



# AZ OKTATÁS IDŐSZERŰ NARRATÍVÁI

Hanáék Zsuzsanna - Lengyelné Molnár Tünde - Révész-Kiszela Kinga  
Simándi Szilvia - Szűts Zoltán - Szűts-Novák Rita (szerk.)

**XII**

**HERA ÉVKÖNYVEK**

# AZ OKTATÁS IDŐSZERŰ NARRATÍVUMAI

*Lektorálta:*

*Benke Magdolna*

*Boros Julianna*

*Buda András*

*Engler Ágnes*

*Homoki Andrea*

*Hanák Zsuzsanna*

*Jancsák Csaba*

*Józsa Krisztián*

*Juhász Erika*

*Kattein-Pornói Rita*

*Kováts Gergely*

*Kovács-Nagy Klára*

*Kozma Tamás*

*Langerné Buchwald Judit*

*Lengyelné Molnár Tünde*

*Márkus Edina*

*Molnár György*

*Mónus Ferenc*

*Nagy Ágoston*

*Pusztai Gabriella*

*Rébay Magdolna*

*Révész-Kiszela Kinga*

*Rónay Zoltán*

*Simándi Szilvia*

*Rónay Zoltán*

*Szűts Zoltán*

*Szűts-Novák Rita*

*Váradi Judit*

**HERA ÉVKÖNYVEK XII.**

**AZ OKTATÁS IDŐSZERŰ  
NARRATÍVUMAI**

Szerkesztette:

Hanák Zsuzsanna – Lengyelne Molnár Tünde – Révész-Kiszela Kinga  
Simándi Szilvia – Szűts Zoltán – Szűts-Novák Rita



Debreceni Egyetemi Kiadó



Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete

Budapest – Debrecen 2025

## **HERA Évkönyvek sorozat kötetei**

ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:  
a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):  
Oktatáskutatás határon innen és túl

II. kötet: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.):  
Tanárképzés és oktatáskutatás

III. kötet: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):  
Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):  
A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):  
Innováció, kutatás, pedagógusok

VI. kötet: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.):  
Oktatás – gazdaság – társadalom

VII. kötet: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.):  
Prevenció intervenció és kompenzáció

VIII. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.):  
Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban

IX. kötet: Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika (szerk.):  
Tanuló társadalom – Oktatáskutatás járvány idején

X. kötet: Kattein-Pornói Rita – Tóth Péter – Kanczné Nagy Katalin (szerk.):  
Oktatás egy változó világában – kutatás, innováció, fejlesztés

XI. kötet: Langerné Buchwald Judit – Koós Ildikó – Velics Gabriella (szerk.):  
Az oktatás határdimenziói

Borítóterv, tördelő: Pete Balázs

© Szerzők, 2025

© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2025

ISSN 2064-6755

# TARTALOM

<i>Juhász Erika: Időszerűség az oktatásban – Előszó</i> .....	9
Falus Iván: A pedagóguskutatás és a pedagógusképzés ötven éve .....	11
<b>I. ÚJ UTAK AZ OKTATÁSBAN ÉS A TANULÁSBAN</b> .....	<b>19</b>
Bernhardt Renáta: Tanuláselméleti megközelítések a pedagógusjelöltek szemléletében .....	21
Fajt Balázs – Bellók Bernadett: Hibajavítás az angolórán: Szükséges rossz? Egy kérdőíves felmérés eredményei.....	33
Papp Beáta: Olasz nyelv érettségi eredmények és tannyelvi szocializáció a kéttannyelvű oktatásban.....	45
Bordás Andrea: Egyetemi hallgatók logikai gondolkodásának vizsgálata a feladatmegoldás sikeressége és a feladat észlelt nehézsége tükrében.....	55
Széplaki Ildikó: Egyetemisták testi tudatosságának és fizikai aktivitásának longitudinális vizsgálata .....	66
Kádárné Szántó Nikolett – Vass Erika – Ladnai Attiláné: Videóelemzéssel támogatott esetmegbeszélés gyakorlati használatának lehetőségei, ASD diagnózissal rendelkező gyermekek fejlesztő foglalkozásainak háttértámogatásában .....	77
<b>II. OKTATÁS ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK METSZÉSPONTJAI</b> .....	<b>89</b>
Krisztina Nagy: Trends in unauthorised absences of children with special and additional needs in specialised care .....	91
Dan Beáta Andrea – Kovács Karolina Eszter: Az inkluzív nevelés felerősítése önkéntességen keresztül .....	126
Kocsis Nóra – Csók Cintia: Nevelőszülők és pedagógusok együttműködése: Út a közös célok felé .....	140
Dorogi Alexandra: A szakképzésben tanulók rekrutációjának és eredményességének vizsgálata. Szakmacsoportonkénti különbségek .....	158
Heiter Kitti: A gazdálkodó szervezetek a duális szakképzésben. Aktuális kihívások.....	173

Tóth-Pálné Broda Éva – Magyar Ágnes: A toleranciamese mint módszertani eszköz a különleges bánásmódot igénylő gyermekek befogadásának segítésében.....	190
Boros Julianna – Mitrovics Zoltán: Kisebbségvédelem és a cigány/roma nemzetiségi oktatás aspektusai a 20. és a 21. században.....	203

### **III. KULTÚRA, MÉDIA ÉS DIGITÁLIS TÁRSADALOM: ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK ..... 227**

Balatoni Monika: Az újmédia hatása a fiatalok ismereteire és állampolgári attitűdjére .....	229
Szűts Zoltán – Kenyeres Attila Zoltán: Egy speciális pedagógiai problémáról: középiskolás tanulók médiatudatossága TikTok-videók tükrében .....	238
Szalay Ignác: Mit olvasunk mielőtt olvasnánk? Illusztrációk a Szent István Társulat egyes könyveiben a harmincas években...	249
Lampert Bálint – Petzné Tóth Szilvia – Reider József: Körforgásos gazdaság működésének megértetése LEGO robotokkal .....	260
Andrea Kocsis: Internet MEMES as 21 <sup>st</sup> century multimodal precedential texts aiding written production in EFL.....	278

### **IV. NEVELÉSTÖRTÉNETI, KULTURÁLIS ÉS SPORTKUTATÁSOK METSZÉSPONTJAI..... 293**

Juhász Erika – Márkus Edina: A kultúrafinanszírozás esetei Európában.....	295
S. Ivancsics Evelin: Loyolai Szent Ignác lelkigyakorlatok című művének pedagógiai vonatkozásai.....	306
Kelemen Henrietta – Váradi Judit: A romániai magyar zeneoktatás rendszerének vizsgálata .....	315
Telegdi Attila – Bognár József – Géczi Gábor: A környezet a gyorskorcsolya tehetséggondozásában .....	329
Homoki Erika – Mata Emese: Mutatkozik-e tudásszint csökkenés a környezetismeret tantárgy oktatásának hiánya kapcsán?.....	341
Csák Zsolt – Fényes Hajnalka: Az apák gyermeknevelési elvei és otthoni bevonódásuk összefüggései.....	353
<b><i>HERA 2023. évi beszámoló</i></b> .....	<b>365</b>





## ***Juhász Erika: Időszerűség az oktatásban – Előszó***

A gyorsuló technológiai fejlődés, a szétszakadó társadalom, az újabb és újabb globális válsághelyzetek a társadalmat és benne az egyéneket folyamatosan kihívások elé állítják. Az oktatás egyik (és talán legfőbb) feladata, hogy az időtálló tartalmak, tudások és képességek mellett reflektáljon a változásokra, és javaslatokat fogalmazzon meg, scenáriókat és megoldásokat vázoljon fel a kihívásokra vonatkozóan, így téve alkalmassá az oktatásban résztvevő arra, hogy „jövőre felkészültek legyenek”.

2024-ben már az oktatás valamennyi szereplője szembesül világunk egyre inkább kiszámíthatatlan, komplex és ellentmondásos jellegével, a digitális technológia használatának mértékétől függetlenül. Az oktatás olyan kihívásoknak néz elébe, amelyek korábban kevésbe kerültek előtérbe. A digitalizációhoz kapcsolódó technológiai fejlődés olyan gyors ütemben halad, hogy az oktatási rendszerek nehezen tudják követni, gondoljunk csak a mesterséges intelligenciára, amely az elmúlt évben az oktatás valamennyi területére már hatással volt. A társadalom egyre inkább polarizálódik, ami az oktatásban is megjelenik, nem egyenlő mértékben férünk hozzá a tudásokhoz és technológiákhoz, az eltérő generációk pedig eltérő elvárásokat fogalmaznak meg az iskola világával és szerepével kapcsolatban, elég csak arra utalni, hogy az Z generáció tanítja az alfát az X és az Y felügyelete alatt. Végül pedig a közösségi médiában figyelemért csatázó más-más szereplők által alkotott narratívumok vagy az azokból összeálló narratíva gyakran arra ösztönzik a tanulókat, hogy ne gondolkodjanak kritikusan, hanem a kész véleményeket a tények elé helyezték, és a meggyőzőbb történetmesélőnek higgyenek.

A bizonytalanságot a „miből, kitől és hogyan” tanuljunk kérdés kapcsán növeli az is, hogy jelentősen felgyorsult a körülöttünk lévő információáramlás és a félelem, hogy valamiből kimaradunk. A hálózatok világában az információ mások értelmezésén keresztül érkezik, és egyre kisebb szerephez jut a tapasztalati tanulás. Ahogy távolodunk a tanárok és szerkesztők által moderált világtól, úgy növekszik a megbízhatatlanság, a hamisítás, a másolás mértéke, és kulcsfontosságúvá válik a hitelesség kérdése is. Ezek a kihívások komoly veszélyt jelentenek az oktatás minőségére és hatékonyságára, de egyben lehetőségeket is biztosítanak a megújulásra. Ezért elengedhetetlen, hogy az oktatási szakemberek megvitassák ezeket a kihívásokat, és javaslatokat fogalmazzanak meg az oktatás jövőjére vonatkozóan az inklúzió, a koragyermekkorai nevelés, az óvodai nevelés, az általánosan művelő iskolai, a szakiskolai tanulás, a felnőttkori, valamint az egyéb terepeken zajló nonformális és informális tanulás területén.

A kutatásokra épülő javaslatok többek között a pedagógiai pszichológia, a neveléstörténet, a didaktika, a szakképzés és felnőttképzés pedagógiája, a művészeti nevelés, az oktatásszociológia, a digitális pedagógia diszciplináris és transzdiszciplináris tételeire épülhetnek. Mindezek közben azonban az oktatáskutatásnak is szembesülnie kell azzal a kihívással, hogy egy-egy szempont, szemszög, megközelítésmód már az esetek többségében nem elegendő a XXI. századi kihívások értelmezésére, és az erre épített fejlesztési javaslatok megfogalmazására. Egyre komplexebb inter- és multidiszciplináris kutatásokra van ehhez szükség, így előtérbe kerülnek a különféle (rész)tudományterületeket képviselő kutatócsoportokhoz kötődő kutatások, és az egyre összetettebb szakmaterületeket képviselő oktatási irányzatok.

Az oktatás időszerű narratívumait, azaz az értékálló tartalmak átadása mellett az egyre komplexebb jelenünkre és jövőnkre időszerűen reagáló oktatás különböző aspektusait járják körbe a Magyar Nevelés- és Oktatáskutató Egyesület (HERA) XII. évkönyvében az egyes egyesületi szakosztályok tudományos kutatási eredményei, amelyeknek kiváló felütése Falus Iván tanulmánya a pedagóguskutatás és pedagógusképzés 50 évének rövid áttekintésével. Négy tematikus fejezetbe osztva jelennek meg a közoktatás, felsőoktatás, felnőttképzés – szakképzés és a speciális tanulási terek tanulmányai. Külön-külön is meghatározó összegzés adnak egy-egy oktatási részterület aktuális helyzetéről a kutatás számos módszerét használva a történeti-levéltári kutatásoktól az elméleti narratívumok összefoglalásán át a statisztikai és beavatkozással kapcsolatos kutatásokig. Végigolvasva a tanulmányokat pedig összeáll a mai oktatáskutatás egy teljes körképe a formális – nonformális – informális tanulás minden nagyobb területét érintve, így adva láttelepet a gyorsuló világhoz alkalmazkodó oktatásról.

Hasznos olvasmányélményeket kívánunk!

**Falus Iván**

## **A PEDAGÓGUSKUTATÁS ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÖTVEN ÉVE**

### ***ABSZTRAKT***

Előadásomban a pedagógusképzés rendszerének alakulását mutatom be a 70-es évektől napjainkig és a pedagóguskutatások fő fókuszait említem meg utalva a jelenben létező struktúrákra és a jövőbeli lehetséges kutatási irányokra. A szerkezeti és tartalmi változások során új értelmezést kapott a pedagógus tudása, amelyet a szakmai kompetenciákkal írhatunk le. Nagyobb hangsúlyt kapott a kezdő pedagógusok, más néven gyakornokok támogatása, és mindenféleképpen érlelődik a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerének egységes koncepciója. Úgy gondolom, hogy ez a retrospektív visszatekintés kiváló lehetőséget biztosít a jövőbeli kutatási irányok kijelölésére.

*Kulcsszavak: pedagóguskutatás, pedagógusképzés, kompetenciák, gyakornoki rendszer*

### **1. BEVEZETŐ**

A címet olvasva arra gondolhat a kedves olvasó, hogy ez egy neveléstörténeti előadás, azonban két dolog szól ellene. Az egyik az, hogy egy kellően megalapozott neveléstörténeti előadást fél óra alatt aligha lehetne megtartani. A másik nem kevésbé méltánylandó ok, hogy soha életemben nem foglalkoztam még neveléstörténettel. Amikor Elnök Úr felkért erre az előadásra, azt hangsúlyozta, hogy Téged, a te véleményedet szeretnék hallani, vagyis sokkal inkább egy oral history jellegű beszélgetésre invitálok önöket, mintsem, hogy neveléstörténeti előadást tartanék. Arra szeretnék választ keresni, hogy mi a különbség az ötven évvel ezelőtti pedagógusképzés gyakorlata és mai, illetve az ötven évvel ezelőtti pedagógus-kutatás eredményei és a maiak között. Tehát mennyivel tudunk ma többet arról, hogy hogyan tevékenykedik egy pedagógus, milyen pszichikus képződmények húzódnak meg szakmai tevékenységei mögött.

## 2. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS RENDSZERE A 70-ES ÉVEKTŐL NAPJAINKIG

Ötven évvel ezelőtt, a 70-es években kialakult a pedagógusképzésnek az a rendszere, amelyben külön képző intézmény készített fel az óvodai, a tanítói pályára, az általános iskola felső tagozatára és a gimnáziumra. Ez a fajta képzési szerkezet lényegében az ezredfordulóig fennmaradt. Magában a képzés szerkezetében lényeges változás nem következett be csak 1997-ben, amikor az un. 111. Kormányrendelet (CXI. Korm. rendelet, 1997) értelmében meghatározták az egységes képesítési követelményeket az általános iskola felső tagozata és a gimnázium számára. Ezek a követelmények azonban nem terjedtek ki a szaktudományra, hanem csak a pedagógiai mesterség tárgyaira. Úgy gondolták, hogy a pedagógiai mesterség lényegében azonos tárgyakat, azonos tartalmakat ölel fel az általános iskola felső tagozata és a gimnázium számára.

Mi indokolta, hogy 1997-ben megszületett ez a CXI-es rendelet? Az első lényeges gondolat, hogy egyáltalán legyenek követelmények, követelményrendszer a képzés számára. Azt lehet mondani, hogy ezt megelőzően a képzés tulajdonképpen úgy alakult, hogy kellene a szaktudományos tárgyak és kellene a pedagógiai tárgyak, de hogy ezek pontosan milyen célt szolgálnak, minek vannak alárendelve, azt nem fogalmazta meg tulajdonképpen semmilyen szabályzat. Ennek következtében a szakmai tárgyak úgy alakultak, hogy amit fontosnak tartottak az egyes szaktanszékek, azok szerepeltek ott és a pedagógiai, pszichológiai tárgyaknál is hasonló módon így fordultak elő az ismeretek ezeknek a tárgyalnak a területén.

Holott miről lenne szó? Egészen más kritériumok alapján kellene kiválasztani a szaktudományos tárgyak tartalmát. Itt ugyanis arról lenne szó, hogy a pedagógus ismerje pontosan az adott tudományterület alapfogalmait, a tudományterület struktúráját, fejlődési tendenciáit, azokat a módszereit, amelyekkel az új ismeretekhez el lehet jutni, illetve a pedagógiai és pszichológiai tárgyak területén csak azokra az ismeretekre van szüksége (nem ezeknek a tárgyaknak a teljes struktúráját kell ismernie), amelyek az ő gyakorlati munkáját elősegítik. A képzési és kimeneti követelmények célja tehát az volt, hogy meghatározza ebben az esetben egyelőre még csak a pedagógiai tárgyak, a pedagógiai mesterség kimeneti követelményeit, azaz, milyen irányban, mit kell tanítani az egyes tudományterületekből, mit tartalmazzanak a tantárgyak.

Úgy készült el ez a képesítési követelmény rendszer, hogy Ballér Endre vezetésével egy bizottságot hoztak létre, és a bizottság öt éven keresztül foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy mi az az alapvető, amely szükséges a pedagógiai mesterség tárgyaiból. Ez a bizottság szakemberekből állt. Nem véletlenül említem ezt, hogy Ballér Endre professzor úr fogta össze a bizottságot és a szakterület legkiválóbbai alkották meg ezeket a kimeneti követelményeket. A későbbiek szempontjából ennek van jelentősége.

1997-ben tehát eljutottunk oda, hogy a mesterségbeli tárgyak egységesek voltak (Falus, 1997). Ezt már indokolta az is, hogy a közoktatás rendszere folyamatosan átalakulóban volt. Különböző iskolatípusok jöttek létre: a négyosztályos mellett a hatosztályos, nyolcosztályos gimnázium és a korábbi teljes egészében szétzabdalt pedagógusképzés nehézséget okozott ezeknek az új iskoláknak a pedagógus-ellátás szempontjából.

A 2000-es időszakban jelent meg az úgynevezett bolognai rendszer, amely részben a hazai igények szerint (tehát, hogy próbáljunk egységes képzést biztosítani a különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusok számára), másrészt pedig a nemzetközi törekvések követelményei szerint alakult ki, és amely a kompetenciákat állította középpontba. Most már nem csak a tudás és a képességek jelentek meg a követelményekben, hanem kompetenciákat fogalmaztak meg annak érdekében, hogy ne csak az országban működő különböző iskoláknak legyenek egységesek a követelményei, hanem nemzetközi téren is átjárhatók legyenek a különböző iskolák. Már a 2000-es évek elején jelentek meg törvények, jogszabályok a bolognai rendszer kialakítása érdekében, de maga a bolognai rendszerre vonatkozó kormányrendelet 2005-ben jelent meg, majd a bolognai rendszert 2006-ban vezették be. Ennek is van jelentősége, mert 2006-ban indult el az első ilyen jellegű képzés, és 2012 januárjában végeztek mester szakon azok a hallgatók, akik a bolognai rendszerben kezdtek. Azt is látni kell, hogy ez a bolognai rendszer kétciklusú volt. Volt egy alapszak és egy mesterszak. Az alapszak alapvetően a szaktudományokat dolgozta fel, a mesterszak pedig lényegében a pedagógiát, de ott is jelentős mértékben szerepeltek a szaktudományok. Ugyanakkor az alapszakon is volt 10 kredit, amely megismertette a pedagógiai mesterség alapjaival a hallgatókat. A kétciklusú képzés azt jelentette, hogy az első ciklus végén (a harmadik év végén), ahol BA vagy BSc fokozatot kaphattak a tanárjelöltek, el lehetett hagyni a képző intézményt és valamilyen a piacon működő szakmában el lehetett helyezkedni. Ez a nemzetközi törekvéseknek és részben a hazai törekvéseknek (Falus, 2006) is egyik célja volt, hogy hároméves felsőfokú képzés után el lehessen helyezkedni bizonyos szakterületeken. Említettem, 2021-ben végeztek az első hallgatók a mesterszakon. A problémák azonban már az alapszak elvégzése után megjelentek, ugyanis meglehetősen sokan hagyták el a pedagógusképzési rendszert, azaz nem ezen a területen folytatták tanulmányaikat, hanem vagy szaktudományos képzésben mentek a mester szakra, vagy kiléptek a piacra. Ennek az lett a következménye, hogy meglehetősen leszűkült a pedagógusképzésben tanulmányaikat folytatónak a száma. Ennek nem csak az volt az eredménye, hogy kedvezőbb elhelyezkedési lehetőségek voltak más területeken, hanem az is, hogy az alapszakokon rendkívül túlterhelt volt az első három év, azaz nagyon kevesen tudták időre elvégezni az alapszakot. Ebből levonták azt a következtetést, hogy rossz a bolognai képzés, meg kell szüntetni, át kell térni újból az osztatlan képzésre (Falus, 2010).

