervezett keretek között zajló, előre meghatározott céllal és vizsgával (oklevéllel) záruló tanulási formákat fedi le. Az informális tanulás pedig változatos szintereken, közösségi szinteken, kötetlenebb formában történik, és lényege a képességfejlesztés, információbővítés. Coombs felhívja a figyelmet arra is, hogy tudásunk és ismereteink jelentős hányadát a nonformális és informális szintereken szerezzük.

A középiskolai kollégiumi nevelés tehát – mint speciális informatív nevelési színtér – kötetlenebb formában, változatos nevelési helyzetekben, a személyiségfejlesztést fókuszban tartva működik, ahol a kollégiumpedagógus eszköze a saját hitelessége, személyisége.

Egy 2011-ben megjelent tanulmányban a szerzők úgy fogalmaznak, hogy a pedagógusok sokkal nagyobb szerepet tulajdonítanak személyiségüknek a munkájukban elért sikeresség tekintetében, mint a megszerzett képesítéseiknek, végzettségüknek (Golnhofer & Nahalka, 2001).

A kollégiumi nevelés a diákok sokszínű képességét, az eltérő tudásszintjét, a különböző szociokulturális háttereket, érdeklődésük *diverzitását komplex* módon, erősségek és gyengeségek feltérképezésével, *inkluzív*-befogadó nevelési attitűddel, holisztikus, a diák „egész”-ségét figyelembe véve képes a differenciált személyiségfejlesztés szolgáltatába állítani. A holisztika a nevelési folyamat teljességére hívja fel a figyelmet. Míg egyes megközelítések az életnek csak egy-egy aspektusát vizsgálják, a holisztikus szemlélet a valóság alternatív látásmódjait s a tudás megszerzésének párhuzamos útjait is figyelembe veszi, azaz alkalmassá kell tenni a nevelési-oktatási folyamatban részt vevőket, hogy képesek legyenek felismerni és kezelni az egyéni érzelmi, illetve szociális közegben jelentkező megnyilvánulásokat (Nagy, 2024).

A beilleszkedési szakaszokhoz, főbb mérföldkövekhez kapcsolható tevékenységek

A gyakornokok, belépve az intézményes kollégiumi nevelés színterére, megismerkednek a szabályozókkal, adminisztratív feladatokkal, a nevelőtestülettel és a diákokkal.

Katz (1972) a kezdési szakasznak négy mérföldkövét jelölte ki.

- A túlélés szakaszát az első tanévhez köti, mely során a tanár szembesül saját felkészültségéről és a pedagógusi munkáról alkotott elképzeléseinek idealisztikus voltával és az ebből fakadó gyakorlatban megnyilvánuló nehézségekkel.

„Lehetetlen felkészülni a napi kihívásokra, a nap során annyi helyzettel találkozni az ember, amivel egy iskolában tanító tanár egy hónap alatt lehetetlenség felkészülni a diákok érzelmi hullámvasútjára, amely végigkíséri az ember mindennapjait” (T.K. gyakornok)

- Ezt követi a megerősödés fázisa, mely során a tanár figyelmének középpontjába fokozatosan a tanulói igények és szükségletek kerülnek.

„Legtöbbször úgy érzem, hogy a diákokat a mindennapi életre készítjük fel és a társadalom alapvető normáit adjuk át. Ezzel nincs semmi gond, amíg a diákokat a megfelelő alapokkal engedték útjára. Ha nem, akkor komoly küzdelem azok átadása” (T.K. gyakornok)

- Ehhez szorosan kapcsolódik a következő, megújulás szakasza, aminek a nem működő oktatásszervezési sémák elhagyása és az új módszerekkel való kísérletezés áll a középpontjában.
- Katz szerint a pedagógusnak körülbelül három-négy év tapasztalat szükséges, hogy a tanításhoz éretté váljon.

Ezt az elméletet árnyalta Maynard és Furlong (1993), majd később a Kimmel (2006) által kidolgozott modell is. A modell szerint a kezdő tanárok a következő periódusokon mennek keresztül:

1. kezdeti idealizmus,
2. túlélés,
3. felismerés,
4. nehézségek és saját stratégiák kialakítása,
5. megkapaszkodás, továbblépés a tanulókörzpontú személet felé (Orgoványi, 2019).

Nincs ez másképp a közép fokú kollégiumi nevelésben sem. Ezek a szakaszok eltérő tevékenységfókusszal ugyanígy megjelennek a gyakornokok fejlődésében. A kollégiumpedagógusok szerepköréhez azonban hozzátartoznak az általános pedagógiai kompetenciákon kívül olyan sajátos kompetenciák is, amelyek egy iskolai tanár esetében nem vagy kevésbé, illetve másképp érvényesülnek. A kompetenciaalapúság fogalmát és gyakorlatát lényegesen könnyebb a kollégiumokban értelmezni és érvényesíteni, hiszen a nevelési feladatok zöme eredendően is a diákok különböző kompetenciáinak

fejlesztésére irányul (Barna, 2015), mely folyamatok megkívánják a velük foglalkozó kollégiumpedagógusok ezen szerepkörben való jártasságát.