2011-ben hosszas bírálatok után, de a bolognai rendszer alapos elemzése nélkül bevezették az osztatlan, ismét kétszakos képzést. A bolognai rendszernek volt egy olyan tulajdonsága, hogy másfél szakon képezte a hallgatókat.

2011-ben (CCIV. törvény, 2011) bevezetésre került ez az új rendszer, amely egy sor pozitívumot ölelt magába. Az egyik az, hogy jóval alaposabban kidolgozott kompetenciák jelentették a kimeneti követelményeket. A kimeneti követelmények után megjelentek a gyakornoki szakasz követelményei is (Falus, 2014). Az általános iskolai képzésre ötéves, a középiskolára pedig hatéves képzés vonatkozott. Ennek számos hátránya volt, egyrészt megszűnt az egységesség a képzés, másrészt pedig a 12 félév rendkívül soknak bizonyult és nem vonzotta a pályára a hallgatókat. Úgy gondolták, hogy hat év alatt jobban fizető szakmában is el tudnak helyezkedni, mintsem a pedagógusképzésben. Az alapvető probléma, vagyis, hogy a pedagógus hiányt csökkenteni kellene, nem oldódott meg az új rendszer alapján sem. A nem egységes, kétszintű képzésnek egy sor hátránya volt. Azután hamarosan megszűnt ez a képzés.

Itt látni kell, hogy ebben az időszakban jelenik meg a gyakornoki időszak a pedagógus életpálya modellben, amely két évet ölelt fel és azt is bevezették, hogy az egységes, ötéves képzésben a féléves külső összefüggő iskolai gyakorlatot egyévesre változtatták. Rövid időn belül ezt az egyéves összefüggő iskolai gyakorlatot úgy alakították át, nagyon okosan, hogy ne a képzés végén legyen, hanem az egész gyakorlati rendszert a teljes ötéves időszakra húzzák szét, azaz az utolsó éves összefüggő iskolai gyakorlat egyévesről így félévesre változott. Jelenleg is ez van érvényben. Közben észrevette a minisztérium, hogy létezett egy egyéves összefüggő iskolai gyakorlat a hallgatók esetében és a gyakornokoknál pedig egy kétéves képzés, ezt rendkívül soknak tartották, és akkor úgy döntöttek, hogy a gyakornoki időszakot is kétévesről egyévesre csökkentik. Azaz az összesen hároméves gyakorlat pillanatok alatt másfélévesre csökkent, ami azt hiszem rendkívül súlyos visszalépést jelentett ebben az időszakban.

### **3. PEDAGÓGUSKUTATÁSOK**

A törvényeket nyomon követve eljutottunk a mai időszakig. A továbbiakban szeretném bemutatni azt, hogy a pedagóguskutatás az elmúlt ötven év alatt mennyit változott és eredményei alapján mennyivel tudunk többet. A 70-es években azt tudtuk, hogy jó az elméleti képzés és mellette legyen egyfajta gyakorlat, tehát ne csupán az elmélettel ismerkedjenek meg a hallgatók, hanem a gyakorlattal is. Kivittük őket iskolákba, óralátogatásokra, sőt egy idő után videófelvételeket készítettünk és ezek is a képzés során mintegy laboratórium jellegű gyakorlati képzést jelentettek. Azonban abban a kérdésben, hogy a képzés során az elmélet és a gyakorlat hogyan viszonyuljon egymáshoz, alapos tudásunk ekkor még nem volt.

Ekkor kezdték el azt a kutatást, elsősorban az Egyesült Államokban, majd Európában, sőt később Magyarországon is, hogy vajon vannak-e olyan elemei a pedagógus tevékenységének, amelyek ismétlődnek, megfigyelhetők, megragadhatók és a pedagógus eredményességéhez hozzájárulnak (Falus, 1979). Kiderült, hogy ilyenek vannak, és ezeket pedagógiai készségeknek nevezték el. Mikro-tanítás segítségével próbálták ezeket a készségeket kialakítani (Falus, 1986). Ez már a 70-es években megindult. A 70-es évek végén egy Shavelson (1973) nevű kutató felvetette azt a kérdést, hogy melyik az alapvető pedagógiai készség és azt mondta, hogy nem azok, amiket eddig kutattunk, vizsgáltunk, tehát maguk a tevékenységek, hanem a mögöttük meghúzódó döntések. Hogyan, milyen döntésekkel kell meghatároznunk azt, hogy azt a bizonyos cselekvést mikor, milyen formában hajtsuk végre. A döntések kutatása meglehetősen széles körben folyt, addig, amíg észre nem vették, hogy olyan nagyszámú látszólagos döntést hoznak a pedagógusok, ami lehetetlen. Ekkor mondták azt, hogy tulajdonképpen ezek nem mindig döntések, ritkán fordul elő, hogy ezek tényleges döntések volnának. Az esetek túlnyomó többségében már a korábbi döntések elveszítik minden alkalommal tudatos jellegüket, ezek rögzülnek, és ezeket sémáknak nevezték el, illetve az átfogóbb szabályokat forogatókönyveknek. Azt mondták, hogy a sémák és a forogatókönyvek segítségével a pedagógus sokkal könnyebben tudja a tevékenységét végezni, mintha minden alkalommal döntéseket hozna. Hogy ez tényleg így van, a támogatott felidézés módszerével meg is állapítottuk, ugyanis gyakran volt az, hogy nagyon jó döntéseket hoztak a tapasztalt pedagógusok, de erről nem tudtak. Ha viszont a támogatott felidézés alkalmazása után videofelvételt készítettünk az óráikról és rákérdeztünk, hogy mit miért csináltak, akkor ezt fel tudták idézni, tehát korábbi döntéseik rögzültek és ezeket használták fel, ezek voltak a sémák (Falus, 2001).

A 80-as éveknél tartunk és a 80-as években egy Schön (1983) nevű kutató azt a következtetést fogalmazta meg, hogy a gyakorlati szakmákat végző emberek tulajdonképpen nem az elméletekből szerzik a tudásukat, hanem a saját gyakorlati tevékenységüket elemzik, reflektálnak rá. „Reflective practitioner”-nek nevezte ezeket az embereket és megállapította, hogy nem olyan módon történik a pedagógiai tudás megszerzése, hogy elolvassuk az elméletet és ezt alkalmazzuk a gyakorlatban, hanem a gyakorlati munkánkat elemezzük és az elemzés és a reflexió nyomán folyamatosan növekszik a tudásunk. Ekkor vezették be az *értékelő rendszer* fogalmát, amelynek az volt a lényege, hogy ez a tapasztalatból származó tudásunk, mint egy szűrő jelenik meg, és ha újabb tapasztalatot szerzünk, újabb gyakorlattal szembesülünk, vagy akár az elméleti munkákat is olvasunk, akkor ennek a szűrőnek a segítségével dől el az, hogy az elméletből mit teszünk magunkévá és hogy hogyan viszonyulunk a gyakorlathoz. Tehát ez a reflektív gyakorló, ez a reflektivitással foglalkozó szakember lényegi változást hozott a pedagógus-mesterség elsajátításában.

Az is kiderült, hogy nagyon sok tudás nem empirikus kutatásokból származik, hanem ennek a reflexiónak a folyamatos fejlődése során jelenik meg.

Ebben az időszakban arra is kíváncsiak voltak, hogy meghatározzuk, mi alkotja a pszichikus képződmények lényegét, amelyek segítségével jelen estében egy pedagógus az általa ellátott területet eredményesen tudja végezni. Ezeket nevezték kompetenciáknak. A kompetenciákról megállapították, hogy tudást, nézeteket és gyakorlati készségeket egyaránt tartalmaznak. A 90-es években kezdődött el ezeknek a kutatása az Egyesült Államokban, a 2000-es években került át Európába, és mint említettem, a 2011-es törvényben már mind a kimeneti követelmények részét alkotják. Azt is tudni kell a kompetenciákról, és ez rendkívül fontos, hogy nem csupán arra alkalmasak, hogy segítségükkel el tudjuk dönteni, hogy valaki diplomát kaphat-e vagy sem, hanem azt is meg tudjuk állapítani, hogy a szükséges képességekből, tudásból mi az, amivel már valaki rendelkezik és mi az, amiből a későbbiekben ismereteket, tudást kell szereznie, azaz a gyakornoki időszakban mivel foglalkozzon. Ezen túl, visszamenőleg is a képzés menetében, hogy milyen tárgyra van szükség, a tárgynak milyen tartalmára van szükség, milyen módszerekkel érdemes tanítani az egyes tárgyakat. Mindezekre a kompetenciák, a kompetenciák rendszere jelentős hatással van. Így vált központi fogalomká a kompetencia, ami lehetővé teszi a pedagógiai tudás mérését. Sajnos, amikor bevezetésre került a kompetenciaalapú pedagógusképzés és az életpálya modell is, ahol kompetenciákat alkalmaznak, a résztvevők nem ismerkedtek meg a kompetenciák tartalmával, hanem mintegy bürokratikus előírás jelent meg a számukra.

A kezdő pedagógus problémája már a 90-es évek elején megjelent, de a bevezető szakasz, amit a későbbi gyakornoki szakasznak neveztünk el, az európai pedagóguskutatásban a 2000-es években nagyon komoly fejlődésnek indult. Európa különböző országaiban a gyakornoki szakasz különböző formáit vezették be. Magyarországon, mint ahogy említettem is 2011-ben egy kétéves gyakornoki szakasz jelent meg. Ebből sajnos visszaléptek. Ami jelenleg előremutató dolog lenne, az az, hogy ismét kétéves legyen a gyakornoki időszak, és úgy alakuljanak ki a gyakornoki időszakban elsajátítandó kompetenciák, hogy megnézzük, hogy különböző iskola típusokban, ahova kikerülnek a gyakornokok és az ország különböző részeiben mik azok a speciális tudások, amikre szükség van és úgy építsük ki a gyakornoki rendszert, hogy alkalmas legyen ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére. Tehát egységes a pedagógusképzés, ötéves, viszont differenciált tudásra lenne szükség. Ezt a problémát úgy lehet áthidalni, hogy nem az alapképzés differenciált, hanem a gyakornoki rendszer. A gyakornoki rendszerben megnézzük, hogy a kompetenciáknak milyeneknek kell lenniük, mivel lép be a kezdő tanár. A gyakornoki rendszernek lehetővé kell tennie, hogy speciális tudásokra is szert tegyen a kezdő tanár, ne csupán megismerkedjen az iskolai gyakorlattal, hanem biztosítjuk számára ezt a differenciált rendszert is (Falus, 2020).

Mi az, amire még szükség lenne a jelenlegi képzésben ahhoz, hogy a kívánalmaknak a leginkább megfeleljen? Az iskolák rendszerének kellene megfelelőnek lenni, azaz gyakorlóiskoláinknak szakmai fejlesztő iskolává alakulnia (Falus & Szűcs, 2021) és a képző intézményeknek a gyakorlóiskolákon keresztül a partneriskolák széles rendszerét kellene magához ölelnie, amelyekben egyenrangú partnerekkel közös kutatások, közös fejlesztések és a hallgatók és a gyakorló pedagógusok egységes továbbképzése folyhatna. Tehát a képzést körülvevő iskolarendszernek ilyenfajta átalakulására lenne szükség.

Lényeges még a pedagógusképzők kompetenciáinak megfogalmazása és a képzők felkészítése a pedagógusképző szakmára (Falus, 2020). Tulajdonképpen vannak történészek, fizikusok stb., akik a pedagógusképző szakmára nincsenek felkészítve. Magának a pedagógusképzésnek a szakmai jellemzőit nem ismerik. Úgy gondolom, ezek azok az alapvető kérdések, amelyeket a jelen pillanatban szem előtt kell tartani, és amelyekben lényeges előre lépésre lenne szükség.

#### **4. ÖSSZEFOGLALÁS**

Előadásomban a pedagógusképzés és a pedagóguskutatások elmúlt ötven évét tekintetem át rámutatva fontos változásokra, tendenciákra. Látható, hogy maga a pedagógusképzés egy folytonosan változó rendszer, amely nem függetlenítheti magát a nemzetközi és hazai viszonyok alakulásától (Falus & Szűcs, 2023). A rendszer változása folyamatos reflexióra készíti a döntéshozókat és a szakembereket. Az átgondolt, tudatos tevékenységek a kiindulópontját kell, hogy jelentsék minden a rendszert érintő változtatásnak. A pedagóguskutatások nagyobb folyamataiba sikerült beintegrálni a magyar pedagóguskutatásokat. Úgy gondoljuk, hogy jelentős mértékben járultunk hozzá ahhoz a tudományos ismeretmennyiséghez, ami jelen esetben rendelkezésünkre áll, ugyanakkor tovább szükséges folytatni a kutató, fejlesztő munkát és a jelen helyzet problématerületei ki is jelölik a főbb lehetséges kutatási irányokat.

## **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Falus Iván (1979). A pedagógusok tevékenységének sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, 1979/12. sz. 1090-1101. p.
- Falus Iván (1986). *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (1997). A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés*, 1997/1. sz. 93-107.
- Falus Iván (2001). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Báthory Zoltán & Falus Iván (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó. 213-234. p.
- Falus Iván (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
- Falus Iván (2010). Feszültségek – dilemmák – megoldások a bolognai rendszerű tanárképzéssel kapcsolatban, *Pedagógusképzés*, 2010. 1. szám 133 – 138.
- Falus Iván (Ed.) (2014). A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi áttekintés. Hazai előzmények. Oktatási Hivatal.
- Falus Iván (2020). A tanárképzési reform logikája. Taní-tani Online Forrás: [https://www.tani-tani.info/a\\_tanarkepzesi\\_reform\\_logikaja](https://www.tani-tani.info/a_tanarkepzesi_reform_logikaja). (2025. 05.07.)
- Falus Iván – Szücs Ida (Eds.) (2021). *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Líceum Kiadó.
- Falus Iván & Szücs Ida (2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. *Magyar tudomány*. In Bárdos Jenő (Ed.) 2023/02. Tematikus összeállítás. *A mai magyar tanárképzés helyzete és problémái*. Forrás: [https://mersz.hu/dokumentum/matud202302\\_\\_7/#matud202302\\_f84345](https://mersz.hu/dokumentum/matud202302__7/#matud202302_f84345). (2025.05.07.)
- Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*. 24 (2), 144-151.

## **Jogszabályok**

- CXI./1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről. Forrás: [https://jogkodex.hu/jsz/1997\\_111\\_korm\\_rendelet\\_9886415](https://jogkodex.hu/jsz/1997_111_korm_rendelet_9886415) (2025.05.06.)
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (2025.05.06.)

# **I. ÚJ UTAK AZ OKTATÁSBAN ÉS A TANULÁSBAN**



## **TANULÁSELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK A PEDAGÓGUSJELÖLTEK SZEMLÉLETÉBEN**

### ***ABSZTRAKT***

A minőségi oktatás biztosítása a társadalmi működés fenntartásának origója (OECD 2021). A 21. században azonban az oktatási intézmények működései számos aspektusból mutatnak eltérést, a pedagógusok pedig rendkívül variábilis szemlélettel és gyakorlattal rendelkeznek (Hergenbahn – Olson 2004; Kövecsesné 2023). A pedagóguskutatások köszönhetően, a hazai és a nemzetközi szintéren, számottevő eredmény született (Falus 2004; Anderson és mtsai 2011), viszont kevesebb azon kutatások száma, mely egy bizonyos szintéren oktatókra irányul. Jelen kutatás fókuszja a pedagógiai kompetencián belül rejlő hallgatói nézetekre vonatkozik a tanulási folyamatok és tanuláselméletek sajátosságainak és tendenciáinak tükrében. Az empirikus kutatás a tanító és gyógypedagógia szakos hallgatók tanulásértelmezési koncepciójának megismerésére fókuszál. A kutatás során a feltételezések igazolásra kerültek, mely szerint a hallgatók tanulásértelmezésére eltérő tanuláselméleti szemléletek jellemzőek, valamint különbség mutatható ki a gyógypedagógus és tanító szakos hallgatói tanulásértelmezésében.

*Kulcsszavak: bemenő nézet, tanuláselmélet, pedagógusjelöltek*

*Szaksztyály: Felsőoktatás-kutatási Szaksztyály*

### **1. BEVEZETÉS**

A társadalmi működés egyik alapvető pillére az oktatás minőségi mutatója, amely az ENSZ fenntarthatósági céljai között szerepel (OECD 2021). A pedagóguskutatások magyarországi eredményei vitathatatlannak (Falus 2004; Rapos – Lénárd 2024), ugyanakkor számos korszerű szakirodalom foglalkozik a tanuláselméletekkel és a tanulás folyamatának értelmezéseivel is (Nahalka 2002, Hergenbahn – Olson 2004; Siemens 2005; Kövecsesné 2023). Jelen tanulmány az empirikus eredményeket helyezi fókuszba, amely tanító- és gyógypedagógusjelöltek pedagógiai kompetenciáit érinti (vö. Voss és mtsai 2011). A pedagógusok ténylegesen hasznosítható kompetenciái mellett (Calderhead – Robson 1991; OECD 2021) a pedeutológia aldiszciplínája egyre erőteljesebben foglalkozik a pedagógus személyének komplex kutatásával.

A 21. század pedagógusai számára egyre újabb és egyre változatosabb szerepeket és feladatokat jelent a mindennapi pedagógia praxisban történő helyállás (Schön 1983; Flores – Day 2006; Szaszko 2016), mely - véleményem szerint - a hazai gyakorlatban kifejezetten széleskörű képességterületeket igényel (pl. a családok diverzitására, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek egyéni bánásmódjára, a digitális kor változó lehetőségeire és elvárásainak igényeire reflektálva).

## **ELMÉLETI KERETEK**

A rendkívül ingergazdag közegben nevelkedő gyermekek számára változatos oktatási környezet iránti igény mutatkozik, mellyel egy időben a diákok tanulási szokásai is radikálisan átalakulnak (Gonscherowski – Rott 2022). A pedagógusjelöltek minél hatékonyabb kompetenciafejlesztése szükséges annak érdekében, hogy a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldása kerüljön előtérbe (DeSeCo 2003). A pedagógusi kompetencia összetevői a kognitív képességek és az érzelmi-motivációs jellemzők (Blömeke és Delaney 2012), más fogalomhasználattal: az elméleti és gyakorlati tudás, valamint a nézetek egysége (Anderson és mtsai 2011). Weinert (2001) szerint a tanítási tevékenység előfeltételeit a tanári tudás, a meggyőződések, a motivációs orientáció és önszabályozási készségek jelentik.

A nézetek jelentősége elsősorban az, hogy befolyásolják a pedagógiai helyzetekben hozott döntéseket (Richardson 1996; Schoenfeld 2011; Baumert – Kunter 2006). Taibi (2012) a nézetek tekintetében négy fő területet különít el, melyek további aspektusokat ötvöznek:

### a. Önmagukról alkotott hiedelmek

- önhatékonyosság: hit a saját képességekben;
- szakmai motiváció: a pályaválasztás okai, motivációs tényezői.

### b. A szakmai tudásra vonatkozó hiedelmek

- az iskolázás társadalmi funkciói (pl. szocializáció);
- a pedagógusi feladatok (pl. oktatás és nevelés egysége);
- a pedagógusképzés tartalmi (pl. szakmódszertan, didaktika).

### c. Az oktatással és a tantárgy tanulásával kapcsolatos hiedelmek

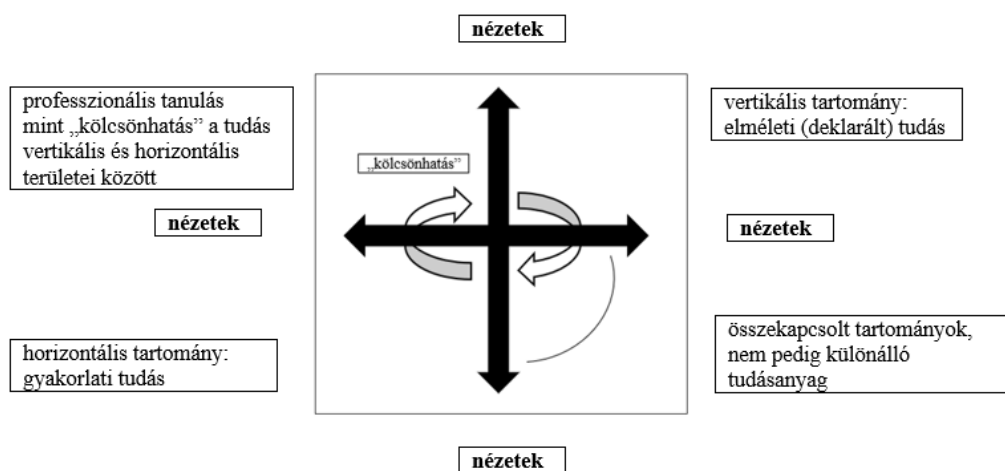
- tanulási célok (pl. problémamegoldás);
- tanítási módszerek (pl. önirányított tanulás);
- osztálytermi menedzsment (pl. büntetési eljárások).

### d. A tantárgyak 'episztemológiai' hiedelmei

- a tantárgy szerkezete: statikus-változó jelleg, befejezett-fejlődés alatt álló);
- a tantárgyi kompetenciák fejlődése: az adott tantárgy elsajátítása (Blömeke et al 2008).

A fenti keretrendszer alapot nyújthat a pedagógusok nézeteinek megismerésére és lehetőséget biztosíthat azok részletes elemzésére a különböző oktatási kontextusokban. A tanító és gyógypedagógia szakos képzésben tanuló hallgatók kompetenciái meghatározásra kerülnek a 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet szerinti képzési és kimeneti követelmények alapján. A képzési struktúra egyértelműen a gyakorlat- és tanulásközpontú programfejlesztés irányát jelöli ki (Kopp – Kálmán 2015), amely a hallgatói tudás, képesség, attitűd, valamint autonómia és felelősség által fejleszthető szakmai kompetencia holisztikus egységét alapozza meg. A korábbi kompetenciamodellek, mint pl. a „tapasztalat – reflexió és elmélet – kipróbálás” realiztikus tanulás modellje (Korthagen 2010) továbbfejlesztését illusztrálja az 1. ábra, mégpedig kiemelt tényezőként integrálva a nézeteket.

**1. ábra: A pedagóguskompetencia összetevői**



*Forrás: saját készítésű ábra (Boyd, 2016:15 adaptálásával)*

### 3. A HALLGATÓI NÉZETEK VIZSGÁLATA

#### 3.1 KUTATÁSI PROCEDÚRA

A pedagógusjelöltek nézeteinek vizsgálatát korábbi munkáim során is fókuszba helyeztem, mely eredmények koherens értelmezését jelen empirikus vizsgálat lehetővé teszi<sup>1</sup>. A kutatás célja, hogy feltárja 1. évfolyamos tanító és gyógypedagógia szakos hallgatók tanulásértelmezési koncepcióját és meggyőződését. Távlabbi célkitűzésként a vizsgálat rávilágítani kíván a hallgatói tanulmányok jelenlegi szerepére is.

A hipotézisek szerint: a hallgatókra mind az objektivista, mind a konstruktív tanuláselmélet jellemző (H1), viszont különbség áll fenn a gyógypedagógus és tanító szakos hallgatói tanulásértelmezésében (H2). Kutatási mintaként az EKKE Jászberényi Campus hallgatói szerepeltek (N=103<sup>2</sup>, ebből tanító szakos N=49, gyógypedagógia szakos N=54), és kvantitatív módszerrel, írásbeli kikérdezéssel (Google űrlap) történt az adatfelvétel 2024. szeptemberében. Kutatási eszközként Nahalka (2004 in: Bacskay és mtsai 2008:152-153) tanulási kérdőívét adaptáltam, mely 17 állítás 6 fokú skálával történő értékelését tartalmazza. A kérdőív az alábbi állítaspárokat állítja szembe és értékelteti: a tudás keletkezése, az igaz-hamis valósága, a tanulási folyamatok logikája, a naiv személyiségelmélet, az önirányított tanulás, a problémamegoldáshoz való viszony, valamint a szociális tanulás kérdése.

#### 3.2 KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A kérdőív adatainak elemzését a tanulásról szóló kijelentések értékelésével végzem. A 2. ábrán a hallgatói nézetek - 1-6-os skálán megadott adatai - láthatók.

---

<sup>1</sup> Spontán metaforaanalízis módszerével kerültek feltárára a hallgatói nézetek, melyek a pedagógusszerepek variabilitását bizonyították (Kisné Bernhardt – Kriegl 2017). További eredmények feltárták azt is, hogy miként tekintenek a pedagógusjelöltek a 'digitális nemzedék' korcsoportjára és jelentéskörére (Kisné Bernhardt 2016). A hallgatók szerint a jelenkor diákjai egy új nemzedék képviselőiként virtuális világban élnek, gyorsak, könnyen adaptálják az új ismereteket, fogékonyak és sokoldalúak, viszont a kommunikációs formáik és személyes kapcsolataik beszűkülnek. A tanulás fogalmára irányult négy évfolyam tanítóinak (N=76) véleménye alapján - komplex módszertannal és komparatív jelleggel - végzett analízis (Kisné Bernhardt, Molnár – Furcsa 2016). A hallgatók tanulással kapcsolatos elképzelései mind az objektivista, mind a konstruktív tanulás elméletével összhangba hozhatók voltak. A nappali és levelező tagozatos, valamint az 1-4. évfolyamos hallgatók elképzelései között eltérés volt kimutatható. Gyógypedagógus hallgatók körében zajlott kutatási eredmények azt is bizonyították, hogy miként gondolkodnak a tanulási folyamatról a képzésük bemeneti szakaszában (Bernhardt 2024). Mindezen eredményeket kiegészíthetik, de újra is értelmezhetik a következőkben bemutatott adatok.

<sup>2</sup> A vizsgálati célcsoport 75%-a töltötte ki a kérdőívet.

1) A tudás keletkezésének folyamata

A kutatási eszköz kérdőívében két állítás vonatkozott a tudásátvitel, valamint a tudáskonstruálás eltérő szemléletére. Amennyiben a tényleges tanulásra gondolva keresik a kitöltők a választ az egyéni tanulási tapasztalataik alapján, akkor dominánsnak az 1-es választ jelölik általában (bár a szakirodalom alapján tudják, hogy nem így van). A gyógypedagógus hallgatók 5,2 és 5,4, a tanító szakos diákok 5,0 és 4,7 átlagponttal mind az objektivistá („Úgy tanulunk, hogy valamilyen módszer által a tudás a fejünkbe kerül”), mind a konstruktivistá („Úgy tanulunk, hogy a fejünkben mi magunk hozzuk létre a tudást gondolkodással.”) nézőponttal egyetértenek. Az ismeretek létrehozása tekintetében a tudáskonstruálás esetében fedezhető fel (0,65 pont) különbség, ami annyit jelent, hogy a gyógypedagógus hallgatók inkább támogatják a konstruktivista tanulási utat, mint a tanítójelöltek.

2) Az igaz–hamis kérdéskör

Az igazság fogalmát kutatva arról kellett döntenie, hogy a tudás igaz vagy hamis, és ez ellenőrizhető („Ha tudok valamit, az vagy igaz, vagy hamis. Ha nem is mindig könnyen, de ezt ellenőrizhetem”) vagy pedig arról, hogy az egyéntől függetlennek tekinthető a megszerzett tudás igazsága („Soha nem jelenthetem ki, hogy egy ismeret, amit megszereztem, tőlem teljesen függetlenül igaz.”). Az első állítással - 3,9 és 3,7 pontot adva – kevésbé értettek egyet a csoportok. A gyógypedagógusok inkább a második megközelítést támogatták (0,6 pont különbséggel), tehát az igazság differenciáltan értelmezhető számukra: „az objektív valóság tőlünk függetlenül működő jelenségei, folyamatai és a róluk alkotott ítéletek, állítások”.<sup>3</sup> (4,5 pont). A tanítóknál (3,6 pont) szinte azonos pontértékek születtek a két állítás kapcsán, ami a tények kizárólagos szerepét, de az egyéni értelmezés lehetőségét is számba veszi.

3) A tanulási folyamatok iránya

A deduktív tanulási folyamatokat előtérbe helyező állítások 4,3 és 3,8 pontot, míg az induktív

tanulási irányra utaló állítások 5,1 és 4,7 pontot kaptak („Mindig az egész világot ismerjük, csak kisebb korunkban még nem elég tisztán és nem elég részletesen. Ez az átfogó tudásunk lesz később részletesebb, gazdagabb, és néhány ponton lényegesen át is alakul. vs. „Előbb mindig az egyszerűbb, a konkrét, dolgokat ismerjük meg a tapasztalataink segítségével.”). A különbség arra enged következtetni, hogy a hallgatók inkább a hagyományosabb, induktív tanulási formákat részesítik előnyben.

---

<sup>3</sup> Bacskay és mtsai 2008:154.

Ez teljes mértékben érhető, hiszen a gyermeki gondolkodás kezdetben az indukció útját járja, hiszen az egyeditől halad az általános felé és később lesz képes a dedukcióra. Az induktív és deduktív tanulás lehetőségével a gyógypedagógus diákok jobban azonosultak (0,8 pont eltérés), mint a tanítók, akiknél jóval plasztikusabb eltérés tapasztalható (0,11 pont eltérés). A gyógypedagógia szak specifikumait tekintve a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való tapasztalat, illetve metodika alapvetően meghatározó lehetett a fenti két állítás értékelésében.

#### 4) Naiv személyiségelmélet

A képességek és szorgalom viszonyát négy állítás vizsgálta. Az eredmények szerint a hallgatók jelentős része hisz abban, hogy a képességek részben változtathatatlanok, a szorgalom pedig az egyénen múlik (5 és 5,3 pont). Pedagógia szempontból ez a szemlélet azért problematikus, mert ebből eredhet a „jó képességű és gyenge szorgalmú”, valamint a „gyenge képességű, de nagyon szorgalmas gyerekek” koncepciója („Vannak olyan gyerekek, akik az átlagosnál rosszabb körülmények között élnek, s ennek következtében nem bontakozhat ki tehetségük, sokszor még akkor sem, ha szorgalmasak lennének.”). Jóval kevésbé osztják azon véleményt (3,8 és 3,9 pont), mely szerint: „Vannak olyan tanulók, akik nagyon szorgalmasak, viszont nem túl jó az eszük...Tudnak jó eredményt elérni az iskolában, de soha nem lesz belőlük tudós”. A diákok nézete alapján a szociális helyzet befolyásoló tényező a tehetség és képesség kibontakoztatásában (5,1 és 4,8 pont). Az optimista pedagógia szemlélete alapján a képességek területén történő fejlődésbe vetett bizalom rajzolódik ki, melyről a kitöltők azonosan vélekednek (5 és 5 pont).

#### 5) Önirányított tanulás

Az autonóm tanulás és irányított tanulás elvét tekintve alig több, mint fél pontnyi különbség adódott csak a gyógypedagógus hallgatóknál, ellenben 1,1 pont különbséggel inkább támogatják a tanítók az irányított folyamatot, mint az egyéni utat. Annak tekintetében viszont, hogy mennyire számottevő a pedagógusi vagy a tanulói részvétel dominanciája a tanulási folyamat, tartalom és értékelés kialakításának szempontjából (4,3 pont vs. 3,7 pont) a gyógypedagógusok alapvetően a diák aktív szerepét támogatják („Jó lenne, ha a tanulók is részt vennének annak eldöntésében, hogy mit és hogyan tanuljanak, és hogy kellene értékelni a tanulásuk eredményeit.”), míg a tanítók a pedagógusi domináns vezetését preferálják („Az iskolában a tanunk mondja meg hogy mit tanuljunk...ő értékeli minket...”). Ennél a szempontonál tapintható ki leginkább a két csoport közti szemléletbeli különbség.

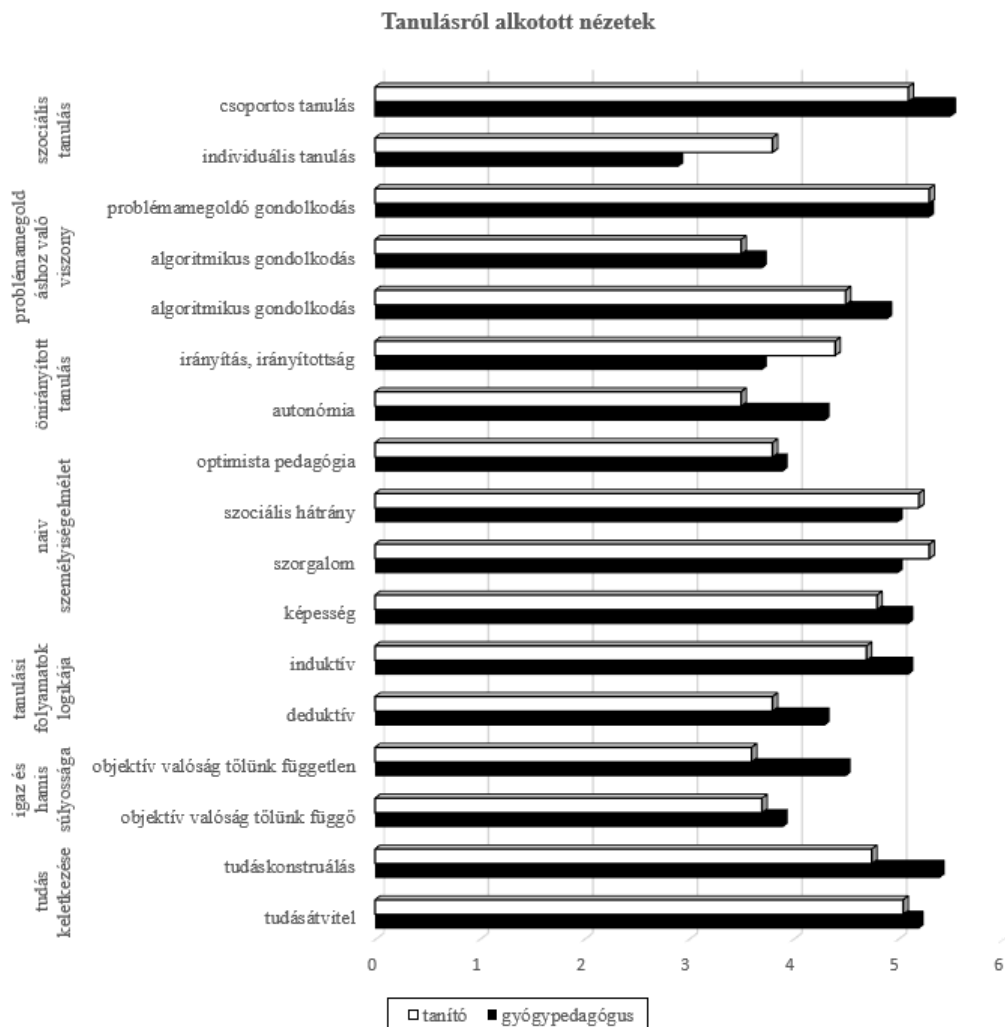
#### 6) Problémamegoldáshoz való viszony

A problémamegoldó készség kapcsán a hallgatók az algoritmikus megoldásokat preferálták (4,9 és 4,5 pont) („...Megpróbálom alkalmazni azt a megoldást, amit órán vettünk”). Az iskolai tudás gyakorlati alkalmazásának kérdését tekintve közepes egyetértést mutatnak az adatok (3,7 és 3,5 pont). A rugalmas és helyzetfüggő problémamegoldás jóval magasabb arányban került jóváhagyásra mindkét csoport véleménye szerint (5,3 és 5,3 pont) („Az iskolában inkább azt kellene megtanulni, hogyan lássunk hozzá egy új, addig ismeretlen probléma megoldásához.”). Ennél a szempontnál jellemző a legjelentősebb hasonlóság a két szak véleményének tekintetében.

#### 7) Szociális tanulás

Az individuális tanulás elve közepes átlagot eredményezett a skálán (2,9 és 3,8 pont), tehát a csoport egy része kevésbé tulajdonít jelentőséget az egyénileg történő tanulási útnak („Tanulni csak egyedül lehet. Legfeljebb akkor jó másokkal együtt tanulni, ha segítünk egymásnak vagy felmondjuk a leckét.”) Ellenben 5,5 és 5,1 ponttal értenek egyet a csoportos tanulás jelentőségével („Tanulni úgy is lehet, méghozzá nagyon jól, ha együtt oldunk meg feladatokat, vitatkozunk egymással, megbeszéljük, hogy ki hogyan érti a leckét.”). A két csoport esetében az látszik, hogy a gyógypedagógiát tanulók esetében 2,6 pont, addig a tanítóknál 1,3 pont eltérés mutatkozik az egyéni és csoportos tanulás esetében. A gyógypedagógusok lényegesen kevesebben támogatják az egyéni tanulási folyamatot, amely az atipikus fejlődésű gyermekek esetében teljes mértékben indokolható lenne az egyénre szabott bánásmód módszereit és a pedagógus facilitáló, fejlesztő szerepét érvényesítve. Ugyanakkor a szociális érzékenységüket éppen a csoportos tanulás preferálása bizonyíthatja.

## 2. ábra: A tanulásról alkotott nézetek



Forrás: saját kutatási adatok (Nahalka, 2004 alapján in: Bacskay és mtsai, 2008:154.)

A fenti állítások pontértékei alapján t-próbát végeztem a két csoport tekintetében (Microsoft Excel használatával) a hipotézisek igazolása érdekében. A statisztikai vizsgálat eredménye nem mutatott szignifikáns különbséget a gyógypedagógusok és a tanítók véleménye között (p-érték: 0,08). Mivel a p-érték 0.05 felett van, ez azt jelenti, hogy a két csoport válaszai tekintetében nincs statisztikailag jelentős eltérés.

### 3. KÖVETKEZTETÉSEK, LIMITÁCIÓK

A pedagógusképzés bemeneti szakaszában vizsgált gyógypedagógia és tanító szakos hallgatók kvantitatív kutatási eredményei nem igazolják szignifikáns eltérésként a csoportok nézeteire vonatkozó különbségeket (H2). A feltételezések körvonalazzák azonban a két csoport szemléletének különbségeit és hasonlóságait annyiban, hogy (H1) a hallgatók tanuláértelmezésére jellemző mind az objektivista, mind a konstruktív tanulásmélet (bár a tanító szakos hallgatóknál dominánsabb az objektivista tanulásmélet, mint a gyógypedagógus hallgatóknál). A két csoport tanulásméleti nézeteiben a szignifikáns eltérés hiánya ellenére szemléletbeli eltérések kitapinthatók. A szociális tanulásra vonatkozó hiedelmeik terén az individualista szemléletet kevésbé vallják a gyógypedagógusjelöltek (0,9 ponttal többre értékeli a tanítók), viszont a társas tanulás lehetőségét többségükben preferálják. Az önirányított tanulás jelentőségével kapcsolatban a tanító szakos hallgatók a pedagógus által történő tanulásirányítással értenek egyet dominánsabban. A gyógypedagógus szakos hallgatók a diák részvételét hangsúlyosabbnak vélik a tanulási folyamatban. Továbbá kitapintható (bár nem szignifikáns) különbség mutatkozik az induktív és deduktív tanulásról kialakított nézetek kapcsán.

A kutatás limitációja a célzott mintavétel (EKKE Jászberényi Campus), amely nem fedi le a pedagógusjelöltek országos szintű populációját. A részeredmények értelmezése intézményi szinten lehet tanulságos és a képzésben rejlő lehetőségekre válasz. Annak ellenére, hogy a kutatási eredmények statisztikai mutatókkal mérve nem igazolják a hipotéziseket ( $p$  nagyobb, mint 0,05), mégis rávilágítanak tanulás- és tanításméletek szerepéről kialakult szemléletekre, valamint a pedagógusjelöltek bemenő nézeteire vonatkozó elméleti és gyakorlati kutatások relevanciájára. További kutatás tervezhető keresztmetszeti vizsgálatként komparatív jelleggel évfolyamszinten és szakspecifikus szempontból, valamint a mintában szereplő hallgatói nézetek longitudinális kutatásával a nézetek változása is detektálható.