Az intézménytípus specialitását növeli a Liskó Ilona által egy 2004-es kutatásában már kimutatott tényező, miszerint a középiskolai kollégiumi nevelőtanárok nagy része más tanári pályáról került ide, nem kimondottan kollégiumpedagógusnak készült. *Kényszerítő tényezőket* említ Liskó, tehát nem első szándékból választott hivatás sok esetben. A kutatásban kirajzolódott, hogy azért maradnak a pályán, mert „megszereztik”, „izgalmas pedagógiai feladatnak találják”, bár sajnos néhányan a változtatás igényének hiányában döntenek így (Liskó, 2004).

Tanulmányunkban igyekszünk több aspektusból megközelíteni a középiskolai kollégiumpedagógia azon elemeit, melyekkel a pályára lépés során találkozik a kezdő pedagógus, s megkíséreljük megvilágítani, összegezni az első lépések nehézségeit, próbátételeit.

Speciális pedagógiai kihívások

Kevés előzetes tapasztalat: A tanári pályához képest nagyon kevés tapasztalatunk van a kollégiumi életről. Míg az intézményes nevelés keretében tanuló diákok az érettségiig eltelt 12 év alatt több ezer óra tapasztalatot szereznek a pedagógushivatásról, kialakult nézeteket hoznak magukkal a tanulásról, tanárokról, az iskoláról, addig a középiskolai kollégiumokra, a kollégiumpedagógiára keveseknek van rálátásuk. A középfokú kollégiumban elhelyezkedő gyakornokok közül néhányan voltak csak középiskolában maguk is kollégista diákok, nem rendelkeznek előzetes ismeretekkel a kollégiumi életről. Vélekedéseik, elképzeléseik gyakran nem személyes tapasztalatból erednek, hanem kollégista ismerőseik, osztálytársaik elbeszélései mentén, az ő szűrőjükon keresztül kapott információk alapján alakulnak ki. Ebből eredően nem a gyakornok megéléséből adódnak, nem az ő személyiségén át formálódtak, így számára torz képet is alkothatnak. Pozitív kimenetelű lehet a kezdő pedagógus beilleszkedésének folyamatában, ha saját, konkrét, valódi tapasztalásai alapján egy új, kedvezőbb vélekedést tud magának kialakítani.

Kevés speciális képzőhely/hiányos szakirodalom: Jelen tudomásunk szerint egy intézményben (SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar) van kollégiumpedagógiai képzés, illetve az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen kifutó jelleggel. A továbbképzési kínálatban nem található akkreditált kollégiumpedagógiai kurzus. A Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskolán, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen csak a hittantanári képzéshez csatoltan tanulható jelenleg. Az országban nincs több lehetőség a pedagógia e speciális területének megismerésére. De jelentős a hazai tanárképzés kollégiumspecifikus szakirodalmának hiánya is, 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 (Pribék, 2019).

A kilencvenes években megfogalmazott, Benedek István által összegzett Kollégiumi neveléstan (Benedek, 1997) óta nem született ilyen nagyszabású és tankönyvszerűen használható szakirodalom. Benedek pontosítja a hazai középiskolai kollégiumok közoktatásban betöltött helyét, szerepét, megfogalmazza és rendszerezi a kollégium funkcióit, ír a pedagógiai program készítésének szükséges stratégiai lépéseiről, a szervezeti felépítésről, a kollégiumi nevelés szerkezetéről és tevékenységrendszeréről és rendszerezi a működést szabályozó alapidokumentumokat. Belátható, hogy a közel harminc éve kiadott mű ugyan jól hasznosítható forrás az akkori prioritások és a mai igények és elvárások összevetése céljából, metodikailag viszont frissítésre szorulna. Azonban nem született ehhez hasonló tankönyv vagy írás. Nincsenek tematikus, középfokú kollégiumi körülményekre fókuszáló, módszertani és gyakorlati ismereteket nyújtó segédanyagaink. A középiskolai kollégiumi nevelés oly fontos és sajátos eleme, mint az egyéni törődés, szakmailag és szakirodalmilag a legkevésbé alátámasztott. A kezdő pedagógus munkáját szinte kizárólag az adott intézmény pedagógusai és mentora által preferált módszertan alakítja, befolyásolja, jó esetben segíti. Ennek okán jelentős eltérések adódnak a kollégiumok megoldási stratégiái között, bár a célokat és a kimenetet központi elvárások szabályozzák.

Pedagógiai módszertan/eszközkészlet: Az előző részben tárgyalt elméleti alátámasztás problémájából következik, hogy a kezdő éveket jelentősen befolyásolja a speciális terepre való felkészülés módszertani hiányosságaiából adódó nehézségekkel való megküzdés, a mindennapi életben használható eszközkészlet kialakulatlansága. A kezdő pedagógus, a kollégiumi gyakornok tapasztalatlansága miatt nem rendelkezik még azokkal a pedagógiai ismeretekkel, módszertani repertoárral, amely szükséges a kollégiumi nevelés folyamatában.

A középfokú kollégiumi nevelést meghatározó alapprogramban (Kollégiumi nevelés országos alapprogramja) előírt nevelési területek feltételezik a kollégiumpedagógus specifikus kompetenciáinak meglétét: a tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független, interdiszciplináris tudását, ismereteit és ezek átadására való képességét. A kollégiumpedagógiában kiemelten fontosak különböző funkcionális, működésbeli kompetenciák, melyekkel az iskolai felzárkóztatást, előrehaladást és szerencsés esetekben a tehetséggondozást is vállalhatja a pedagógus. *„Ezek alapján elmondható, hogy Abraham Maslow motivációs piramisának minden lépcsőfokát biztosítani kell a kollégiumban ahhoz, hogy a gyermek a kognitív képességek kibontakozása mellett testileg, lelkileg egyaránt fejlődjön”* – fogalmaz Kanovszki Renáta (2015, 7./8.).

Nincs rutinmegoldás/kognitív sémák: Minden gyermek más képességgel, más szociokulturális háttérrel, motivációval érkezik, ebből adódóan a nevelési szituációk is rendkívül specifikusak, nincs két egyforma eset és megoldás. Nehezen alakulnak ki a hosszú tapasztalatgyűjtési időszak után azok a döntések, sémák, amelyek a gyakornokra s később a pedagógusra jellemzőek lesznek.

A pályája elején lévő pedagógus nem képes összetetten észlelni az osztálytermi történéseket, információfeldolgozása még lassabb a kialakulatlan kognitív struktúrája miatt. A lényeges és lényegtelen információk elkülönítése nehézséget okoz számára, egyenként mérlegeli azokat. (Szivák, 1999) Az úgynevezett sémaelmélet szerint az évek során tudásrendszerek, sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a pedagógiai szituációkban a tanár képes automatikusan meghozni döntéseit. Az oktatási-nevelési folyamatok gyakorlata során egyre több, differenciáltabb séma alakul ki, ezért a tapasztaltabb pedagógusok a valóság több elemét észlelve mégis gördülékenyebben, hatékonyabban hoznak döntéseket (Falus & Szűcs, 2022).

Munkaidő rugalmas értelmezése: A kamaszkorú diákokkal való kapcsolattartást tág keretek között értelmezhető. Életkori sajátosságaikból adódóan akkor van esély a valós beszélgetésekre és a problémák hátterének feltárására, megbeszélésére, amikor leginkább ők kezdeményeznek, és nyitottak a kommunikációra. Amikor egy ilyen folyamat elindul, nem zárható le, mert lejárt a kollégiumpedagógus munkaideje. A legtöbb esetben ugyanis a megszakított beszélgetést nem lehet ugyanolyan érzelmi légkörben és bizalmi közegben folytatni, ahogyan indult. Egy másik nap, másik élethelyzet más problémákat szül, és az eredeti, amit a diákunk közölni szeretett volna, feledésbe merül, rosszabb esetben megoldatlan, feldolgozatlan marad. Előfordulhat olyan szituáció is, hogy a gond jelzése és megoldása azonnali intézkedést igényel, függetlenül attól, hogy a pedagógus akkor éppen munkaidőben van, vagy nincs. Kezdő pedagógusként nehezen értelmezhető ez az attitűd, mely az ilyen helyzetek megoldásához szükséges, hiszen az így eltöltött „többletmunkaidő” nem számolható el. Meglehetősen nagy empátikus készséget és személyes rugalmasságot igényel a kollégiumpedagógustól az ilyen esetekben a helytállás, ami néha a családi életére is befolyással lehet. Nagyon fontos szerepe van ebben az esetben a mentornak és a gyakornokot körülvevő nevelőtestületnek a konfliktusok elkerülése szempontjából, a közegnek támogatnia, megerősítenie szükséges őt.

Speciális szereprepertoár/szerepkonfliktusok/kognitív disszonancia: Mindezekből adódóan a kollégiumpedagógusnak olyan szerepkészlettel és attitűddel kívánatos rendelkezni, amelyek segítenek a napi feladatok megoldásában. A gyakornokok idealista elképzelései és a valóság megtapasztalása között erőteljes hullámvölgyek is kialakulhatnak. Ellentmondásokat tapasztalhat saját beállítódása, elképzelései, eredményesnek vélt cselekvései között, emiatt a kezdő pedagógus könnyen kerülhet feszültséggel teli pszichés állapotba. (Szivák, 1999) Különösen igaz ez a középiskolai kollégiumi pedagógiai helyzetekre. Gyakran szükséges a kezdeti kimondottan demokratikus attitűdöt egy határozottabb, autokratikusabb hozzáállásra váltani a közösségi normák és szabályok betartatása érdekében. Az esetek nagy részében a gyakornokban ez az ambivalens helyzet belső konfliktust indukál, kognitív disszonanciát hoz létre. További nehézséget okoznak a kezdő kollégiumpedagógusok számára azok a szélsőséges szerepek, me-

lyekkel nap mint nap találkozhatnak, s amelyek időnként igencsak távol állnak az általános pedagógusi szerepfelfogástól. Az elavult infrastrukturális állapotok miatt napi gyakorlatban az akut problémák között szerepelhetnek hibaelhárítási, gondnoki feladatok, étkeztetési problémák, hogy csak néhányat emeljek ki ezek közül. Ezen a ponton is nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a mentornak és a nevelőtestületnek milyen támogató hozzáállása szükséges a kritikus szituációk hatékony megoldása érdekében.