A pedagógusképzési palettán érdemes továbbra is hangsúlyossá tenni a hallgatói szemléletek megismerésére és elemzésére, valamint formálására irányuló kurzusokat. A kutatási adatok - a limitációk ellenére is - hozzájárulhatnak a dinamikus tudás-modell azon funkcionális dimenziójához is, mellyel a tudás gyakorlattá válása (knowledge-to-action), hangsúlyozódik (Révai és Guerriero, 2017)

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2021-63-20-7Q>
- Anderson Lorin – Krathwohl, David R. (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London, Addison Wesley Longman,
- Bacskay Beáta, Lénárd Sándor, Rapos Nóra – L. Ritók Nóra (2008): *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Budapest, Educatio Kht.,
- Bernhardt Renáta (2024): Gyógypedagógus-jelöltek nézetei a tanulásról a képzés bemeneti szakaszában. *Danubius Noster*. 2024/XII. 3. szám. 29-40. p.
- Bernhardt, Renáta, Molnár, Marietta – Furcsa Laura (2016): Student teachers' conceptions of learning. In: Boyd Pete – Szplit Agnieszka (szerk.). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives*. Keilce, Wydawnictwo Attyka. 163-185. p.
- Blömeke Sigrid – Delaney Sean (2012): Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 2012/44. szám. 223–247. p.
- Blömeke Sigrid, Felbrich Anja, Müller Christiane, Kaiser Gabrielle – Lehmann Rainer (2008): Effectiveness of teacher education. *ZDM*, 2008/40. szám. 719-734. p.
- Boyd Pete – Szplit Agnieszka (szerk.). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives*. Keilce, Wydawnictwo Attyka,
- Boyd Pete (2016): Realistic clinical practice: proposing an inquiry-based pedagogy for teacher education. In: Boyd Pete – Szplit Agnieszka (szerk.). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives*. Keilce, Wydawnictwo Attyka, 16-23. p.
- Calderhead James – Robson Maurice (1991): Images of teaching: student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*. 1991/7. 1-8. p.
- DeSeCo (2003): The definition and selection of key competencies. [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)
- Falus Iván (szerk.) (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. Educatio. 2004/3. szám. 359-374. p.
- Flores Maria Assuncao – Day Christopher (2006): Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and*

Teacher Education. 2006/22. szám. 219-232. p.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Gonscherowski Peter – Rott Benjamin (2022): How Do Pre-/In-Service Mathematics Teachers Reason for or against the Use of Digital Technology in Teaching? *Mathematics*. 2022/10(13). szám. 23-45. p.
- Hergenhahn Baldwin R. – Olson Matthew H. (2008): *An introduction to theories of learning*. NJ: rentice-Hall., Upper Saddle River,
- Kisé Bernhardt Renáta (2016): Tanító szakos hallgatók digitális nemzedékkel és IKT használattal kapcsolatos koncepciói. In. Conference: *Agria Média 2023 és ICI-17 Információ- és Oktatástechnológiai konferencia* 399-410. p. DOI:10.17048/AM.2023.185
- Kisé Bernhardt Renáta – Kriegel Zsófia (2017): Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*. 2017/16. szám.126-136. p.
- Korthagen, Fred (2010): *Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning*. *Teaching and Teacher Education*, 2010/26. szám. 98-106. p. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Kopp Erika és Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In. *Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): Tanárképzés megújítása*. Budapest., Eötvös Kiadó, 97-148. p.
- Kövecsesné Gósi Viktória (2023): *Tanítás-tanulás a digitális korban - Kihívások és módszertani megoldások*. Biatorbágy, Xante Librarium Kft.,
- OECD (2021): *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor (2024): *Pedagógusok tanulásának útjai szakmai közösségekben*. Budapest, Akadémia Kiadó,
- Révai Nóra – Guerriero Sonia (2017): Knowledge dynamics in the teaching profession, In Guerriero Sonia (szerk.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Richardson Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula John, Buttery J. Thomas – Guyton Edith: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York., Macmillan, 102-119. p.
- Schön Donald Alan (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books,
- Siemens George (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. [chrome\\_extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/connectivism.pdf](chrome_extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf)

- Szaszko Rita (2016): Student Teacher Inquiry-Based Learning Through ‘You Tube’. In. Boyd Pete – Szplit Agnieszka (szerk.). Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives. Keilce, Wydawnictwo Attyka, 61-75.p.
- Taibi, Melanie (2012): The Development of Professional Beliefs during Teacher Education at University. In. König Johannes (szerk.): Teachers’ Pedagogical Beliefs Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster, Waxmann, 53-71. p.
- Voss Thamar, Kunter Mareike – Baumert Jürgen (2011): Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. Journal of Educational Psychology. 2011/103(4). szám. 952-969. p.
- Weinert Franz Emanuel (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In. Rychen Dominique Simone – Salganik Laura Hersh (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies Göttingen, Hogrefe, 45-66. p.

### ***ABSTRACT***

Providing quality education is at the heart of sustaining social functioning (OECD, 2021). However, in the 21st century, the functioning of educational institutions varies in many aspects, and educators have highly variable perspectives and practices (Hergenahn – Olson 2004; Kövecsesné 2023). Although, there is a considerable body of research on educators, both nationally and internationally (Falus 2004; Anderson 2011), but less research that focuses on educators in a particular field. The focus of the present research is on the views on pedagogical competence in the light of the specificities and trends in learning processes and learning theories. The empirical research focuses on the understanding of primary school and special education teacher students' conceptions of learning. The findings confirmed the hypotheses, indicating that students' interpretations of learning are characterised by diverse learning theoretical perspectives. Furthermore, a distinction was identified between the learning interpretations of students in special education and primary education programs.

*Keywords: initial beliefs, learning theories, teacher candidates*

**Dr. Bernhardt Renáta** egyetemi docens  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus  
[bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu](mailto:bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu)

## **HIBAJAVÍTÁS AZ ANGOLÓRÁN: SZÜKSÉGES ROSSZ? EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS EREDMÉNYEI**

### ***ABSZTRAKT***

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja a középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációja és a hibajavítással kapcsolatos preferenciái közötti lehetséges kapcsolatot. A kutatás során a kvantitatív kutatási paradigma keretein belül, kérdőíves módszerrel (n=205) gyűjtöttünk adatot középiskolában angolul tanuló diákoktól. Elméleti háttérünk a Dörnyei-féle (2005) második nyelvi motivációs érendszer volt, és az adatgyűjtéshez egy sajátképzítésű használtunk, amely különböző motivációs és hibajavítási skálákból állt. Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok alapvetően fontosnak tartják a hibajavítást, és különösen előnyben részesítik az indirekt javítási technikákat (pl. az óravégi visszajelzést). A második nyelvi motivációs érendszer komponensei közül az ideális második nyelvi én és a motivált nyelvtanulási viselkedés mutat összefüggést a hibajavítás fontosságának megítélésével. Eredményeink hasznosak lehetnek a nyelvtanárok számára, mivel segíthetik őket abban, hogy tudatosabban válasszanak hibajavítási technikát, alkalmazkodva a diákok egyéni tanulási preferenciáihoz, ezzel támogatva a hatékony nyelvtanulást.

*Kulcsszavak: idegennyelv-tanulás, motiváció, egyéni nyelvtanulói különbségek, közoktatás, hibajavítás*

*Szakosztály: Közoktatási szakosztály*

### **1. BEVEZETÉS**

Az idegennyelv-tanulás során a hibajavítás kulcsfontosságú tényező, amely közvetlen hatással lehet a tanulók fejlődésére és sikerességére. A hibajavítás segíti a tanulókat abban, hogy felismerjék és korrigálják nyelvi hiányosságaikat, és ezáltal bővíthessék célnyelvi tudásukat. Ugyanakkor a hibajavítás módja és gyakorisága eltérően hathat a tanulókra, és egyes esetekben akár frusztrációt is okozhat, ami befolyásolhatja az idegennyelv-tanulási motivációjukat. A motiváció mint belső hajtóerő meghatározó szerepet játszik abban, hogy a tanulók milyen elkötelezetten és kitartóan vesznek részt a nyelvtanulási folyamatban (Dörnyei, 2005).

Ennek fényében fontos megérteni, hogy a hibajavítás különböző formái hogyan befolyásolják a tanulók motivációját és hogyan illeszkednek a tanulási preferenciáikhoz. A kutatás célja, hogy feltárja az idegennyelv-tanulási motiváció és a hibajavítással kapcsolatos preferenciák közötti összefüggéseket középiskolás diákok körében. Eredményeink segíthetik a pedagógusokat abban, hogy tudatosabban és célzottabban válasszák meg a hibajavítási technikákat.

## 2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Az elmúlt évtizedekben a hibajavítással kapcsolatos kutatások során számos kifejezés született a hibák megnevezésére. A legtöbb tanulmány a hibákat két kategóriába sorolta: hibák (*errors*) és tévesztések (*mistakes*). Ahhoz, hogy a hibajavítás a lehető leghatékonyabb módon történjen, elengedhetetlen a két hibatípus közötti különbség alapos megértése és azok megfelelő definiálása (Bárdos, 2000), mert a hibák azonosítása növeli a hatékony javítási módszerek alkalmazásának esélyét. A hibák általában a nyelvtani, szintaktikai vagy valamilyen strukturális szabályok megszegéséből adódó rendszeresen előforduló problémák, amelyek bizonytalanságból vagy a megfelelő tudás hiányából fakadnak. Továbbá a nyelvtanuló nem képes önállóan az ehhez hasonló hibák javítására (Ellis, 1994). Ezzel szemben a tévesztések olyan véletlenszerű, elszigetelt szabályszegések, nyelvbtlások, a megtanult szabályok alkalmazásának hiányosságait tükrözik. Ebben az esetben a tanuló ugyan rendelkezik megfelelő tudással, de a hiba a gyakorlatlanságból adódóan jelentkezik (Ellis, 2009).

Mackey (2013), valamint Wang és munkatársai (2021) kutatásai szerint a visszajelzés az idegennyelv-tanulási folyamat során a diákok fejlesztésének egyik leghatékonyabb módja. A visszajelzés a tanárok vagy más beszélgetőtársak válaszreakciója a nyelvtanulók célnyelven történő hibás vagy félreérthető megnyilvánulásaira (Adams & Oliver, 2019). Ennek az a lényege, hogy a tanár jelzi a hibát, esetleg megadja a helyes formát vagy metanyelvi kommunikációval segít, így a tanuló önállóan javíthatja ki a mondanivalóját (Ellis és mtsai., 2006). Fontos azonban, hogy a visszajelzés megfelelő időben és formában történjen, és pontosan rámutasson a hibára, továbbá segítsen a tanulóknak abban, hogy egyre kevesebb hibával, érthetően fejezzék ki magukat (Williams, 2003).

A visszajelzésnek különbözőbb típusai vannak, amelyek hatással lehetnek a tanulók motivációjára, és a gondosan kiválasztott visszajelzési módszerek alkalmazása támogatja a tanulók nyelvtanulását és ezáltal pozitív hatással lehet a nyelvelsajátítás folyamatára. A hibajavítás egyik fajtája a késleltetett hibajavítás, ami azt jelenti, hogy a tanár nem szakítja meg a beszéd folyamatát, hanem hagyja a tanulót beszélni és a javítást csak ezek után végzi el (Rassaei & Ravand, 2024).

Ezzel szemben, ha a tanár azonnal kijavítja a tanulókat (azonnali hibajavítás), az demotiválhatja őket, hiszen így a beszédprodukciónak többször is megszakad (Rassaei, 2023). Az azonnali hibajavítást akkor érdemes inkább alkalmazni, ha a tanár a beszédhelyzetet (pl. nyelvi pontosságot gyakoroltató feladatok végzése) megfelelőnek tartja az adott hibajavítási módszer alkalmazására (Fu & Li, 2022). A visszajelzés további típusai, így például az önjavítás, segítik a tanulókat abban, hogy a metanyelvi tudatosság megszerzésével és saját hibáik kijavításával tudatosabb nyelvhasználókká váljanak (Shehadeh, 2001).

A javítás egy újabb típusa a társak által történő javítás, melynek egyik fő előnye, hogy támogathatja az autonóm tanulást, hiszen a tanulók egymásnak adnak visszajelzést, és a tanár szerepe inkább facilitáló (Harmer, 2007). További típusa a javításnak, amikor a tanár átfogalmazza a tanulók által hibásan használt szerkezeteket (átformálás), és ezzel segít a tanulóknak felismerni hibáikat (Shvets, 2023). A visszajelzés egy másik formája, amikor a tanulók a tanóra végén összesített formában kapnak visszajelzést a tanártól (Muhsin, 2016). Mindezekon felül a pontosításkérés is kedvelt hibajavítási módszer a tanulók körében, mivel ilyenkor a tanár olyan kérdéseket tesz fel, amelyek a tanulókat a hibák önálló javítására vezetik rá. Ezek a kérdések ösztönzik a diákokat arra, hogy aktiválják korábbi tudásukat és felismerjék hibáikat (Tedick & de Gortari, 1998). A pontosításkérés mellett példákkal való támogatás is hasznos, hiszen a tanár helyes példákat mutat be, amelyek segítenek megérteni, miért volt helytelen a korábbi szerkezet, és hogyan lehet helyesen alkalmazni azt.

Összegzésképp elmondható, hogy a visszajelzés különféle típusainak megértése és tudatos alkalmazása rendkívül fontos szerepet játszik a nyelvtanulók fejlődésének támogatásában. A helyes visszajelzési módszerek kiválasztása hozzájárul a tanulói autonómia és a motiváció fejlesztéséhez. A tanárok feladata, hogy az adott helyzethez legjobban illeszkedő javítási technikákat válasszák, elősegítve ezzel a nyelvtanulás folyamatát és biztosítva, hogy a tanulók magabiztosan és egyre kevesebb hibával használhassák a célnyelvet.

Ahogy arról már fentebb írtunk, a nyelvtanulók motiválása és a hatékony hibajavítási módszerek biztosítása kulcsfontosságú a nyelvoktatásban és a kettő között szoros kapcsolat áll fenn. A korábbi kutatások eredményei is azt mutatják, hogy a motiváció az egyik legfontosabb tényező, amely hatással van az idegennyelv-tanulási folyamatra, és befolyásolja a nyelvelsajátítás eredményességét is (Dörnyei, 2005). Ha a tanuló megkapja a megfelelő támogatást a környezetében lévőtől, motiváltnak érezheti magát a tanulásra. Dörnyei (2014) emellett rámutatott arra is, hogy a nyelvoktatás egyik legfontosabb céljának a motivációs stratégiák megtalálásának kellene lennie, amelyek a tanulók jövőbeli vízióira összpontosítanak.

A motiváció fejlesztése érdekében a tanároknak segíteniük kell a tanulókat abban, hogy a tanulók el tudják képzelni, hogy ők potenciális beszélők az adott nyelven. Dörnyei (2005) ehhez kapcsolódóan megalkotta második nyelvi motivációs érendszerét, amely a nyelvtanulók motivációját három alkotóelemre bontja.

Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszerére három fő komponensből áll: az ideális második nyelvi énből, a szükséges második nyelvi énből és a nyelvtanulási élményekből. Az ideális második nyelvi én a tanulók önmagáról alkotott énképe, amely jövőorientált, és azzal hozható összefüggésbe, hogy a tanuló milyen mértékben tudja elképzelni, hogy a jövőben kompetens célnyelvi beszélő lesz. Ez a pozitív érzelmi kapcsolat elősegíti a tanulók elköteleződését a nyelv felé, mivel olyan jövőt képzelnek maguk elé, amely irányába tudatosan haladhatnak és a tanulók jövőjükkel kapcsolatos elképzelései, reményei, vágyai és céljai ösztönzik őket a nyelvtanulásra. A szükséges nyelvi én ezzel szemben a mások elvárásainak való megfelelés iránti igényt és az ehhez kapcsolódó énképet testesíti meg. Ez az énkép külső nyomások hatására alakul ki, például a társadalmi normák vagy a vizsgákon való megfelelési kényszer miatt. Ilyen esetekben a tanulók erőfeszítéseit az eredmények elérésére irányuló külső célok vezérik, és ez a típusú motiváció kevésbé internalizált, azaz kevésbé belső indíttatású. A második nyelvi motivációs érendszer harmadik komponense a nyelvtanulási élmények, amelyek a tanulási környezetből és a tanulás során szerzett élményekből (pl. tanóra hangulata, a tanár személye) származó motivációs elemre utalnak. Mercer és Dörnyei (2020) szerint a tanulási élmények lehetővé teszik a tanulók aktív részvételét a tananyag elsajátításában és a tanórai tevékenységekben, ami hozzájárul a nyelvi fejlődésükhöz.

### 3. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A tanulmány célja a középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációja és a hibajavítással kapcsolatos preferenciáik közötti lehetséges összefüggések feltárása. Mindezek fényében az alábbi kutatási kérdést fogalmaztuk meg:

- 1) Milyen összefüggés van a középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációja és a hibajavítással kapcsolatos preferenciáik között?

Kutatási kérdésünket megválaszolandó kvantitatív, kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat, ami lehetővé tette, hogy nagyobb mintán vizsgáljuk a két fenti konstruktum közötti lehetséges összefüggéseket. Az adatgyűjtés során angolul tanuló középiskolásokat vizsgáltunk; a résztvevők kiválasztása kényelmi mintavétellel történt; kutatás során összesen 205 főt kérdeztünk meg. A demográfiai adatok elemzése alapján elmondható, hogy a résztvevők 37,1%-a (n=76) férfi, míg 62,9%-a (n=129) nő volt.

A kérdőív egyik részében az idegennyelv-tanulási motivációt igyekeztünk vizsgálni, amelynek keretén belül a Dörnyei-féle (2005) második nyelvi motivációs érendszer három komponensét (1-3. skála), valamint a nyelvtanulásba ténylegesen befektetett munkát (motivált nyelvtanulási viselkedés; 1 skála) tettük mérhetővé. E skálákat Dörnyei és Taguchi (2010) munkájából vettük át. Emellett a kérdőív második felében a hibajavítással kapcsolatos attitűdöket is felmértük, amelyekhez a skálákat többek között Tedick és de Gortari (1998) munkája alapján alkottuk meg. A 14 skála esetében a válaszokat egy 5 fokozatú Likert-skála segítségével tettük mérhetővé: a skála 1-től („Egyáltalán nem értek egyet”) 5-ig („Teljesen egyetértek”) terjedt. A vizsgálatban felhasznált 14 skála az alábbi volt:

1. Ideális második nyelvi én (5 tétel,  $\alpha=0,834$ );
2. Szükséges második nyelvi én (6 tétel,  $\alpha=0,756$ );
3. Nyelvtanulási élmények (5 tétel,  $\alpha=0,810$ );
4. Motivált nyelvtanulási viselkedés (4 tétel,  $\alpha=0,748$ );
5. A hibajavítás vélt fontossága (5 tétel,  $\alpha=0,747$ );
6. Késleltetett javítás (4 tétel,  $\alpha=0,637$ );
7. Azonnali javítás (5 tétel,  $\alpha=0,743$ );
8. Önjavítás (4 tétel,  $\alpha=0,641$ );
9. Óravégi javítás (5 tétel,  $\alpha=0,681$ );
10. Társak által történő javítás (3 tétel,  $\alpha=0,762$ );
11. Példákkal történő javítás (3 tétel,  $\alpha=0,602$ );
12. Átformálás (3 tétel,  $\alpha=0,623$ );
13. Pontosítás kérése (3 tétel,  $\alpha=0,672$ );
14. Kérdések általi javítás (3 tétel,  $\alpha=0,607$ ).

Az adatgyűjtésre 2023 tavaszán került sor online formában. A saját készítésű, zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív kitöltése körülbelül 15-20 percet vett igénybe. Az összegyűjtött adatokat az SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 28.0 verziójával dolgoztuk fel. A résztvevőket tájékoztattuk a kutatás céljairól, és biztosítottuk őket az anonimitásról. Még az adatelemzés megkezdése előtt minden skála megbízhatóságát ellenőriztük: ehhez kiszámoltuk azok Cronbach-alfa együtthatóinak az értékét, amely esetében a szakirodalomban (Cohen et al., 2018) meghatározott 0,60-as küszöbértéket tekintettük mérvadónak, és mivel minden skálánk Cronbach-alfa értékei (lásd fent a skálák mögött zárójelben) meghaladják a küszöbértéket, így elmondható, hogy azok mindegyike megfelelően mér.

Az adatelemzéshez kiszámoltuk a skálák átlagait és a hozzájuk tartozó szórásokat. A változók közötti kapcsolatokat Pearson-féle korrelációs vizsgálatok segítségével (a  $p < 0,05$  statisztikai szignifikancia szinten) igyekeztünk feltárni.

#### 4. EREDMÉNYEK ÉS MEGVITATÁS

Az eredmények ismertetésekor először a skálákhoz tartozó átlagokat és szórásokat adjuk közre (1. táblázat). Az elemzés során a jelen írásunkban csak néhány fontosabb tendenciára mutatunk rá, mert az átlagok részletes elemzését már egy korábbi tanulmányunkban bemutattuk (vö. Fajt & Bellók, 2024).

*1. táblázat: A hibajavítással kapcsolatos skálák átlagértékei és szórásai*

Skálák	Átlag	Szórás
1. A hibajavítás vélt fontossága	4,12	0,76
2. Példákkal történő javítás	3,69	0,82
3. Átformálás	3,64	0,94
4. Késleltetett javítás	3,59	0,74
5. Óra végi visszajelzés	3,46	0,83
6. Önjavítás	3,04	0,90
7. Kérdések általi javítás	3,04	0,81
8. Azonnali javítás	2,96	0,90
9. Pontosítás kérése	2,81	0,81
10. Társak által történő javítás	1,87	0,85

Az eredményekből az látszik, hogy a diákok fontosnak tartják a hibajavítást, és inkább az indirektebb hibajavítási módszereket részesítik előnyben, amelyek esetében nem ők javítják magukat, hanem a tanár az, aki a hibára rámutat, illetve azt javítja. Ezzel szemben úgy tűnik, hogy azok a hibajavítási módszerek, ahol a tanár a diákokat kéri meg arra, hogy önmagukat vagy egymást javítsák, már jóval kevésbé népszerűek.