Mentálhigiéné – pszichológia ismeretek: Az utóbbi években felerősödni látszik a diákok mentális egészségének labilitása és az ebből fakadó szélsőségesebb viselkedési szituációk. Több diáknál észlelhető depresszívebb vagy másokkal kevésbé elfogadóbb magatartás is. Kollégiumi közösségben viszont ezeket az eltéréseket fontos kezelni a mindennapok biztonsága és élhetősége érdekében. Olyan pszichológiai ismeretekkel szükséges rendelkezni tehát, amelyek sok esetben túlmutatnak az alapkompenciáinkon. Ahogy az előző bekezdés meglepetésszerű technikai problémái, ugyanúgy a mentálhigiénés gondokból adódó váratlan helyzetek is akadályokat gördíthetnek a gyakoronokok elé. Alapvető információ ebben az esetben, hogy a kezdő pedagógus tisztában legyen azon személyek elérhetőségével, akikhez ilyen körülmények között fordulhat.

Etikai szabályok, beavatkozás/dilemmák: Az előzőekben bemutatott esetekkel szoros összefügg, s talán a gyakoronoki évek legnagyobb kihívása, hogy olyan helyzetekbe is kerülhet a pedagógus a mindennapok során, hogy fel kell térképezni a diákja otthoni körülményeit, szülői háttérét, közvetlen és tágabb környezetét, társaságát. Előfordulhat, hogy olyan információk birtokába jut a kezdő pedagógus, amelyek felvetik a továbblépés igényét esetleg szakemberhez, ifjúságvédelemhez, családvédelmi szolgálathoz. Fontos kérdés, hogy mikor lépheti át a kompetenciahatárait. Mikor és kinek jelentheti a helyzetet, tehet-e a diák és bizonyos helyzetekben a család életét is befolyásoló lépéseket. Ebben az esetben is szoros együttműködés szükséges elsősorban a mentorral, akinek vélhetően nagyobb tapasztalata van az ilyen szituációk minél etikusabb és hatékonyabb megoldásában. Amennyiben az intézményi klíma, a nevelőtestület erre alkalmas, rendkívüli esetmegbeszélésre és méltányos ügykezelésre is sor kerülhet, mely alkalommal a kezdő pedagógus megtapasztalhatja az ideális kollegiális együttműködést.

Szakmai motiváció/kiégés: A gyakoronoki évek lelkesedését elég hamar képes felváltani a magabiztosság megbillenése, a rendszeres és sokféle nevelési konfrontációk, konfliktusok sokszor nehezítik meg a pályakezdő életét. Ha a nevelőtestületben nincs egységesség és összefogás, akkor még nehezebb helyzetbe is kerülhet a gyakoronok. Felértékelődik ilyenkor a mentor szerepe. Ő képes kisimítani ezeket a hullámokat és megtalálni a helyes utat. Ideális állapot, ha a mentor és a nevelőtestület képes olyan példát mutatni a belépő kollégának, amelyben a szakmai fejlődés érték, a továbbképzések, a belső tudásmegosztás működik, és szakmai igényesség jellemzi a közösséget.

A középiskolai kollégiumi közegben elkerülhetetlen, hogy a pedagógus képes legyen a szociokulturális és anyagi különbségek, az eltérő hozott tudás, eltérő ismeretek, a különböző családi háttérből adódó problémák akut és hosszú távú kezelésére. A korosztályra jellemző viselkedési anomáliák, serdülőkori identitáskeresésből adódó konfrontációk napi rendszerességgel fordulnak elő. Gyakran nemcsak a frissen diplomázott vagy tapasztalat nélküli pedagógusoknak mint gyakornokoknak nagy kihívás ilyen esetekkel szembe kerülni. A legtöbb pedagógusnak nehéz megoldani az adott szituációt, hogy minden érintett érdekét figyelembe vegye, és jogait ne sértse, tudjon saját érzéseitől elvonatkoztatva, objektíven döntést hozni, cselekedni úgy, hogy az esetek megoldása konszenzusos, kimenetelében igazságos, a diákok személyiségfejlődését tekintve holisztikus eredmény legyen. (Barna, Dancsházy, 2016) A gyakornoki években ezeknek a nevelési szituációknak, a konfliktusoknak a megelőzése, kezelése, az adekvát és tudatos pedagógiai kommunikáció érvényesítése nagy terhet ró a pedagógusra. Mentori és nevelőtestületi segítség nélkül a legtöbb helyzet megoldhatatlannak tűnik.

A szakmai fejlődés és az észlelt énhatékonyság

A középfokú kollégiumpedagógia egy nagyon speciális terület, a pedagógus professzió a kollégiumpedagógusok esetében még nagyobb jelentőséggel bír, mint más oktatási-nevelési munkaterületen. A szükséges kompetenciák biztosítják a kollégiumpedagógusok számára a pozitív szakmai önismeretet. A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciákon olyan pszichikus képződményeket értünk, amelyek a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik. Ezen összetevők teszik alkalmassá a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (Kotschy, 2011). A tanári végzettség megszerzése már feltételezi bizonyos szintű kompetenciák meglétét, de a gyakornoki évek sikeres abszolválása során még határozottabb mátrix rajzolódik ki, mely a kollégiumpedagógusok munkájának céljait, sikerességét, hivatástudatát és ezáltal a pályán maradásukat biztosíthatja.

Kulcsfontosságú tehát a kollégiumpedagógiai professzió megerősítése már a gyakornoki időszakban. Fontos a belépéskor meglévő kompetenciaszintekről való elmozdulás, melyhez kapcsolhatóan az énhatékonyság felismerése és fejlesztendő területeinek azonosítása elősegíti a szakmai fejlesztés további *lépéseinek irányát*. *Későbbiekben pedig a fejlődésre helyeződik át a hangsúly*, melynek motivációs bázisát az énhatékonyság tényezőinek feltérképezése és fejlesztése biztosíthatja. Az erősebb énhatékonyság-érzés hozzájárul a pedagógusok pszichés jóllétéhez, mert a magas énhatékonyságú pedagógusok kevesebb stresszt élnek meg, magasabb az önértékelésük, erősebb a hivatástudatuk, elégedettebbek a munkájukkal (Storcz & Szenczi, 2022).

Az énhatékonyság fogalma Bandura (1997) meghatározása szerint: az emberek saját képességeikbe vetett hite. Tehát elhiszik, hogy el tudják érni céljaikat, mert olyan képességeknek és attitűdöknek vannak birtokában, amelyek ehhez szükségesek. Az énhatékonyságunkkal kapcsolatos meggyőződéseinket négy tényezővel azonosítja:

1. a megküzdési tapasztalatok,
2. a behelyettesítő tapasztalatok,
3. a verbális megerősítések,
4. valamint az emocionális és testi reakciók pozitív megítélése.

Az énhatékonyság-észlelést az 1980-as évektől az oktatáskutatásban is elkezdték vizsgálni.

A pedagógusok énhatékonyság-észlelésén azokat a meggyőződéseiket értjük, hogy mennyire képesek azon pedagógiai folyamatok megtervezésére, szervezésére és végrehajtására, amelyek konkrét és határozott oktatási-nevelési célok eléréséhez szükségesek.

A pedagógus-énhatékonyság hat dimenzió mentén való mérése Skaalvik & Skaalvik nyomán:

- oktatás,
- tanítás egyéni szükségletekhez való igazítása,
- tanulók motiválása,
- fegyelmezés,
- együttműködés a kollégákkal,
- változásokkal való megküzdés;

meghatározó jellegű lehet a hiátusok feltárásában, a fejlesztés irányainak meghatározásában a gyakornoki időszak keretein belül is (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Az énhatékonyság definíciójából kiindulva egyes kutatások a befogadó szemlélettel, az inkluzivitással összefüggésben is vizsgálták a pedagógusok attitűdjét (Storczyer & Szenczi, 2022), amire a későbbiekben még visszatérünk.

A tanulmány elején említett, kollégiumi nevelést meghatározó alapprogramban (KNOAP) előírt nevelési területek feltételezik a kollégiumpedagógus specifikus kompetenciáinak meglétét: a tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független, interdiszciplináris tudását, ismereteit és ezek átadására való képességét. A kollégiumpedagógiában kiemelten fontosak különböző funkcionális, gyakorlatközeli kompetenciák, melyekkel az iskolai felzárkóztatást, előrehaladást és a tehetséggondozást is képes ellátni a pedagógus. Ezek a kompetenciák nem választhatók szét, egymásra épülve fejlődnek a pedagógiai gyakorlatban. A legtöbb minősítési kategóriában azonban ezek a funkcionális, illetve konstans kompetenciák, vagy még inkább az indikátorok csak a

középiskolai kollégiumi nevelési szituációkra való „átértelmezés” után válnak vizsgálható szemponttá (Barna & Dancsházy, 2016).

E feladatkörök tanulmányozásához, elemzéséhez, frissítéséhez szükséges az aktuális problémákra adekvát válaszokat megfogalmazni képes, pedagógiai attitűdöket elemző, kollégiumpedagógusok érzékenység-észlelését vizsgáló kutatásunk, mely reményeink szerint innovatív folyamatokat generálhat.

Alapelvek: Inkluzív szemlélet – Műhelymunka

A kollégiumi gyakorlatot kezdő pedagógusoknak szükséges tisztában lenniük a befogadó szemlélettel, az *inkluzív nevelés alapelveivel*.

A modern pedagógia kikerülhetetlen elemévé vált az *inkluzív szemlélet*, de az inkluzív pedagógiának a mai napig nincs egységesen elfogadott definíciója. Varga Aranka írásaiban a hatékony és eredményes inkluzív pedagógiát mint a teljes tanulási környezetet megváltoztató szemléletet és hozzá kapcsolódó eszközöket, tevékenységeket, a bevonódáson alapuló tanulási részvételt azonosítja. A figyelem a diák igényeire adekvátan reagálni tudó környezetre vetül, amelyet a befogadó szemléletű és széles körű módszertani eszköztárral rendelkező pedagógus a diákjaival együtt alakít ki (Varga, 2015).

Mint az előbbieken már említettük, a közoktatás, -nevelés rendszerébe kerülő diákok bármely korosztályban, bármely intézménytípusban képességeiknek, tudásuknak, szociokulturális háttereiknek olyan szintű diverzitását mutatják, melyre reagálni szükséges. Egyre több az SNI-, BTMN-diagnózissal érkező diák. Ezen folyamatokat jól érzékeljük a kollégiumban, a kollégiumpedagógiai munkánkban.