Ezután az elemzés következő szakaszában a skálák közötti korrelációkra voltunk kíváncsiak. A 2. táblázatban foglaltuk össze az ehhez kapcsolódó eredményeket, és csak a statisztikailag szignifikáns eredményeket adtuk közre. A korrelációs együttható ( $r$ ) -1 és 1 közötti értéket vehet fel; a pozitív korrelációs értékek azt jelzik, hogy két változó együtt növekszik vagy csökken, míg a negatív korrelációs értékek azt mutatják, hogy amikor az egyik változó növekszik, a másik csökken, és fordítva.

Helytakarékossági szempontból megtartottuk az SPSS 28.0 szoftver eredeti értékeit, és a 2. táblázatban csak a tizedesvessző utáni értékeket közöljük, hogy azok pontosan és könnyen értelmezhető formában jelenjenek meg.

**2. táblázat: A skálák közötti szignifikáns korrelációk**

Skálák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. A hibajavítás vélt fontossága	1													
2. Késleltetett javítás	,36	1												
3. Azonnali javítás	,55		1											
4. Önjavítás	-,46		-,61	1										
5. Óravégi javítás	,47	,5	,41	-,17	1									
6. Társak által történő javítás	-,21		-,19	,37	-	1								
7. Példákkal történő javítás	,23	,3	,28		,41		1							
8. Pontosítás kérése	-,24	,1	-,23	,39			,1	1						
9. Kérdések általi javítás	-,20			,25				,30	1					
10. Átformálás	,65	,3	,52	-,40	,39	-,17	,4	-,16	-,19	1				
11. Ideális második nyelvi én	,31	,2			,22					,1	1			
12. Szükséges második nyelvi én		,3				-		,17			,2	1		
13. Nyelvtanulási élmény	,35	,3	,42	-,15	,31	-,22	,2		,24	,1	,3		1	
14. Idegennyelvtanulási viselkedés	,45	,1	,31	-,14	,35				,23		,4	,5		1

A hibajavítás vélt fontossága, illetve a különböző hibajavítási stratégiák között számos szignifikáns korrelációval találkozunk. Csak hogy néhány fontosabb összefüggésre rámutassunk: kapcsolat van a hibajavítás fontosságának megítélése és az azonnali javítás között ( $r=0,55$ ), ami arra utal, hogy azok a tanulók, akik fontosnak tartják a hibajavítást, általában az azonnali javítást is előnyben részesítik. Hasonló összefüggés figyelhető meg az átformálás technikával ( $r=0,65$ ), ami szintén azt sugallja, hogy a hibajavítást fontosnak tartó diákok a hibák átfogalmazását is elfogadható módszernek tartják. Az önjavítás negatívan korrelál az azonnali javítással ( $r=-0,61$ ), ami arra utal, hogy az önjavítást előnyben részesítő tanulók kevésbé kedvelik az azonnali tanári visszajelzést. Ezen kívül az önjavítás és a hibajavítás fontosságának megítélése között is fordított összefüggés van ( $r=-0,46$ ), ami azt jelenti, hogy az önjavítást preferáló diákok általában kevésbé értékeli a tanári hibajavítás fontosságát. A motivált nyelvtanulási viselkedés skála együtt jár a hibajavítás fontosságával ( $r=0,45$ ), az azonnali javítással ( $r=0,31$ ) és az óra végi javítással ( $r=0,35$ ), ami azt jelzi, hogy a nyelvtanulás iránt motivált tanulók többféle hibajavítási módszert is elfogadnak. Az ideális második nyelvi én szintén összefüggésben van a hibajavítás fontosságának megítélésével ( $r=0,31$ ), így elmondható, hogy azok a résztvevők, akik magasabb szintű angoltudást szeretnének elérni, általában fontosnak tartják a hibajavítást, hogy fejlődésük minél sikeresebb legyen. Érdekes továbbá, hogy bár az ideális második nyelvi én és a hibajavítás fontossága között pozitív kapcsolat van, a szükséges második nyelvi énnel nincs kimutatható szignifikáns korreláció. Ez azt sugallja, hogy azok a tanulók, akik a saját célkitűzéseik miatt tanulnak nyelvet, nagyobb hangsúlyt fektetnek a hibajavítás fontosságára, míg azok, akik külső nyomásból vagy köteletségérzetből tanulnak (pl. nyelvvizsgák), kevésbé érzik ennek szükségességét. További fontos eredmény, hogy azok a tanulók, akik pozitív nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek, valamivel kevésbé preferálják az önjavítást ( $r=-0,15$ ). Ez azt jelentheti, hogy a pozitív nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkező tanulók inkább bíznak a tanári visszajelzésben, mint saját hibajavítási képességeikben.

## 5. KONKLÚZIÓ

A tanulmány rávilágít arra, hogy a középiskolás diákok nyelvtanulási motivációja és hibajavítással kapcsolatos preferenciái között szignifikáns összefüggések vannak. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a diákok fontosnak tartják a hibajavítást, különös tekintettel azokra a technikákra, stratégiákra, amelyek által a tanár finoman utal a hibára, és maga is korrigálja azt. Ezzel szemben az önjavítás és társak által történő javítás kevésbé népszerű a tanulók körében, ami azt jelzi, hogy az önálló hibajavítást igénylő technikákat érdemes lehet kevesebbszer alkalmazni.

Továbbá az is kiderült a vizsgálatból, hogy a motivációval kapcsolatos változók, különösen az ideális második nyelvi én és a motivált nyelvtanulási viselkedés kapcsolatban állnak a hibajavítás fontosságának megítélésével, valamint különböző javítási módszerekkel egyaránt. Mindezekből megállapítható, hogy a hosszabb távú (idegennyelv-tanulással kapcsolatos) célkitűzésekkel rendelkező tanulók nyitottabbak a javítási lehetőségekre.

Mint minden vizsgálatnak, a jelen tanulmánynak is vannak korlátai. A tanulmány egyik fő korlátja, hogy a résztvevők kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, ami természetesen korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. Mindemellett a kérdőíves adatgyűjtés során – a vizsgálat természetéből fakadóan – csak önbevallásos válaszok állnak rendelkezésre, amelyek torzíthatják az eredményeket, mivel a diákok önértékelése eltérhet a tényleges viselkedésüktől vagy preferenciáiktól. A jövőbeni kutatásokban érdemes lenne nagyobb és változatosabb mintán megvizsgálni a hibajavítással kapcsolatos tanulói attitűdöket. Ezenkívül kvalitatív módszerek (pl. interjúk vagy óramegfigyelések) bevonása is segíthet mélyebben megérteni a diákok hibajavítási preferenciáit. Továbbá hasznos lenne más demográfiai csoportokra, például egyetemi hallgatókra is kiterjeszteni a kutatást, hogy lássuk, hogyan változik a hibajavításhoz való viszony az életkorral, a tanulási tapasztalatokkal vagy akár a nyelvtudás szintjével. Emellett érdekes lehet még a kutatást más nyelvek esetében is megismételni, így pl. érdekes lehet megvizsgálni, hogy a német nyelv esetében is hasonló tendenciák fedezhetők-e fel a németül tanulók hibajavítási preferenciái kapcsán.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adams, R. G. – Oliver, R. (2019): *Teaching through peer interaction*. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315115696>
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018): *Research Methods in Education* (8th ed.). London, Routledge.
- Dörnyei Zoltán (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei Zoltán (2014): Motivation in second language learning. In. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (szerk.): *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). Boston, MA, National Geographic Learning/Cengage Learning, 518-531.
- Dörnyei Zoltán – Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009): Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*. 1/1. szám. 3-18. p. <http://dx.doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006): Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*. 28/2. szám. 339-368. p. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Fajt, B., & Bellók, B. (2024): Hibajavítás az idegennyelv-órán: Szorongó középiskolás diákok. *Danubius Noster*. [megjelenés alatt]
- Fu, M., & Li, S. (2022): The Effect of Immediate and Delayed Corrective Feedback on L2 Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2–34. <https://doi.org/10.1017/s0272263120000388>
- Harmer, J. (2007): *The practice of English language teaching*. Harlow, Longman.
- Mackey, A. (2013): *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>
- Muhsin, A. (2016): The effectiveness of positive feedback in teaching speaking skill. *Lingua Cultura*. 10/1. szám. 25-30. p. <https://doi.org/10.21512/lc.v10i1.873>

- Rassaei, E. (2023): Immediate vs. delayed prompts, individual differences in working memory, and L2 development. *Language Awareness*. 33/3. szám. 649-672. p.
- Rassaei, E., & Ravand, H. (2024): Immediate versus delayed prompts, field dependence and independence cognitive style and L2 development. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 62/2. szám. 927-952. p.
- Shehadeh, A. (2001): Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*. 35/3. szám. 433-457. p. <https://doi.org/10.2307/3588030>
- Shvets, N. V. (2023): The Peculiarities of Elicitation Techniques' Usage in Developing Foreign Language Skills. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 113. 285-293. p.
- Tedick, D. J., & de Gortari, B. (1998): Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*. 1/3. szám. 1-6. p.
- Wang, Y., Wang, Y., Dang, K., Liu, J., & Liu, Z. (2021): A comprehensive survey of grammatical error correction. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology (TIST)*. 12/5. szám. 1-51. p.
- Williams, J. G. (2003): Providing feedback on ESL students' written assignments. *The Internet TESL Journal*. 9/10. szám. 1-5. p.

**ABSTRACT**

***ERROR CORRECTION IN THE EFL CLASSROOM: NECESSARY EVIL?  
RESULTS OF A QUESTIONNAIRE SURVEY***

The aim of this study is to investigate the possible relationship between secondary school students' L2 learning motivation and preferences for error correction. This research project utilized the quantitative research paradigm, and a questionnaire was used (n=205) to collect data from students studying English as a Foreign Language in secondary school. Our theoretical background was Dörnyei's (2005) L2 motivational self-system (L2MSS) framework, and for data collection we used a self-constructed questionnaire which included different motivation and error correction scales. The results show that students value error correction and particularly prefer indirect correction techniques (e.g., end-of-lesson feedback). Among the components of the L2MSS, the "ideal second language self" and "motivated language learning behaviour" correlate with the perceived importance of error correction. Our results may prove important for Hungarian EFL teachers and may help them make more informed choices about error correction techniques, adapting them to students' individual learning preferences, thus supporting effective L2 learning.

*Keywords: L2 learning, motivation, individual learner differences, public education, error correction*

**Dr. Fajt Balázs**, PhD, egyetemi adjunktus

Budapesti Gazdasági Egyetem

[fajt.balazs@uni-bge.hu](mailto:fajt.balazs@uni-bge.hu)

**Bellók Bernadett**, doktorandusz

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

[bernadettbellok@gmail.com](mailto:bernadettbellok@gmail.com)

## **OLASZ NYELV ÉRETTSÉGI EREDMÉNYEK ÉS TANNYELVI SZOCIALIZÁCIÓ A KÉTTANNYELVŰ OKTATÁSBAN**

### ***ABSZTRAKT***

Magyarországon a kéttannyelvű oktatás intézményesülése az 1980-as évektől kezdődően szintetizálta az angolszász és kontinentális oktatási paradigmák elemeit, ezáltal sajátos adaptációs modellt hozva létre. A tanulmány először az angolszász eredetű, Kanadában kialakult immerziós modell és az európai kéttannyelvű oktatási rendszerek kapcsolódási pontjait elemzi, majd röviden érinti a kéttannyelvű gimnáziumok működését, szabályozási kereteit. A tanulmány új fogalomként vezeti be a „tannyelvi szocializációt,” amely a második nyelvi szocializáció elméleti keretrendszerét bővíti, külön figyelmet szentelve a kéttannyelvű oktatási környezetek egyedi dinamikájának. A tanulmány célja az emelt szintű olasz nyelv érettségi vizsga eredményeinek elemzése a magyar-olasz kéttannyelvű oktatás kontextusában. A vizsga különösen fontos szerepet tölt be a kéttannyelvű gimnáziumokban, ahol az érettségi nemcsak az oktatási program végső mérföldköve, hanem a kéttannyelvű képzés hatékonyságának, a tannyelvi szocializáció megvalósulásának kulcsindikátora is.

*Kulcsszavak (max. 5): olasz nyelv, kéttannyelvű oktatás, érettségi, tannyelvi szocializáció*  
*Szakosztály: Közoktatási szakosztály*

### **1. KÉTTANNYELVŰ OKTATÁS: AZ ANGOLSZÁSZ RENDSZERTŐL A KONTINENTÁLIS RENDSZERIG**

A magyar közoktatás korábban kevés tapasztalattal rendelkezett a magas szintű nyelvtudás megszerzésének módszertanáról, és a tudományos kutatások is elhanyagolták e területet. Nemzetközi szinten a kanadai immerzió, az ún. „bemerítéses módszer” vált ismertté (Vámos, 2016). Ez a modell 1965-ben, montreáli középiskolai szülők kezdeményezésére indult, célja a diákok francia nyelvi készségeinek fejlesztése, az angol nyelvben elért jó teljesítmény fenntartása, valamint a kanadai francia kultúra megbecsülésének elősegítése volt (Baker, 2001). Bár a kanadai modell működési elvei nem kerültek adaptálásra Magyarországon, az elmélet Európában elterjedt, és először a felső középszintű, majd az alsó középiskolai és elemi oktatásban is megjelent (Mihály, 2009).

Az Európai Unió részletes összehasonlító elemzést készített a kétnyelvű oktatás sajátosságairól (Eurydice, 2006). Az adatok szerint Csehországban, Belgiumban és Nagy-Britanniában a tannyelv kiválasztásában a szülők és diákok preferenciái kerültek előtérbe. Szlovákiában, Walesben, Észak-Írországban és Skóciában a választás a helyi regionális vagy kisebbségi nyelvekre esett. Belgium, Írország, Luxemburg, Finnország és Málta esetében mindkét szempontot figyelembe vették. Néhány ország, például Lettország és Spanyolország, az anyanyelvén túl további két tannyelvet is beépített a programba. Hollandiában, Svédországban és Észtországban a három tannyelv közül az egyik a közösség saját nyelve, a másik egy kisebbségi, a harmadik pedig egy idegen nyelv volt (Eurydice, 2006). A kétnyelvű programok országonként eltérnek, mivel minden ország a saját oktatási és politikai szempontjait érvényesíti (Mihály, 2006).

A magyar kéttannyelvű oktatás az atlanti és kontinentális oktatási rendszerek elemeit ötvözi, központosított szabályozás mellett jelentős autonómiát biztosítva az iskoláknak. Az 1997-es Irányelvek rendelete liberalizálta a célnyelven tanítandó tantárgyak kiválasztását, így az iskolák saját koncepciójuk szerint alakíthatják képzésüket az országos szabályok keretein belül (Vámos, 2008). Noha az intézmények finanszírozása alapvetően központi, kultúrintézetek által külföldi támogatásban is részesülnek. A pedagógusképzésben és továbbképzésben nincs specifikus program a kéttannyelvű oktatásra, bár egyes nyelvek esetében elérhetők önköltséges, levelező munkarendű szakirányú képzések (Fazekas, 2008). A tananyag a klasszikus műveltség átadására és a célnyelvi kultúra ismeretére épít, amelyet például a Célnyelvi civilizáció tantárgy biztosít. A kéttannyelvű oktatás sajátossága, hogy az érettségi vizsgák tartalma a célnyelven és magyarul vizsgázók esetében eltér, májusban a célnyelvi érettségihez külön feladatsor készül. Az érettségi vizsgák követelményei azonban azonosak, például történelemből mind a magyar, mind az egyetemes tartalmat célnyelven kell előadni (Illik, 2018). Egyes iskolák helyi szinten ezt azzal orvosolják, hogy kizárólag célnyelven oktatják a történelmet. Megoszlanak a vélemények arról, hogy a kéttannyelvű iskolák kezdeti terve az elitképzés volt-e, avagy sem. Fellelhetőek arra vonatkozó utalások, hogy a legtehetségesebb nyolcadikosok közül is a legtehetségesebbeknek szánták (Józsa, 2003). Pelles Tamás (2008) Köpeczi Béla, egykori művelődési és közoktatási miniszter kijelentését eleveníti fel, miszerint az ilyen típusú gimnáziumoktól mindenekelőtt a középkaderek képzését várják el és csak másodsorban az egyetemre való felkészítést. Bármelyik álláspont mellett foglalunk is helyet, kijelenthető, hogy a kéttannyelvű iskolamodell sok tekintetben mára elvesztette egykori kiváltságos helyzetét. A finanszírozás, valamint az állami szabályozás hiányosságai miatt számos területen az intézmények önállóságára támaszkodnak.

## 1.1. MAGYAR-OLASZ KÉTTANNYELVŰ OKTATÁS

Hazánkban először Pécsen, a Kodály Zoltán Gimnáziumban létesült magyar-olasz kéttannyelvű képzés 1987-ben. A rá következő egy évre a Kőbányai Szent László Gimnázium is üdvözölte az olasz tannyelvet, őt követte a budapesti Xántus János Két Tanítási Nyelvű Gimnázium 1993-ban, majd a debreceni Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium zárta a sort 2002-ben (Pelles, 2006).

A jelenleg hatályos nyelvi előkészítéssel folyó két tannyelvű oktatás szabályai szerint, e képzési formában résztvevő tanulóknak az első tanév végére a célnyelv magasszintű tudásának birtokában kell lenniük ahhoz, hogy a második évtől megkezdhessék a kétnyelvű tanulmányokat. A második évtől a célnyelv mellett, minimum három tantárgyat célnyelven kell tanulniuk, valamint szintén célnyelven legalább két érettségi tárgyból érettségi vizsgát kell tenniük. A 60%-os emelt szintű célnyelvi érettségi vizsgát elérő és két további érettségi tárgyból célnyelven érettségiző tanulónak C1 típusú nyelvvizsgát állítanak ki. Az iskolának ehhez biztosítania kell a megfelelő feltételeket, valamint legalább egy olyan pedagógust foglalkoztatnia kell, akinek a célnyelv az anyanyelve (A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet).

## 1.2. TANNYELVI SZOCIALIZÁCIÓ

Jelen tanulmány egy új terminust kíván beilleszteni a második nyelvi szocializáció elméletébe, mégpedig a tannyelvi szocializáció fogalmát. Patricia Duff (2012) álláspontja szerint a második nyelvi szocializáció azt a folyamatot jelöli, melynek során a második nyelvet tanulók ismeretlen nyelvi és kulturális környezetben kommunikációs kompetenciát szereznek a célközösség nyelvében és kultúrájában. Elinor Ochs és Bambi Schieffelin (1984, 2008) gondolatmenetében a második nyelvi szocializáció két nézőpontból közelíthető meg: a nyelv általi szocializáció és a nyelvhez való szocializáció oldaláról. Duff (2010) aposztrofálja, hogy a nyelvi szocializáció paradigmájának spektrumán egyre inkább megjelenik a formális nevelési és oktatási kontextus, illetve a két- és többnyelvű tanulóközösségek vizsgálata.

Noha az oktatásban második nyelvi szocializáció valósul meg, álláspontunk szerint a kéttannyelvű oktatás, valamint a hagyományos nyelvoktatás keretei között zajló nyelvi és kulturális tudás elsajátítási folyamata közé nem tehető egyenlőségjel. A kéttannyelvű oktatás sajátossága a bilingvális oktatási környezet, ugyanakkor a tanulóközösség jellemzően egynyelvű. Ebből kifolyólag a nyelvelsajátítás folyamata egyedinek tekinthető, mivel a tanulók a célnyelvet nemcsak tantárgyi tananyagként, hanem az oktatás általános médiumaként is használják. A tannyelvi szocializáció tekintetében nem beszélhetünk hagyományos értelemben vett bilingvitásról, hiszen a nyelvelsajátítási

folyamat kezdete nem a megszületés pillanatára datálódik, az ún. „két anyanyelv” elsajátítása nem az elsődleges szocializációs térben szimultán történik, következésképpen a tannyelvi szocializáció célja a kétnyelvűség megközelítése. Ennek a legideálisabb intézményesült formája a kéttannyelvű oktatás. A képzés „fiktív” célnyelvi közeget igyekszik teremteni a magas célnyelvi óraszámmal (nyelvi előkészítő év heti 18 óraszám), anyanyelvi tanárok foglalkoztatásával (min. egy fő), a szaktárgyak célnyelven történő tanításával (min. 3), valamint a célnyelvi ország kulturális tartalmának (pl. Célnyelvi civilizáció tantárgy) beemelésével.

Úgy véljük, a második nyelvi szocializáció keretében megkülönböztethetők a nyelvelsajátítás eltérő formái, amelyek különböző oktatási környezetekben – például hagyományos iskolai nyelvoktatásban, nemzetiségi vagy kéttannyelvű oktatásban – eltérő eredményekhez vezetnek. E gondolatok mentén fogalmazódott meg bennünk a tannyelvi szocializáció kifejezés, amely a kéttannyelvű oktatás nyelvi szocializációját a második nyelvi szocializáció elméletének altípusaként értelmezi. A tannyelvi szocializáció olyan nyelvi szocializációs folyamat, amely idegen nyelvű „álműködésben” valósul meg, azaz a jövőbeni nyelv elsajátítása bilingvális iskolai keretek között. E terminus nem azonos a szociolingvisztikában használt második nyelvi szocializáció fogalmával. Míg utóbbi rendszerint valós idegen nyelvű környezetben valósul meg, a tannyelvi szocializáció ezzel szemben saját anyanyelvi közegén belül, intézményes keretek közt törekszik a valós idegen nyelvi és kulturális környezet megteremtésére.