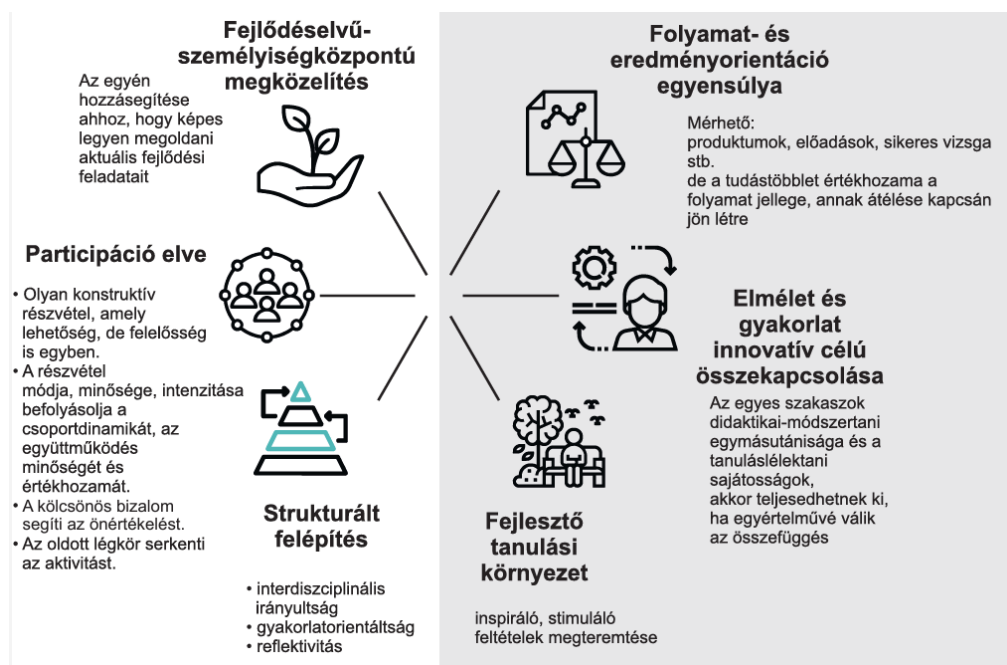
A kezdő pedagógusok a gyakornoki időszak alatt problémás helyzetek, tanulási zavarral küzdő diákok sokaságával találkozhatnak. Tanulóink a középiskolás korosztály különböző évfolyamain, eltérő speciális követelményekkel, más-más iskolában tanulnak. Hozott tudásuk, szociális háttérük, érdeklődésük, energiáik, szabadidejük, képességeik és nehézségeik tárháza széles spektrumon helyezkedik el. Meggyőződésünk, hogy a kollégium mint nevelési színtér e sokszínűséget befogadni és fejleszteni képes holisztikus szemlélettel, fókuszban tartva az egyéni fejlődési utakat, lehetőségeket. A pedagógiai munkánkra jellemző komplex személyiségfejlesztés az individuumból kiindulva, az erősségeket kiemelve és a gyengeségeket kompenzálva a közösségben megtalált szerepeken keresztül formálja diákjaink viselkedéskultúráját, szociális kompetenciáit. Ezekhez a folyamatokhoz elengedhetetlenül szükséges az az attitűd, az a befogadó szemléletmód és környezet, melyben kellő módon tudunk reagálni tanulóink igényeire, szükségleteire. Az esélyegyenlőség, méltányosság biztosításán túl az igazságosság elérése, azaz az akadályok, egyenlőtlenségek okainak megszüntetése a cél.

A tanulmányi korrepetálások, hátránykompenzációs lehetőségek, támogatási források, mentális és pszichológiai segítségnyújtás csak egyik szegmense a pedagógiai munkánknak a nehézségek csökkentésének tekintetében, melynek rendszerébe való hatékony bekapcsolódáshoz a gyakornokoknak rendszerint a mentoraik segítségére van szükségük. Kollégista diákjaink számára felkínált közösségi feladatainkban, szereplési lehetőségeinkben megtanulják egymás értékeinek megbecsülését, saját maguk képviselését. Egymással való kooperációra és képességeik kibontakoztatására biztatjuk tanulóinkat. Egyéni erősségeiket a közösség fejlesztésének érdekében kamatoztathatják. Minél jobban megismerik egymást, minél több együttműködésben megvalósuló programban vesznek részt, annál magabiztosabbá válnak saját képességeikben, de annál erősebbé válik az összetartozás érzése is, melyben feloldódnak az iskolai és egyéb különbségek okozta határok, s elhárulnak a különbségekből eredő akadályok, így tehát a sokszínűség a közösség, a létrehozott produktum előnyévé válik. (Dancsházy, 2023)

A folyamatok háttérében ott áll a pedagógus mint szervező, felkészítő, együttműködő partner. A pedagógussá válás módszerében nagy hangsúly helyeződik ezen szerepek elsajátítására.

Az inkluzív szemlélet nemcsak a pedagógus-diák viszonylatában fontos és szükséges megközelítés, hanem a nevelőtestület, mentor és gyakornok relációjában is legalább olyan súllyal szerepel a fejlődésben. Fontos szempont a kezdő pedagógus egyéni sajátosságainak figyelembevételével, a kreatív, inspiráló környezet kialakításával és a tantestület befogadó szemléletével kialakuló közös munka.