## **2. OLASZ NYELV EMELT SZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGA**

Horváth Zoltán egyik legfrissebb publikációjában (2023) a társadalmi mobilitás és az emelt szintű olasz nyelv érettségi kapcsolatát vizsgálja. A kutató 2017-2021 tanévekre koncentrálnak ismerteti az emelt szintű olasz érettségit választó diákok számát: 2017-ben 304 fő, 2018-ban 252 fő, 2019-ben 304 fő, 2020-ban 390 fő, 2021-ben 342 fő (Horváth, 2023). Hangsúlyozza, hogy az emelt szintű idegen nyelv érettségi a legtöbb egyetemen felvételi tárgyként is elfogadott, az emelt szintű vizsgáért többletpont jár az egyetemen, a jó eredménnyel zárt vizsga egyben nyelvvizsga is, amely a középiskolai tanulmányok végén ingyenes. A felsorolt előnyök ellenére az emelt szinten olaszból vizsgázók száma mégis alacsony. Bár az olasz nyelvet nem tanítják az ország minden intézményében, a közoktatásban jellemzően második idegen nyelvként van jelen, Horváth kitér az emelt szintű olasz nyelv érettségit választó diákok földrajzi eloszlására is. Kutatásai alapján 2017-2021 között a legnagyobb számú jelentkezés a fővárosban volt tapasztalható. Ezt követte Hajdú-Bihar, majd Baranya vármegye. A kutató ezt azzal magyarázza, hogy a nagyvárosokban, megyeszékhelyeken hagyománya van az olasznyelv-tanításnak, jellemzően a vidéki egyetemi városok megyéiben (Horváth, 2023).

Horváth Zoltán kutatásait kiegészítve egy lényeges tény azonban fontos itt megemlíteni, mégpedig a magyar-olasz kéttannyelvű gimnáziumok szerepét, amelyek hozzájárultak a kutató által is vizsgált időszak emelt szintű olasz nyelv érettségét tett diákok számához, illetőleg földrajzi eloszlásuk is az általa kinyert adatokkal áll összhangban: Pest, Hajdú-Bihar és Baranya vármegye.

A 2005/2006 tanévben került bevezetésre a kétszintű érettségi vizsga (középszint, emelt szint), amely a kéttannyelvű iskolákban tanuló diákoknak ugyanazokat a követelményeket írja elő, mint a magyar nyelven tanulóknak, ugyanaz a vizsgaeljárás és értékelés vonatkozik rájuk is. Ezt megelőzően a célnyelvből külön erre az iskolatípusra kifejlesztett – a szokásos érettségénél nehezebb – vizsgakövetelményeknek kellett eleget tenniük (Vámos, 2007). Vámos Ágnes (2007) benyomása szerint az egységes nyelvi érettségi követelményrendszere nem követeli meg azt a tudást, amelyre a kéttannyelvű képzés ténylegesen felkészíti tanítványait.

## **2.1. OLASZ NYELV EMELT SZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGA EREDMÉNYEK STATISZTIKAI ELEMZÉSE**

Az Oktatási Hivatal által rendelkezésre bocsátott, a 2011/2012–2020/2021 tanévek május-júniusi emelt szintű olasz érettségi eredményeit (N=889) statisztikai elemzés alapján mutatjuk be. A próbák lefuttatására a Jamovi programot használtunk. A csoportos összehasonlításhoz függetlenmintás varianciaanalíziseket végeztünk, amelyek bár bizonyos esetben mediánnal számolnak, mi az eredményeknél minden alkalommal az átlagot adtuk meg, mert véleményünk szerint az iskolák esetében informatívabb a mediánnál.

Kodály Zoltán Gimnázium 1-es csoport

Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium 2-es csoport

Kőbányai Szent László Gimnázium: 3-as csoport

Xántus János Két Tanítási Nyelvű Gimnázium: 4-es csoport

A 2012-es év érettségi eredményeinek vizsgálatánál a normalitás sérült, ezért Kruskal-Wallis próbát futtattunk:  $\chi^2(3)=23,2$ ;  $p < 0,001$ , ahol szignifikáns eredményeket kaptunk. A csoportos lebontásban láthatóvá vált, hogy ezt az eredményt a 4-es csoport különbözősége okozta az összes többitől:  $W_{1-4}=4,633$ ,  $p=0,006$ ;  $W_{2-4}=5,678$ ,  $p < 0,001$ ;  $W_{3-4}=5,818$ ,  $p < 0,001$ . Azonban ezt az eredményt valószínűleg a 4-es csoport alacsony elemszáma okozta. Mindazonáltal a leíró statisztikából láthatjuk, hogy a 4-es csoport jelentősen alacsonyabb eredményeket produkált az érettségén ebben az évben ( $M_1=79,2$ ;  $M_2=79$ ;  $M_3=83,1$ ;  $M_4=66,1$ )

A 2013-as adatoknál sem a szóráshomogenitás, sem a normalitás nem sérült, ezért Fisher-féle varianciaanalízist futtatunk le, ahol ismét szignifikáns eredményt kaptunk:  $F(3,92)=13,6$ ,  $p < 0,001$ . Itt is a 4-es csoport különbözött a többtől szignifikánsan:  $T_{1-4}=11,3$ ,  $p=0,044$ ;  $T_{2-4}=15,9$ ,  $p < 0,001$ ;  $T_{3-4}=21,2$ ,  $p < 0,001$ . A szignifikanciaszintet majdnem eléri egy további csoportösszehasonlítás, mégpedig az 1-es és 3-as csoport:  $T_{1-3}=9,85$ ,  $p=0,057$ . A leíró statisztika szerint a 4-es csoport alacsonyabb eredményeket ért el az érettségén:  $M_1=76,2$ ;  $M_2=80,8$ ;  $M_3=86$ ;  $M_4=64,8$ .

A 2014-es eredményeknél a normalitás ismét sérült, ezért non-parametrikus varianciaanalízist futtatunk le, ahol szignifikáns eredményeket kaptunk:  $\chi^2(2)=15,5$ ,  $p < 0,001$ . A Post Hoc test szerint az 2-es és 3-as ( $W_{2-3}=5,587$ ,  $p < 0,001$ ) csoport között van szignifikáns különbség, illetve az 1-es és 3-as csoport is majdnem eléri a szignifikanciaszintet:  $W_{1-3}=3,296$ ,  $p=0,052$ . A leíró statisztika szerint a 3-as csoport teljesített jobban ebben az évben ( $M_1=77,7$ ;  $M_2=78,3$ ;  $M_3=87,6$ ). A 4-es iskola ebben az évben nem érettségiztetett.

A 2015-ös eredményeket vizsgálva a normalitás sérülése miatt ismét Kruskal-Wallis próbát futtatunk:  $\chi^2(3)=18,2$ ,  $p < 0,001$ . Ebben az esetben a szignifikáns eredményt az 1-es csoport eltérése adta a 2-es és 3-as csoporttól:  $W_{1-2}=5,176$ ,  $p=0,017$ ;  $W_{1-3}=5,41$ ,  $p < 0,001$ . Vagyis az 1-es csoport különbözött szignifikánsan a 2-estől és a 3-astól. A leíró statisztika segítségével kiderült, hogy az 1-es csoport szignifikánsan rosszabbul teljesített a 2-estől és a 3-astól ( $M_1=71,5$ ;  $M_2=84,4$ ;  $M_3=87,8$ ;  $M_4=73,8$ ).

A 2016-os év esetében ismét Kruskal-Wallis próbát futtatunk a minta normál eloszlásának sérülése miatt:  $\chi^2(3)=16,5$ ,  $p < 0,001$ . A csoportos összehasonlításnál kiderül, hogy a 2-es és 3-as csoport különbözik szignifikánsan a 4-estől ( $W_{2-4}=4,33$ ,  $p=0,012$ ;  $W_{3-4}=5,7$ ,  $p < 0,001$ ). Ezt az eredményt okozhatta a 4-es csoport alacsony mintaelemszáma, de a leíró statisztikából ismét látható a 4-es iskola rosszabb teljesítménye:  $M_1=76,3$ ;  $M_2=81,1$ ;  $M_3=84,9$ ;  $M_4=62,4$ .

A 2017-es adatoknál a szóráshomogenitás sérült, ezért Welch-féle varianciaanalízist alkalmaztunk, ami szignifikáns eredményt mutatott ( $F(3,30,1)=11,9$ ,  $p < 0,001$ ), majd Games-Howell féle Post-Hoc Tesztet használva láthatóvá vált, hogy ezt az eredményt a 3-as csoport különbözősége okozta az összes többtől:  $T_{1-3}=23,1$ ,  $p=0,006$ ;  $T_{2-3}=12,9$ ,  $p < 0,001$ ;  $T_{4-3}=15,73$ ,  $p=0,01$ . A leíró statisztikából látjuk, hogy a 3-as iskola diákjai szignifikánsan jobban teljesítettek az összes többtől:  $M_1=64,4$ ;  $M_2=74,5$ ;  $M_3=87,4$ ;  $M_4=71,7$ .

A 2018-as mintán a homogenitás újfent sérült, ezért Welch-féle varianciaanalízist futtatunk le, amely szignifikáns eredményhez vezetett:  $F(2,16,3)=5,14$ ,  $p=0,019$ . A Post-Hoc Teszt szerint ezt a szignifikanciát a 2-es és 3-as csoport közötti különbség okozta:  $T_{2-3}=9,48$ ,  $p=0,012$ . A 3-as iskola tehát szignifikánsan jobban teljesített a 2-estől:  $M_1=81,3$ ;  $M_2=76,5$ ;  $M_3=85,9$ . A 4-es iskola ebben az évben nem érettségiztetett olasz nyelvből.

A 2019-es eredményeket vizsgálva a szóráshomogenitás sérülése végett Welch-féle varianciaanalízist futtattunk, amely szignifikáns eredményhez vezetett:  $F(3,25,2)=9,86$ ,  $p < 0,001$ . A csoportok közötti összehasonlításból kitűnik, hogy a 3-as csoport különbözött szignifikánsan az összes többitől:  $T_{1-3}=23,47$ ,  $p=0,011$ ;  $T_{2-3}=7,59$ ,  $p=0,024$ ;  $T_{3-4}=17,59$ ,  $p=0,012$ . Vagyis a 3-as iskola szignifikánsan jobban teljesített az összes többitől:  $M_1=65,5$ ;  $M_2=81,4$ ;  $M_3=89$ ;  $M_4=71,4$ .

A 2020-as év esetében a normalitás sérült, ezért non-parametrikus varianciaanalízis került futtatásra, amely szignifikáns eredményt adott:  $\chi^2(3)=29,6$ ,  $p < 0,001$ . A Post-Hoc Teszt szerint az 1-es csoport különbözött szignifikánsan a 2-estől és a 3-astól, illetve a 3-as csoport a 4-estől:  $W_{1-2}=5,07$ ,  $p=0,002$ ;  $W_{1-3}=6,63$ ,  $p < 0,001$ ;  $W_{3-4}=4,63$ ,  $p=0,006$ . A 3-as iskola szignifikánsan jobban teljesített, mint az 1-es és a 4-es, illetve a 2-es is szignifikánsan jobban teljesített, mint az 1-es:  $M_1=76$ ;  $M_2=86,1$ ;  $M_3=90,4$ ;  $M_4=79,4$ .

A 2021-es eredmények esetében nem sérült sem a normalitás sem a szóráshomogenitás, ezért Fisher-féle varianciaanalízist futtattunk, amely szignifikáns eredményt mutatott:  $F(3,71)=8,28$ ,  $p < 0,001$ . A Tukey-féle Post-Hoc Teszt szerint az eredményt az 1-es csoport különbözősége adta a 2-estől és a 3-astól:  $T_{1-2}=14$ ,  $p < 0,001$ ;  $T_{1-3}=15,33$ ,  $p < 0,001$ . Vagyis az 1-es iskola szignifikánsan rosszabb eredményeket produkált, mint a 2-es és 3-as:  $M_1=69,9$ ;  $M_2=83,9$ ;  $M_3=85,3$ ;  $M_4=79,3$ .

Az emelt szintű olasz nyelv érettségik területi eloszlása Pest vármegyében ( $N=336+104$ ) tetőzik, ami nem meglepő, hiszen azon felül, hogy négy gimnáziumból kettőnek Budapest ad otthont, általánosságban elmondható, hogy a főváros nyújtotta lehetőségek az oktatást és a munkaerőpiaci helyzetet is merőben alakítják. Ezt követi Hajdú-Bihar vármegye ( $N=280$ ) az Észak-Alföld régióban. A vizsgált időszakban a legkevesebben a Dél-Dunántúli régióban Baranya vármegyében ( $N=169$ ) érettségiztek.

### 3. ÖSSZEĞZÉS

A statisztikai eredmények fényében megállapítható, hogy a vizsgált időszakban szignifikáns különbségek mutatkoznak meg az intézményi csoportok teljesítménye között. A 3-as iskola tanulói több évben kiemelkedően jobban teljesítettek, gyakran szignifikánsan felülmúlva a többi csoportot, különösen 2017 és 2020 között. A 4-es csoport általában alacsonyabb eredményeket ért el, viszont a minta alacsony elemszáma, valamint a vizsgáztatás időszakos megszakítása (2014, 2018) torzítja az eredmények értelmezését. Az 1-es csoport 2015-től kezdődően szignifikánsan alacsonyabb eredményeket produkált, különösen a 2-es és 3-as csoporttal összehasonlítva.

A kutatásban bemutatott eredmények mentén körvonalazódott, hogy a magyar-olasz kéttannyelvű középiskolákban tanulók nyelvi teljesítménye 5 éves képzést követően nem minden esetben tekinthető kielégítőnek.

A kéttannyelvű oktatás egyik fő célja a fiatalok magas szintű nyelvhasználóvá nevelése. Az idegen nyelvi érettségi a négy nyelvi készséget (hallott szövegértés, olvasott szövegértés, íráskészség, beszéd-készség), valamint a nyelvtani és lexikai kompetenciát, azaz a nyelvhelyességet méri. A kapott eredmények tükrében feltételezhető viszont, hogy a tannyelvi szocializáció bizonyos esetekben csak részlegesen valósult meg. Ennek hátterében számos tényező meghúzódhat (módszertani problémák, gyakori tannyelvváltás, a diákok megfelelő képességeinek hiánya, pedagógiai háttér, intézményi tényezők, stb.). Mindazonáltal fontos hangsúlyozni, hogy mindig akadnak olyan diákok, akiknek a képességeit meghaladják a kéttannyelvű oktatás elvárásai, és a célnyelvi hiányosságai ellenére, mégis a képzés részesei kívánnak maradni, vállalva ezzel a kockázatot, hogy az érettségi eredményeik alacsonyabbak lesznek.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Baker Colin (2001): *Foundations of Bilingual Educations and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 484. p.
- Duff Patricia (2012): *Second language socialization*. In Duranti Alessandro, Ochs Elinor & Schieffelin Bambi (szerk.): *Handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 564-586. p.
- Eurydice (2006): *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning-CLIL) nella scuola in Europa*. Bruxelles, Eurydice, 80. p.
- Fazekas Csaba (2008): *A két tanítási nyelvű gimnáziumi oktatás eredményességének néhány tényezője*. In Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 154-166. p.
- Horváth Zoltán (2023): *A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire*. Új Pedagógiai Szemle. 2023/1-2. szám. 92-99. p.
- Illik Péter (2018): *Két tanítási nyelvű hazai oktatás a tudásalapú társadalomban*. JEL-KÉP: KOMMUNIKÁCIÓ KÖZVÉLEMÉNY MÉDIA. 2018/1. szám. 7-14. p. DOI:10.20520/JEL-KEP.2018.1.7
- Józsa Judit (2003): *Sikertörténet vagy kudarc? Magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás a Kodály Zoltán Gimnáziumban*. In Drescher J. Attila (szerk.): *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásából*. Budapest, Label Kft., 49-53. p.
- Mihály Ildikó (2006): *Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól*. Új Pedagógiai Szemle, 2006/5. szám. 99-106. p.

- Ochs Elinor & Schieffelin Bambi (1984): Language acquisition and socialization. In: Schweder Richard A. & LeVine Robert A. (szerk.): Culture theory: essays on mind, self, and emotion. Cambridge, Cambridge University Press, 276-320. p.
- Ochs Elinor & Schieffelin Bambi (2008): Language socialization: An historical over-view. In Duff Patricia & Hornberger Nancy H. (szerk.): Language Socialization. Vol. 8, Encyclopedia of Language and Education. New York, Springer, 3-15. p.
- Pelles Tamás (2006): A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás. Különös tekintettel a nyelvpolitikai vonatkozásokra, az idegen nyelvű tantárgyoktatásra és az ennek kapcsán fellépő terminológiai problémákra. Pécs, Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Pelles Tamás (2008): Két tanítási nyelvű oktatás nemcsak kitűnő tanulóknak. In Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 141-153. p.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 2007/3-4. szám. 114-125. p.
- Vámos Ágnes (2008): A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelvpolitikája és tannyelv-pedagógiája. In Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 21-42. p.
- Vámos Ágnes (2016): Kétnyelvű oktatás Magyarországon; tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia. MTA doktori értekezés. Budapest, ELTE.

### ***TOVÁBBI FORRÁSOK***

- A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet

**ABSTRACT**

***ITALIAN LANGUAGE GRADUATION EXAM RESULTS AND SOCIALIZATION OF LANGUAGE OF INSTRUCTION IN BILINGUAL EDUCATION***

In Hungary, the institutionalisation of bilingual education from the 1980s onwards synthesised elements of the Anglo-Saxon and continental educational paradigms, creating a specific adaptation model. The paper first analyses the links between the Canadian model of bilingual education and the European bilingual education systems of Anglo-Saxon origin, and then briefly discusses the functioning and regulatory framework of bilingual secondary schools. The thesis introduces a new concept of “socialization of language of instruction”, which expands the theoretical framework of second language socialization, paying particular attention to the unique dynamics of bilingual educational environments. The aim of the thesis is to analyze the results of the Italian language graduation exam in the context of Hungarian-Italian bilingual education. The exam plays a particularly important role in bilingual high schools, where the exam is not only the final milestone of the educational programme, but also a key indicator of the effectiveness of bilingual education and the achievement of language of instruction socialisation.

*Keywords: Italian language, bilingual education, graduation, socialization of language of instruction*

**Papp Beáta**, PhD hallgató, egyetemi tanársegéd

Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Pécsi Tudományegyetem Romanisztika Intézet Olasz Tanszék

[papp.beata@pte.hu](mailto:papp.beata@pte.hu)

## **EGYETEMI HALLGATÓK LOGIKAI GONDOLKODÁSÁNAK VIZSGÁLATA A FELADATMEGOLDÁS SIKERESSÉGE ÉS A FELADAT ÉSZLELT NEHÉZSÉGE TÜKRÉBEN**

### **ABSZTRAKT**

Tanulmányunkban egyetemi hallgatók különböző matematikai és természettudományi kontextusba ágyazott kijelentéslogikai feladatokban elért teljesítményét értelmezzük a feladatok észlelt nehézségének tükrében. A feladatok nehézségének észlelése meghatározó metakognitív tapasztalat a problémák felismerésében, az erőfeszítés szabályozásában, a megfelelő stratégia kiválasztásában (Efklides, 2011). Kutatásunkba 246 romániai egyetemi hallgatót vontunk be. Eredményeink azt mutatják, hogy a teljesítménybeli hasonlóságok ellenére a feladatok nehézségének megítélésében nemi különbségek jellemzik a populációt: a női hallgatók szignifikánsan nehezebbnek értékelték a természettudományos kontextusba ágyazott feladatokat, mint a férfi hallgatók. A képzési programok hallgatói teljesítményének és feladatértékelésének összehasonlítása a pedagógusképzésben részt vevő női hallgatói többség miatt hasonló eredményeket hozott: a pedagógusképzésben részt vevők nehezebbnek értékelik a természettudományi feladatokat. Nincs különbség viszont a hétköznapi feladathelyzetbe ágyazott kijelentéslogikai feladatok értékelésében sem a nemek, sem a képzési programok között.

*Kulcsszavak (max. 5): észlelt nehézség, teljesítmény, kijelentéslogikai feladatok, STEM, felsőoktatás*

*Szakosztály: felsőoktatás-kutató szakosztály*

### **1. A FELADAT ÉSZLELT NEHÉZSÉGE**

Az iskolai életben, feladathelyzetben bármilyen teljesítmény elérése kognitív és affektív intrapszichés tényezők, illetve interperszonális tényezők függvénye (Nótin, Páskuné Kiss, & Kurucz, 2015). Jelen tanulmányban egy olyan fogalommal foglalkozunk, amely összeköti a kognitív és az affektív oldalt. Egy feladat megoldásához ugyanis egyrészt kognitív bázisunkat mozgósítva, másrészt énképünk különböző elemeit figyelembe véve megállapítjuk az előttünk álló feladat nehézségét, azt, hogy mekkora erőfeszítést kell befektetnünk sikeres megoldásához.