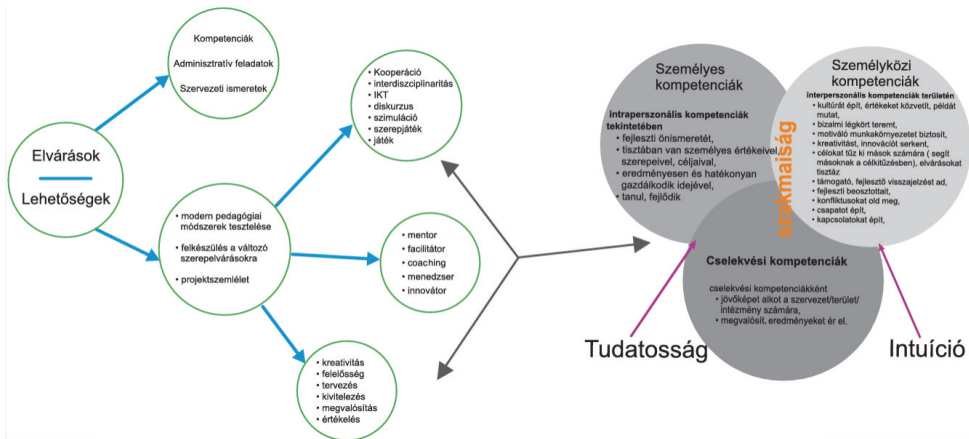
A 3. ábra modellezi a gyakornoki időszakban a mentor és gyakornok együttműködését, a folyamatot *műhelymunkaként* értelmezve. Az alapelvek mentén folyó munka egyik legfontosabb eleme a partneri viszony, a kölcsönös bizalom, az intézményi klíma és a nevelőtestület tekintetében is. Ebben a támogató közegben lesz képes a kezdő pedagógus teljesíteni a fejlődéséhez szükséges feladatokat. A mentornak figyelembe kell venni a gyakornoka személyiségét, attitűdjét, melynek formálásában ideális az egyéni tempó felismerése és a szükséges teendők összehangolása. Fontos elem a közös munkában a már megszerzett elméleti alapok és a mindennapok gyakorlati eseményei didaktikai és módszertani koherenciájának megteremtése. Hangsúlyozni szükséges, hogy a gyakornok szakmai gyarapodása, a megszerzett tudástöbblet szempontjából az „út”, a személyes megtapasztalások, a nevelési helyzetek átélése és megoldása szinte fontosabb, mint a közben született produktumok. Végezetül a hatékony közös munka érdekében a reflexiók, visszajelzések és ezek alapján való módosítások, újratervezések adják a fejlődési folyamat teljességét, melynek mérhető kimenetele, eredménye a sikeres minősítés.



3. ábra: A műhelymunka alapelvei

A kollégiumi mindennapi feladatokhoz hozzátartoznak az elvárások, mint például az adminisztrációs feladatok. Elvégzésükhöz meg kell találni az ideális időszakot, fontos és szükséges a megfelelő rutin kialakítása. Ugyanakkor az időnként nyomasztó, kötelező feladatok mellett adódnak lehetőségek, melyek mentén számos olyan terület nyílik meg a gyakorlat során, amelyben a pályakezdő kolléga még egy védőháló biztonságában kipróbálhatja magát. Gyakorolhat kooperációs munkaszervezést, el-sajátíthatja a projektszemléletet, megtapasztalhatja a mediátori, facilitátori szerepek sajátosságait. A kölcsönösség, a partneri viszony jegyében a gyakornok friss, innovatív szemlélete gyakran visszahat a vele dolgozó mentorra, kollégákra is. A gyakorlati időszak alatt a kezdő pedagógusban kialakulnak azok a didaktikai és munkaszervezési kondíciók, melyeket hatékonyan tud alkalmazni, és amelyekben jól érzi magát. A személyiségének megfelelő módszerek kialakításában pedig hitelessé válik, nem rákényszerített, egyéniségétől távol álló megoldási stratégiákat kell választania. A serdülőkorú gyerekekkel való foglalkozás során elengedhetetlen a bizalmi viszony kialakítása érdekében, hogy a velük dolgozó kollégiumpedagógus valós, korrekt, biztonságot nyújtó szerepet képviseljen. Ezekre a kreativitást és mély belső munkát is igénylő folyamatokra épülnek azok a kompetenciák, amelyek a mindennapi feladatokban a sikeres helytállást biztosítják. Végül kiegészülnek a megszerzett tapasztalatokkal és azokkal az egyénre jellemző belső intuíciókkal, amelyek valóságossá teszik a pedagógus

szakmai előrehaladását. Az elvárások és lehetőségek lépésein át kialakuló, Mintzberg menedzszerszemlélete nyomán szerkesztett és a középiskolai kollégiumpedagógiában is relevanciával bíró személyes, személyközi és cselekvési kompetenciák jelennek meg a negyedik ábrán, melyek az oktatási-nevelési folyamatokban is szükségszerűek és jól hasznosíthatók. (Mintzberg, 2010)



4. ábra: Elvárások és lehetőségek a kompetenciák tükrében – saját szerkesztés

Összegzés

A tanulmányban megkíséreltük több aspektusból megmutatni a mentor és gyakoronkának egymásrautaltságát, a segítségnyújtás lehetséges és fontos elemeit a különböző nevelőtanári szerepek és feladatok mentén. Kihangsúlyoztuk a kezdő pedagógust körülvevő intézményi klíma, nevelőtestületi attitűd fontosságát. Nagyon fontos tényező, hogy a gyakoronok pedagógiai, szakmai fejlődése sokkal hatékonyabb, ha az egész nevelőtestület befogadó, támogató háttérrel nyújt, adekvátan tud reagálni a kezdő pedagógus problémáira. A kollégiumpedagógusokat segítő szakemberekkel (szociális segítők, pszichológusok, pedagógiai asszisztensek) való együttműködés szintén fontos szegmense a gyakoronoki időszakban formálódó éhatékonyság-észlelésnek. A kezdő pedagógust körülvevő intézményi klíma, az őt érő impulzusok jelentősen befolyásolhatják saját szakmaiságának megítélését. Az adott középiskolai kollégiumi nevelőtestület oktatási-nevelési, munkaszervezési folyamatai, együttműködési hajlandósága és legfőképp attitűdbeli összetétele meghatározhatja az intézményben gyakoronoki éveit töltő kezdő pedagógus pályaszocializációját, mely kihatással van a minősítése utáni időszakra, pályán maradására is. Ezért nagyon fontos, hogy ez az időszak minél gördülékenyebben, szakmai és módszertani szempontból magas színvonalon végzett munkával teljen, figyelembe véve a gyakoronok személyiségét, az éhatékonyság-ész-

lelésének változásait, előzetes vélekedéseinek, nézeteinek formálódását, esetleg konceptuális váltását. Tervezett kutatásunk eredményeinek elemzése reményeink szerint hozzájárul a gyakorlók problématerképe által feltárt nehézségeik hatékony kezeléséhez tartalmi és módszertani szempontból egyaránt.

Irodalom

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Barna, V. (2015). Kollégiumi megújulás – változó nevelőtanári szerep Új Pedagógiai Szemle 2015/ 1-2 73. Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2015_1-2_nyomdai.pdf Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Barna, V. (2019). Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban In Szőke – Milinte E. (Ed.) *Pedagógiai Mozaik (11-26) 2019* Budapest, Szaktudás Kiadó
- Barna, V. & Dancsházy-Nagy, Á. (2016). A kollégiumpedagógus kompetenciái - a kollégiumi nevelőtanárok kompetencia térképe In Mrázik, J. (Ed.) *Hera Évkönyvek IV. A tanulás új útjai* (47-62) Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete
- Benedek, I. (1997). *Kollégiumi neveléstan*. Okker Kiadó, Budapest
- Coombs, P. H., Prosser, R. C. & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning For Rural Children and Youth*. Essex, Connecticut. International Council for Educational Development
- Dancsházy-Nagy, Á. (2023). Az inklúzió nem illúzió. Évszakos kiadvány. Oktatási Hivatal Pécsi Pedagógiai Oktatási Központjának negyedéves hírlevele. Őszi hírek 2023 (25-28)
https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/pecs/pecs_evszakos_kiadvany
Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. Forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19600/19390>. Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Horváthné Storcz, A. & Szenczi, B. (2022). Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Én-hatékonyág Kérdőív hazai adaptációjának működése általános iskolában tanító pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 27–45. Forrás: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.27> Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Liskó, I. (2004). Nevelőtanárok. *Iskolakultúra*, 14(9), 15–27. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20122> Utolsó letöltés 2024. 08. 13.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés. Educatio*. 2004/3. 359–374.

- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) (2022). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>. Forrás: https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk_172/#m1037adk_157_p2 Utolsó letöltés: 2024. 08. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Kanovszki, R. (2015). A kollégiumi nevelőtanár, mint polihisztor. Pedagógiai folyóiratok Új *Pedagógiai Szemle* 2015 7/8 Pedagógiai jelenetek
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*. 73. 1. sz. 50–54. <https://doi.org/10.1086/460731>
- Kotschy, B. (Ed.), (2011). A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Nagy, Z. (2017). Holisztikus megközelítés a pedagógiában. Taní-tani Online Forrás: https://www.tani-tani.info/holisztikus_megkozelites_a_pedagogiaban Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Mintzberg H. (2010). A menedzsment művészete Alinea Kiadó, Budapest
- Orgoványi-Gajdos Judit (2019). A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje. *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica*, Tom. XLII. pp. 101–110. Forrás: https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4629/1/101_110_Orgov%C3%A1ny.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Pribék, L. (2019). Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban. Forrás: <http://disszertacio.unieszterhazy.hu/74/1/Doktori%20disszert%C3%A1ci%C3%B3%20Prib%C3%A9k%20L%C3%A1szl%C3%B3.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014) Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13. Forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036>. Utolsó letöltés: 2024. 08. 12.
- Varga, A. (2015). Az inklúzió szemlélete és gyakorlata PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki H. Szakkollégium, Pécs, 2015. Forrás: <https://ormanysag.hu/wp-content/uploads/2021/03/inkluzio-szemlelete-es-Gyakorlata.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 08. 16.

- Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15. 1-2. pp. 175–194. 20 p. Forrás: http://publicatio.uni-sopron.hu/1499/1/10_Zagyvane_Szucs_Ida_tanulmany_2017_1_2_u.pdf. Utolsó letöltés 2024. 08. 15.
<https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>
- Zagyváné Szűcs, I. (2017). Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért: (8. pedagóguskompetencia). *Pedagógusképzés*, 16(1-4.), 73–87. Forrás: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2017.1-4.06>. Utolsó letöltés 2024. 08. 15.
- Zagyváné Szűcs, I. (2019). A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére. Doktori értekezés. Eszterházy Károly Egyetem. Forrás: <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/73/1/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf>. Utolsó letöltés 2024. 08. 16.