Mindeközben a feladat és a feladathelyzet értékelése érzelmeket aktivál, befolyásolja a motivációt. Ennek tudható be, hogy a feladat észlelt nehézségének fogalma egyrészt a motivációelméletekben másrészt a metakognícióval kapcsolatos elméletekben, illetve a két területet összekapcsoló elgondolásokban jelenik meg a szakirodalomban.

A motivációelméletek közül főként folyamatelméletekben találkozunk a feladat észlelt nehézségének fogalmával és vizsgálatával. Az attribúcióelmélet szerint (Weiner, 1985, idézi Bandura, 1997; Scasserra, 2008) a teljesítményre vonatkozó retrospektív oktatáshoz motivációs hatása van. Az énhatékonyság megítélését befolyásolja, hogy ebben a folyamatban milyen relatív súlyt kapnak az észlelt képességekre, az erőfeszítésre, a feladat nehézségére, összetettségére és a szituációs körülményekre vonatkozó információink. Sem a külső (pl. a feladat nehézsége, véletlen), sem a belső oktatáshoz (pl. képességek, erőfeszítés) nem gyakorol viszont direkt hatást a teljesítménymotivációra. Bandura szerint az észlelt énhatékonyság az, ami mediátorként közvetíti az ok-okozati attribúciók hatását a teljesítményre.

Az elvárás-értékelés elmélet képviselői az emberi cselekvések várt eredményeit tekintik motiváló erejű tényezőnek. A motiváció – erőfeszítés – teljesítmény – következmény tengelyen értelmezett motivációelméletben a feladatok észlelt nehézségét relatív fogalomként határozzák meg, ami az észlelt képességek és az észlelt feladatkövetelmények függvénye. Minél kevésbé hatékonyaknak ítélik magukat az emberek egy adott területen, annál nehezebbnek tűnnek számukra a feladatok (Bandura, 1997).

Bandura (1997) szociális-kognitív tanuláselméletben hangsúlyozza, hogy képességeinkről és a környezet befolyásolhatóságáról, kontrollálhatóságáról alkotott meggyőződéseink jelentős mértékben meghatározzák tanulásunkat és teljesítményünket. Ebben a tanuláselméletben kiemelt szerepe van énhatékonysági elvárásnak és az eredményelvárásnak. Előbbi „a kívánt cselekedet észlelt képességét”, utóbbi a személy becslését jelenti, „misperint adott viselkedés meghatározott eredményekhez vezet” (Szőke-Milinte, 2023:55). Az énhatékonysági elvárások egy cselekvés végrehajtásával kapcsolatban megfogalmazódott egyéni meggyőzések, amelyek meghatározzák a cél érdekében kifejtett erőfeszítés mértékét. Az énhatékonyság nagyságrend dimenziójában kap kulcsszerepet a feladat észlelt nehézsége: az ember énhatékonysági szintje attól függően is változik, hogy milyen könnyűnek vagy nehéznek észleli az előtte álló feladatot, akadályt.

Anasztasia Efklides (2011) az önszabályozó tanulás MASRL modelljében összekapcsolja a metakogníciót, az érzelmeket és a motivációt. Efklides (2011) megkülönbözteti egymástól az önhatékonyság és az észlelt nehézség fogalmát: míg az önhatékonyság az önmagunkkal kapcsolatos tudásra és érzésekre vonatkozik (önmagunkról és azokról a területekről, amelyeken erősek vagy gyengék vagyunk), az észlelt nehézség a feladattal kapcsolatos tudásra és érzésekre utal (a nehézséggel kapcsolatos meggyőződések, az erőfeszítéssel kapcsolatos követelmények). Egy feladattal való találkozáskor olyan metakognitív tapasztalatok játszanak fontos szerepet az önszabályozásban, mint a feladat nehézségének észlelése vagy a feladat által kiváltott érzelmi állapotok. Efklides (2011) kiemeli, hogy a feladatok megoldása előtt, közben és után is előhívható metakognitív tapasztalatok feladatspecifikus tudásként jelennek meg. A feladat nehézségének észlelése, mint a metakognitív tapasztalatok egyike, döntő fontosságú a problémák tudatosításában, a megoldásra irányuló erőfeszítések szabályozásában, a stratégiák kiválasztásában. Mivel a nehézség észlelése érzelmeket kelt, hidat képez a metakogníció, az érzelmekek és a motiváció között.

Seppälä, Lindblom-Ylänne és Kallio (2020) kontextuális integratív gondolkodás elméletükben a felnőttek gondolkodásának fejlődésében a logikai készségek fejlődése mellett episztemológiai meggyőződéseiket, s ezek interakcióit is meghatározónak tartják. Kutatásaik során arra jöttek rá, hogy a logikai, ok-okozati gondolkodás és a gondolkodásról kialakított meggyőződések kölcsönösen meghatározzák egymást. Bármilyen logikai, érvelést igénylő feladat elvégzése közben olyan metakognitív tapasztalatot szerzünk, ami összeköti a saját magunkról és az adott feladatról való gondolkodásunkat, s ez hatással lesz a teljesítményre. Ennek a metakognitív tapasztalatnak egyik elemeként tekintenek a feladat észlelt nehézségére (Kallio, 2020).

Összességében egy feladat észlelt nehézsége természetét tekintve szubjektív, hiszen befolyásolják az egyén előzetes teljesítményeiről őrzött emlékei, személyiségjegyei, attitűdjei, szokásai, elvárásai, érzelmi állapota, fáradtsága és az eredmény fontossága is. A feladat észlelt nehézsége arra utal, hogy az egyén hogyan gondolkodik egy adott feladat sikeres elvégzéséhez szükséges erőfeszítés szintjéről és arról, hogy milyen valószínűséggel érné el céljait (Andrabi, Robinson, & Marques, 2022). Éppen ezért hatással van a siker vagy a kudarc előrejelzésére (Li, Lee, & Solmon, 2007).

A magyar nyelvű szakirodalomban az önszabályozott tanulás vagy a teljesítménymotiváció kérdéskörében találkozunk, viszonylag ritkán, a feladat észlelt nehézségének fogalmával. Pintrich (2000, idézi D. Molnár, 2013) nyomán D. Molnár az önszabályozott tanulás fázisainak és területeinek bemutatásakor a célkitűzés, tervezés és aktiválás fázisában utal a feladat nehézségének felmérésére, mint a motiváció/emóció egyik elemére. Szőke-Milinte (2023) a digitális énhatékonyság vizsgálatában Bandura

munkásságára építve az énhatékonyság forrásainál, a személyes tapasztalatok között helyezi el a feladat észlelt nehézségét. Empirikus kutatásukban Józsa és Nikolov (2005) 6. és 8. osztályosok idegen nyelvi készségeinek fejlettségét befolyásoló tényezőket vizsgálva azt találták, hogy a feladatok nehézségének megítélése és a teljesítmény konzisztensen összefügg, a tanulók reálisan értékelik az egyes feladatok által generált kihívásokat, és az ismerős feladattípusokat könnyebbnek értékelik, mint az ismeretleneket. Csikos és Kelemen (2009) ötödikes tanulók matematikai meggyőződéseit vizsgálva jutnak arra a következtetésre, hogy a feladatok észlelt nehézsége és a matematika jegyek, illetve a tantárgy kedveltsége között nincs kapcsolat, de a különböző feladattípusok nehézségének megítélésében a tanulók egységes álláspontot képviselnek. Nótin, Páskuné Kiss és Kurucz (2015) a szorongás és a teljesítmény tükrében foglalkoznak a sikerattribúció fogalmával, s ezen belül utalnak a feladat nehézségének szerepére. Arra mutatnak rá, hogy az észlelt okok alapvető fontosságúak az eredményesség szempontjából, ugyanis az intelligenciáról, a teljesítményről és ezek okairól kialakított általános nézeteink meghatározzák, hogy mennyire leszünk motiváltak, mennyi erőfeszítést teszünk a siker elérése érdekében. Nótin és munkatársai (2015) kutatásukban azt is bebizonyították, hogy sikerattribúcióink tantárgyspecifikusak: az egyes tantárgyak kapcsán megélt kudarcélmények, sikertelenségek nem általában hatnak az énhatékonyságra, a tanulmányi eredményességre, hanem a negatív tantárgyi énkép révén az adott tantárggyal kapcsolatban megjelenő szorongással állnak szorosabb összefüggésben. A tantárgyi szorongás olyan az iskolai tanulást és teljesítményt befolyásoló affektív tényező, mely közvetlenül hat az adott tantárgyban elért sikerességre és a tantárgy által fejlődő képességekre is. A tantárgyi szorongás affektív komponenseiként a tantárggyal kapcsolatos érzelmeket azonosíthatjuk, míg kognitív komponensként mindazokat az elvárásokat, vélekedéseket, attitűdöket, sikerre és kudarcra vonatkozó attribúciókat és észlelt képességeket, amelyek az adott tantárgyhoz kapcsolódnak (Nótin és mtsai., 2015). A tartalomtól függő, azaz tantárgyi szorongás kognitív komponensei között kap helyet ebben az értelmezésben a feladat észlelt nehézsége.

## **2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA: EGYETEMI HALLGATÓK LOGIKAI GONDOLKODÁSÁNAK VIZSGÁLATA**

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggés van a feladatok észlelt nehézsége és a teljesítmény között, valamint hogy elhatárolódnak-e az észlelt nehézségre vonatkozó válaszok a nem és a képzési program mentén.

Kérdőíves kutatásunkat partiumi alap- és mesterszakos egyetemi hallgatók között végeztük online 2022 decemberében összesen 246 hallgató bevonásával.

A mintánk nemi eloszlása nem egyenletes, 76,01%-ban nők, 23,98%-ban pedig férfiak töltötték ki kérdőívünket. A kitöltők többsége (88,2%) életkora alapján hagyományos felsőoktatási hallgatónak tekinthető, kisebb hányaduk (11,79%) idősebb, nem tradicionális hallgató. Képzési program szerint két közel egyenlő csoportot tudunk létrehozni: a pedagógusképzésben részt vevők (51,63%) és a pedagógusképzésben részt nem vevők (48,37) csoportját. Előbbiek főként óvó- és tanítóképzésben vesznek részt, illetve magyar, angol, német, zene, képzőművészet tanár szakosok; utóbbiak pedig mérnöki vagy közgazdasági képzésben tanulnak.

A kutatás során használt online kérdőívet Szarka és munkatársai (Szarka, Fehér, Jaruska, - Tóthová Tarová, 2022; Szarka, és mtsai., 2023) állították össze és bocsátották rendelkezésünkre. A kérdőív első része demográfiai kérdésekből állt. A második rész 15 feleletválasztásos tesztkérdést tartalmazott: hétköznapi, matematikai, fizikai, kémiai és biológiai kontextusban megfogalmazott kijelentéslogikai feladatokat. A teszt minden kontextusban három kijelentéslogikai feladattípust használt: ún. kvantifikátorok (legalább/legfeljebb) értelmezését, kvantifikátorok tagadást és következtetést. A harmadik részben a hallgatóknak egy 5-fokú Likert skálán kellett értékelniük minden feladat nehézségét. Az adatokat Excel adatfeldolgozó programmal elemeztük.

Előzetes vizsgálatainkban (Debrenti – Bordás, 2023) a kijelentéslogikai feladatok megoldására, a hallgatók teljesítményére, és arra koncentráltunk, hogy milyen tényezők befolyásolják az eredményes feladatmegoldást. Sem a nem, sem az életkor, sem pedig a képzési program mentén nem találtunk szignifikáns különbségeket a csoportok teljesítményében. Ugyanakkor a kontextus sokkal meghatározóbb tényező volt a feladatmegoldás eredményességét illetően, mint a kijelentéslogikai feladat típusa. Jelen tanulmányban a feladatok észlelt nehézségére és ennek a teljesítménnyel való kapcsolatára összpontosítunk.

### **3. EREDMÉNYEK: A TELJESÍTMÉNY ÉS A FELADAT ÉSZLELT NEHÉZSÉGÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI**

A feladatok észlelt nehézségének vizsgálatában először a nemek közötti különbségeket vesszük szemügyre. Mint már említettük, a teszten elért teljesítmények alapján a két nem között nem találtunk szignifikáns különbséget. A feladatok nehézségének értékelésében viszont igen: kétmintás t-próbával számolva ( $t=-2,79$ ;  $p\leq 0,01$ ), a lányok szignifikánsan nehezebbnek ítélték a feladatokat (2,52), mint a fiúk (2,23). Az 1. táblázat kontextusonként részletezve mutatja be a különbségeket: egyedül a hétköznapi élet helyzeteire vonatkozó feladatok nehézségének értékelésében nem találunk jelentős különbséget a nemek között. Habár a biológiai feladatok értékelése között nincs szignifikáns különbség, láthatjuk, hogy a p érték közel van a szignifikánshoz.

**1. táblázat: Férfi és női hallgatók teljesítményének és a feladatok észlelt nehézségének összehasonlítása kontextusonként**

		Férfi hallgatók (N=59)	Női hallgatók (N=187)	t	p
		átlag	átlag		
Hétköznapi élet	teljesítmény	2,08	2,11	-,39	,70
	észlelt nehézség	0,82	0,87	-,98	,38
Matematika	teljesítmény	1,58	1,47	,77	,44
	észlelt nehézség	2,46	2,97	-3,52***	,00
Fizika	teljesítmény	1,66	1,72	-,38	,71
	észlelt nehézség	2,23	2,56	-2,49**	,01
Kémia	teljesítmény	0,71	0,88	-1,35	,18
	észlelt nehézség	3,05	3,36	-2,20*	,03
Biológia	teljesítmény	1,93	1,99	-,46	,65
	észlelt nehézség	2,58	2,85	-1,84	,07

*Forrás: saját szerkesztés*

Hasonló eredményeket kapunk akkor is, ha a pedagógusképzésben való részvétel szerint osztjuk mintánkat két csoportba a kétmintás t-próbához ( $t=-2,24$ ;  $p\leq 0,03$ ): a pedagógusképzésben részt vevő, többségében női hallgatók, habár a feladatok teljesítésében nincs közöttük szignifikáns különbség, szignifikánsan nehezebbnek értékelik a feladatokat (2,83), mint azok, akik nem pedagógusképzésben tanulnak (2,59). A hétköznapi, életszerű helyzetekben megfogalmazott feladatok értékelésében itt sem találunk szignifikáns különbségeket, csak a matematikai és kémiai kontextusban megfogalmazott feladatoknál, a fizikai, biológiai feladatok nehézségének értékelése pedig ezekhez hasonló tendenciát mutat (2. táblázat).

**2. táblázat: Pedagógusképzésben részt vevő és részt nem vevő hallgatók teljesítményének és a feladatok észlelt nehézségének összehasonlítása kontextusonként**

		Nem vesznek részt pedagógusképzésben (N=119)	Részt vesznek pedagógusképzésben (N=127)	t	p
Hétköznapi élet	teljesítmény	2,08	2,13	-1,03	,30
	észlelt nehézség	2,11	2,22	-0,92	,36
Matematika	teljesítmény	1,57	1,43	1,25	,21
	észlelt nehézség	2,62	3,05	-3,48	,00***
Fizika	teljesítmény	1,77	1,64	1,17	,24
	észlelt nehézség	2,38	2,57	-1,69	,09
Kémia	teljesítmény	,78	,90	-1,07	,28
	észlelt nehézség	3,16	3,40	-1,95	,05*
Biológia	teljesítmény	1,91	2,04	-1,34	,18
	észlelt nehézség	2,67	2,90	-1,81	,07

*Forrás: saját szerkesztés*

Szakirodalmi olvasmányaink alapján azt vártuk, hogy a feladatokon elért teljesítmények és a feladatok észlelt nehézsége között erős negatív korrelációt kapunk: vagyis akik jól teljesítenek, kevésbé ítélik nehéznek a feladatokat. Amint azt az 3. táblázat mutatja, ez részben teljesült: a matematikai és természettudományi kontextusban megfogalmazott feladatoknál erős negatív korrelációt találtunk, de a hétköznapi, életszerű helyzeteknél és a kémiai feladatoknál nem találtunk szignifikáns korrelációt. A matematikai, fizikai, biológiai feladatoknál tehát a hallgatók észlelt kompetenciájuk és a feladatok által elvárt követelmények függvényében helyesen mérték fel a feladat nehézségét, a másik két helyzetben viszont nem. A kémiai feladatoknál elért nagyon alacsony teljesítmény (0,78 pont átlagban a maximális 3-ból) a valódi kompetencia hiányát jelzi, vagyis azok, akik alig-alig tudják helyesen megoldani a feladatokat nincsenek tisztában képességeikkel és a feladat által elvárt követelményekkel sem.

**3. táblázat: A teljesítmény és az észlelt nehézség közötti korreláció kontextusonként**

	Teljesítmény (max.3)	A feladat észlelt nehézsége (max.5)	r (N=246)
Hétköznapi élet	2,10	2,16	-,07
Matematika	1,50	2,84	-,27***
Fizika	1,70	2,48	-,21**
Kémia	0,84	3,29	-,09
Biológia	1,98	2,79	-,22***

*Forrás: saját szerkesztés*

**4. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE**

Scasserra (2008) szerint a feladatok észlelt nehézségét három független faktor befolyásolja: a tanuló sajátosságai, a tartalom/kontextus sajátosságai és a feladat sajátosságai. A jellemzően pedagógus pályát választó női hallgatók élnélkülisége, önértékelése, önbecsülése az eredmények szerint jóval alacsonyabb, mint a nem pedagógus pályát választó társaiké. Valószínűleg itt maga a pályaválasztást is meghatározzák olyan személyes jellemzők, mint pl. a szerénység.

Jelenlegi eredményeink egyértelműen jelzik, hogy a kontextusnak meghatározó szerepe van a feladatok nehézségének megítélésében: a hétköznapi élet helyzetébe burkolt kijelentéslogikai feladatok nehézségének megítélése lényegesen kedvezőbb, mint a többi feladaté. Amennyiben az észlelt nehézséget mediátorként értelmezzük a tantárgyi szorongás, a hozzáértés és a teljesítmény között, a STEM kontextusban jól érzékelhető a tantárgyi szorongás mértéke és az észlelt kompetencia hiánya is.

Eredményeinket befolyásolhatta az elérendő cél vonzerejének hiánya is. Tudjuk, hogy a tét nélküli felmérés, az alacsony én-involváltság alacsonyabb teljesítménykésztetést vált ki a magasabb teljesítményszinttel rendelkező, kevésbé szorongó, és magasabbat az alacsony teljesítményszinttel rendelkező, szorongóbb tanulóknál (Balogh, 2005). A tanult tehetetlenség jelensége érhető tetten a lányok teljesítményében és STEM feladatok értékelésében az 1. táblázatban. Balogh (2005) több kutatás tanulságaként hangsúlyozza, hogy a tanári visszajelzések genderspecifikusak, és hozzájárulnak a nemek közötti eltérő oktatáshoz: kudarc esetén a lányok gyakrabban kapnak intellektuális jellegű, képességeikre, illetve azok hiányosságaira vonatkozó reakciókat, míg a fiúk inkább az erőfeszítés hiányára utaló reakciókat kapnak hasonló helyzetben. A fiúk kedvezőbb helyzetben vannak a teljesítménymotiváció kialakulása során, mert oktatásuk a tanári visszajelzések hatására nagyobb valószínűséggel mozog az erőfeszítés körében, a lányok viszont nehezen szabadulnak a „tanult tehetetlenség” ördögi köréből (alacsony teljesítményigény, szorongás, alacsony önbecsülés).

Az iskolai évek során már kialakult ez a tanult tehetetlenség, negatív tantárgyi énkép (Nótin és mtsai., 2015), és az adott természettudományi terület beazonosítása előhívta a megszokott mintát: az alacsonyabb énhatékonyság érzetét. Mint láttuk, a hétköznapi élethelyzetekben ez a minta nem aktiválódott.

Tanulmányunk arra hívja fel a figyelmet, mekkora jelentősége van a természettudományi tárgyakban a tanári értékelésnek, visszajelzésnek a lányok későbbi teljesítményére, tantárgyi énképükre, motivációikra, esetleges pályaválasztásukra.

## **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Andrabi, M., Robinson, A., & Marques, F. (2022). (2022) Concept of Perceived Task Difficulty: A Systematic Review. *Journal of Community & Public Health Nursing Vol. 8.(9)*, 363.
- Balogh, L. (2005). A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In L. Balogh, & L. Tóth, *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből* (old.: o.n.). Budapest: Neumann Kht.
- Csíkos, C., & Kelemen, R. (2009). matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra 3-4*, 14-25.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Debrenti, E., & Bordás, A. (2023). Basic logical operation skills and logical reasoning competences of university students in a Western region of Romania. *Frontiers in Education 8:1273602*, doi: 10.3389/educ.2023.1273602.
- Efklides, A. (2011). Interaction of Metakognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist 46(1)*, 1-20.
- Józsa, K., & Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia 105. évf. 3. szám*, 307-337.
- Kallio, E. K. (2020). From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood. In E. K. Kallio, *Development of Adult Thinking: Interdisciplinary Perspectives on Cognitive Development and Adult Learning (1st ed.)* (old.: 2–24.). London: Routledge.
- Li, W., Lee, A., & Solmon, M. (2007). The role of perceptions of task difficulty in relation to self-perceptions of ability, intrinsic value, attainment value, and performance. *European Physical Education Review 13*, 301-312.
- Nótin, Á., Páskuné Kiss, J., & Kurucz, G. (2015). A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazot Pszichológia 15(4)*, 109-131.

- Scasserra, D. (2008). *The influence of Perceived task difficulty on task performance*. Theses and Dissertation. 756.
- Seppälä, H., Lindblom-Ylänne, S., & Kallio, E. (2020). (2020) Integrating Epistemic Knowledge and Logical Reasoning Skills in Adult Cognitive Development. In E. K. Kallio, *Development of Adult Thinking: Interdisciplinary Perspectives on Cognitive Development* (old.: 33-46). London: Routledge.
- Szarka, K., Fehér, Z., Jaruska, L., & Tóthová Tarová, E. (2022). Results of Analysis of Tasks Solutions Focused on Selected Elements of Propositional Logic in the Context of Science and Mathematics Subjects in The Post-Formal Stage of Cognitive Development. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research* 12, no.1., 157-161.
- Szarka, K., Fehér, Z., Tarová, E. T., Jaruska, L., Sógor, C., Pinke, P., és mtsai. (2023). EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEST ITEM DIFFICULTY RATINGS AND THE PERFORMANCE OF PEDAGOGY AND NON-PEDAGOGY UNIVERSITY STUDENTS. *ICERI2023 Proceedings*, (old.: 2999-3008). Seville.
- Szőke-Milinte, E. (2023). A digitális énhatékonyság. *Mester és Tanítvány Új folyam* I. 1. szám, 53-70.

**ABSTRACT**

***INVESTIGATING THE LOGICAL THINKING OF UNIVERSITY STUDENTS IN PARTIUM IN THE LIGHT OF THE SUCCESS AND PERCEIVED DIFFICULTY OF THE TASK***

In our study, we interpret the performance of university students in different mathematical and scientific contexts in the light of logical tasks in terms of the perceived difficulty of the tasks. The perception of task difficulty is a crucial metacognitive experience in problem recognition, effort control, and strategy selection (Efklides, 2011). 246 Romanian university students were included in our study. Our results show that, despite similarities in performance, gender differences in the perceived difficulty of tasks characterise the population: female students rated tasks embedded in a science context as significantly more difficult than male students. A comparison of student performance and task evaluation in different training programmes yielded similar results due to the majority of female students in teacher education: teacher education students rated science tasks as more difficult. However, there is no difference in the assessment of logical tasks embedded in everyday situations between genders or between training programmes.

Keywords: perceived difficulty, performance, statement logic tasks, STEM, higher education

**Dr. Bordás Andrea**, egyetemi adjunktus

Partiumi Keresztény Egyetem

[bordas.andrea@partium.ro](mailto:bordas.andrea@partium.ro)

## EGYETEMISTÁK TESTI TUDATOSSÁGÁNAK ÉS FIZIKAI AKTIVITÁSÁNAK LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA

### *ABSZTRAKT*

Az inaktív, mozgásszegény életmód növekvő tendenciát mutat főleg a fejlett országokban. Az egyetemi hallgatók már saját maguk felelnek azért, hogy szabadidejükben mennyire aktívak. Jelen kutatás célja, hogy megismerjük és összehasonlítsuk első éves, egri sportszakos (N=66) és nem sportszakos (N=206) egyetemi hallgatók fizikai aktivitását és testi tudatosságát. Az adatgyűjtéshez a Nemzetközi Fizikai Aktivitás Kérdőívet (IPAQ) és a Testi Tudatosság Kérdőívet (BAQ) alkalmaztuk.

A mérési eredmények szerint - a szemeszter során - minden hallgató esetében szignifikáns mértékben megemelkedett a fizikai aktivitás szintje, azonban a sportszakosoknál nagyobb emelkedés mutatkozott. A Pearson-féle Khi-négyzet próba eredménye ( $\chi^2=123,27$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) alapján elmondható, hogy szignifikáns kapcsolat áll fenn a szak típusa és a fizikai aktivitás szintje között.

Vizsgálatunk bizonyítékai szerint érdemes a fizikai aktivitást növelni a nem sportszakos hallgatók esetében.

Kulcsszavak: IPAQ, BAQ, egyetemisták, fizikai aktivitás, testi tudatosság

Szakosztály: Sportpedagógiai Szakosztály

### 1. BEVEZETÉS

A mai kor vívmányainak köszönhetően kényelmesebbé vált a hétköznapi élet, egyre jobban elterjedt az inaktív életmód (Gabnai 2019), és ez a negatív trend csak erősödni látszik (Sigmundová et al. 2011). Az egyetemisták esetében bizonyított, hogy az ülve töltött órák száma több, a nem egyetemista társaikhoz viszonyítva (Castro et al. 2020). A hallgatók az egyetem által néhány szemeszteren keresztül kötelezően előírt testnevelés órát leszámítva, már saját maguk dönthetnek arról, hogy mennyi időt szánnak sportolásra ((Balatoni et al. 2019). Kovács (2011) a Debreceni Egyetem hallgatóit vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a fiatalok szívesebben töltik a szabadidejüket filmnézéssel a sportolás helyett (Kovács, 2011), holott számos kutatás bizonyította már a fizikai aktivitás egészségre gyakorolt pozitív hatását (Apor 2004; Pfau et al. 2023).

Az egészségünk fenntartásáért még hatékonyabban tehetünk, ha a fizikai aktivitás mellett figyelünk és alkalmazkodunk a testünk jelzéseihez és tudatosítjuk azokat (testi tudatosság) (Köteles et al. 2012).

A fizikai aktivitás a WHO 2017-ben kibővített meghatározása szerint minden olyan, a munkavégzés során végzett fizikai aktivitás, játék, házimunka végzése, utazás, és kellemes rekreációs tevékenység, ami növelni az ember fizikai és mentális egészségét (WHO 2017).

A testi tudatosság alatt a testiség szubjektív megtapasztalását értjük, ami a testtartásra, a testhelyzetre (Schilder, 1950), valamint a test belsejéből származó érzetekre és a testi folyamatokban létrejövő változásokra való tudatos odafigyelést jelenti (Mehling et al. 2011; Bulut–Pehlivan 2023). Kutatási eredmények bizonyítják, hogy azok, akik a testükkel gyakrabban foglalkoznak és fokozottabb kinesztetikus, vizuális és szenzoros ingerlésnek teszik ki magukat, differenciáltabb testi tudatosságot eredményez (Sági et al. 2012).

A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy ha a rendszeres fizikai aktivitás nem épül be a hallgatók mindennapjaiba már az egyetemi évek során, akkor később egyre kevesebb idejük és belső késztetésük lesz annak gyakorlására (Kosztin-Balaton, 2021). Ez különösen aggasztó annak tükrében, hogy a WHO 2020-as ajánlásaiban kiemelt szerepet kap a mozgás szerepe az egészségmegőrzésben. Az útmutató szerint heti 300 percet meghaladó közepes intenzitású, illetve legalább 150 percnyi erőteljes fizikai tevékenység javasolt, egészségre gyakorolt jótékony hatásai miatt (WHO, 2020).

A FETA (Felsőoktatás Tanácsadás Egyesület) 2023-ban készített kutatási eredménye szerint a mintegy 8444 felsőoktatásban tanuló hallgató 36,6%-a egyáltalán nem mozog, 51,4%-a sportol heti 1-3 alkalommal, és csupán 12,1%-a mozog legalább heti 4 alkalommal (FETA 2023). Az egyetemi évek az utolsó olyan meghatározó időszakot jelentik a fiatalok életében, amikor strukturált keretek között van lehetőség a mozgásformák sokszínűségének megismertetésére és a fizikai aktivitás iránti pozitív attitűd kialakítására, amely hozzájárulhat a hosszú távon fenntartható egészséges életmódhoz (Kovács 2021).

Kudar (1995) a sportolók és a nem sportolók testi tudatossági szintjét vizsgálta. Megállapította, hogy azok, akik a testükkel gyakrabban foglalkoznak és fokozottabb kinesztetikus, vizuális és szenzoros ingerlésnek teszik ki magukat, ez testképbe beépülve egy differenciáltabb testi tudatosságot eredményez (Sági et al. 2012).

A testi tudatosság kapcsán a legtöbb szakirodalom evészavarral és testképzavarral kapcsolatos kutatási eredményeket mutat be (Túry et al. 2003; Lukács, 2007; Lukács-Márton -Szabó 2013; Pukánszky 2018). Ez a korosztály fokozottan veszélyeztetett, hogy kialakul náluk az evészavar és a helytelen táplálkozási szokás, ami leginkább a média és a reklámok befolyásolásának tudható be (Szöllősi-Prievara 2021). Kevés szakirodalmat találni, ami a testi tudatosságot vizsgálja (Köteles 2014).

E tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a fizikai aktivitás szintje összefügg-e a testi tudatossággal, és ebben a kontextusban vizsgálva van-e szignifikáns különbség a sport- és a nem sportszakos hallgatók között, illetve ez hogyan változik a szemeszter végére. A kutatás során a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy a sportszakos hallgatók fizikai aktivitása és testi tudatossága is kedvezőbben alakult nem sportszakos társaikhoz képest a szemeszter során.

H2: Feltételezzük, hogy a testi tudatosság és a fizikai aktivitás pozitívan korrelál egymással a szemeszter elején és a szemeszter végén is, és ez a kapcsolat erősebb a sportszakos hallgatók esetében.

## **2. ANYAG ÉS MÓDSZER**

### **2.1. MINTA**

A minta két jól elkülöníthető csoportból állt: a sportszakra beiratkozott hallgatókból és a nem sportszakra járó tanulókból. A sportszakot választók későbbi végzettségüket tekintve sportszakemberek lesznek, míg a nem ezen a szakokon tanulók a „nem sportszakra járó” hallgatók.

A kérdőívek kitöltése önkéntesen, az anonimitást biztosítva, online módon történt az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen. Ugyanazt a kérdőívet a szemeszter elején és a szemeszter végén összesen 296 hallgató töltötte ki, amiből 272 kitöltés lett értékelhető, így a válaszadási arány 36,3%-os lett. A nem sportszakos hallgatók esetében 123 nő és 83 férfi vett részt a vizsgálatban, míg a sportszakosok esetében 29 nő és 37 férfi. A résztvevők átlagéletkora 20,05 év, a szórás 2,68 év.

### **2.2. MÉRŐESZKÖZÖK BEMUTATÁSA**

A fizikai aktivitás mérésére a 4 kérdésből álló Nemzetközi Fizikai Aktivitás Kérdőív (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ) (Craig et al. 2003) rövid magyar változatát (Ács et al. 2021) alkalmaztuk. Az IPAQ kérdőív kitöltésének az eredményét ún. MET-ekben kapjuk meg. A MET a metabolikus ekvivalens rövidítése, ami egy viszonyszám, melynek a segítségével összehasonlíthatóvá válik a különböző fizikai aktivitások relatív intenzitása (Csányi 2010).

A felmérés során a testi tudatosság fejlődésének a mérésére a Testi Tudatosság Kérdőív (Body Awareness Questionnaire, BAQ) (Shields et al. 1989) 17 kérdésből álló magyar változatát alkalmaztuk (Köteles, 2014). Az értékelés 7-fokú Likert skálán történt és a magasabb összpontszám fejlettebb testi tudatosságot jelentett (Mehling et al. 2009).

### **2.3 STATISZTIKAI ELJÁRÁSOK**

A kérdőív válaszainak feldolgozása IBM SPSS Statistics 21.0 szoftverrel történt.

Az ismételt mérés ANOVA-t az alanyokon belüli időbeli és a különböző csoportok közötti változások kimutatására alkalmaztuk. A két független csoport közötti átlagok összehasonlítására független mintás t-próbát végeztünk. Minden változóhalmazra Pearson-féle korrelációs együtthatót ( $r$ ) számítottunk ki. A két független csoport (sportszakos és nem sportszakos) közötti összefüggések erősségének összehasonlítására Fisher-féle  $Z$  transzformációt alkalmaztunk.

## **3. EREDMÉNY**

### **3.1 A FIZIKAI AKTIVITÁS (IPAQ) ÉS A TESTI TUDATOSSÁG (BAQ) KÖZÖTTI KAPCSOLAT**

A szemeszter elején a nem sportszakos hallgatók csoportjában statisztikailag szignifikáns, bár szerény pozitív korreláció volt a fizikai aktivitás és a testi tudatosság között ( $r = 0,175$ ,  $p = 0,012$ ). A sportszakosok esetében a fizikai aktivitás és a testi tudatosság közötti korreláció negatív ( $r = -0,088$ ), de ez nem volt statisztikailag szignifikáns ( $p = 0,482$ ), ami arra utal, hogy nincs jelentős összefüggés a fizikai aktivitás mértéke és a testi tudatosság között a sportszakos hallgatók esetében. A két csoport korrelációs együtthatóinak összehasonlítása 1,837-es  $Z$  pontszám különbséget ( $Z$  diff) eredményezett,  $p$ -értéke 0,033. Ez statisztikailag szignifikáns különbséget jelent a fizikai aktivitás és a testtudat közötti kapcsolat erősségében a két csoport között.

Decemberben a sportszakos fiatalok ( $r = 0,418$ ,  $p < 0,001$ ) esetében szignifikáns, pozitív, közepes erősségű korreláció figyelhető meg az IPAQ és a BAQ között, míg a nem sportszakos társaik nem mutattak ( $r = 0,067$ ,  $p = 0,339$ ) szignifikáns kapcsolatot ezen változók esetében. A Fisher-féle  $Z$  transzformációból kiderül ( $Z$  diff =  $-2,620$ ,  $p = 0,004$ ), hogy a fizikai aktivitás és a testi tudatosság közötti kapcsolat sokkal erősebb a sportszakosok esetében nem sportszakos társaikhoz képest.

### 3.2. AZ EGYETEMISTÁK TESTI TUDATOSSÁGÁNAK ÉS FIZIKAI AKTIVITÁSÁNAK VÁLTOZÁSA A SZEMESZTER SORÁN

#### 3.2.1. Nemzetközi Fizikai Aktivitás Kérdőív (IPAQ)

Szeptembertől decemberig szignifikáns változás figyelhető meg a MET pontszámokban,  $F(1, 270) = 195,829$ ,  $p < 0,001$ , nagyon nagy hatásméret mellett (parciális eta négyzet = 0,420). Ezenkívül a fizikai aktivitás és a sportszakos csoport közötti interakció szignifikáns volt,  $F(1, 270) = 44,143$ ,  $p < 0,001$ , nagy hatásmérettel (parciális eta négyzet = 0,141), ami arra utal, hogy a MET-pontszámok időbeli változása eltérő volt a sportszakos és nem sportszakos hallgatók között.

A sportszakos hallgatók szignifikánsan magasabb átlagos MET pontszámot értek el ( $M = 4540,723$ ,  $SE = 169,201$ ), mint a nem sportszakosok ( $M = 2286,845$ ,  $SE = 95,773$ ), 2253,878 különbséggel,  $t(270) = 11,592$ ,  $p < 0,001$  (lásd 1. táblázat),  $F(1, 270) = 134,386$ ,  $p < 0,001$ , közepes hatásméret mellett (parciális eta négyzet = 0,332).

1. táblázat: A becült határértékek elemzése az IPAQ esetében

Szak	Szak/Hónap	Átlag	St. hiba	t	df	Szig.
Teljes minta	Nem sportszakosok	2286,845	95,773	11,592	270	<0,001
	Sportszakosok	4540,723	169,201			
Teljes minta	Szeptember	2295,789	81,455	13,994	270	<0,001
	December	4531,780	158,212			
Nem sportszakosok	Szeptember	1699,653	80,249	8,507	205	<0,001
	December	2874,038	155,868			
Sportszakosok	Szeptember	2891,924	141,775	9,020	65	<0,001
	December	6189,523	275,371			

Szignifikáns különbség volt a MET-pontszámokban szeptember ( $M = 2295,789$ ,  $SE = 81,455$ ) és december ( $M = 4531,780$ ,  $SE = 158,212$ ) között, ami a fizikai aktivitás szignifikáns növekedését jelzi, 2235,992 különbséggel,  $t(270) = 13,994$ ,  $p < 0,001$ .

Az eredmények azt mutatják, hogy minden hallgató esetében szignifikáns mértékben megemelkedett a fizikai aktivitás szintje, de a sportszakosoknál nagyobb mértékben.

### 3.2.2. Testi Tudatosság Kérdőív (BAQ)

A két időpontban felmért BAQ esetében (lásd 2. táblázat) az elemzés rendkívül szignifikáns vizsgálati csoporton belüli hatást mutatott ki ( $F(1, 270) = 570,858, p < 0,001$ ), nagy parciális eta négyzetével ( $\eta^2 = 0,679$ ), ami a testi tudatosság jelentős változását jelzi az idő múlásával az összes résztvevő esetében. Ezenkívül az idő és a szak közötti interakciós hatás szintén szignifikáns volt ( $F(1, 270) = 44,868, p < 0,001$ ), mérsékelt hatásmérettel ( $\eta^2 = 0,142$ ), ami a test megváltozására utalt. A BAQ átlagpontszámait vizsgálva a két csoportban, szignifikáns hatást mutatott a testtudatosságra ( $F(1, 270) = 4,133, p = 0,043$ ), kis hatásmérettel ( $\eta^2 = 0,015$ ). Ez azt jelzi, hogy a sport-és a nem sportszakos hallgatók általános testtudatossági szintjeik különböznek egymástól.

2. táblázat: A becsült határátlagok elemzése a BAQ esetében

Szak	Szak/Hónap	Átlag	St. hiba	t	df	Szig.
Teljes minta	Nem					
	sportszakosok	72,235	1,255	2,033	270	0,043
	Sportszakosok	77,417	2,218			
Teljes minta	Szeptember	72,442	1,230	23,892	270	<0,001
	December	77,211	1,324			
Nem sportszakosok	Szeptember	70,519	1,212	19,512	205	<0,001
	December	73,951	1,305			
Sportszakosok	Szeptember	74,364	2,141	13,764	65	<0,001
	December	80,470	2,305			

A csoportok közötti átlagokat összehasonlítva a nem sportszakosok testtudatossági átlaga ( $M = 72,235, 95\% \text{ CI } [69,764, 74,707]$ ) alacsonyabb volt a sportszakosokhoz képest ( $M = 77,417, 95\% \text{ CI } [73,050, 81,783]$ ). Ez a különbség statisztikailag szignifikáns volt ( $t(270) = 2,03, p = 0,043$ ), ami arra utal, hogy a sportszakos résztvevők következetesen magasabb testtudatról számoltak be. A szak és az idő közötti kölcsönhatást elemezve a nem sportszakosok esetében az átlagos különbség december és szeptember között 3,432 ( $p < 0,001$ ), míg a sportszakosok esetében jelentősen nagyobb, 6,106 ( $p < 0,001$ ).

#### 4. MEGBESZÉLÉS

Jelen kutatásban az IPAQ decemberi eredményei alapján a sportszakosok 6189,52 MET-et, míg a nem sportos társaik átlagos MET pontszáma 2187 volt. Ez az eredmény a sportszakos hallgatók esetében közel áll a Tuzlai Egyetem 813 hallgatójánál végzett kutatási eredményhez, ahol a férfiak 6,013.493 MET-et, míg a hölgyek átlagosan 4,619.381 MET-et mozogtak egy hét alatt (Bulut–Pehlivan 2023). A szakirodalom áttekintése alapján jelentős eltérések figyelhetők meg a fizikai aktivitás szintjének mérésében, valamint annak más mutatókkal való összefüggéseiben (Pastuszak et al. 2014; You et al. 2008; Bulut–Pehlivan 2023). Véleményem szerint ezek az eltérések részben abból adódhatnak, hogy az IPAQ csupán egyetlen hét fizikai aktivitását vizsgálja, ráadásul szubjektív, önbevallásos módszerrel. Ez különösen azért lehet problematikus, mert az egyéni edzettségi szint nagyban befolyásolja a fizikai aktivitás szubjektív megítélését.

A testi tudatosságot illetően, ha figyelembe vesszük az időfaktort a teljes mintában, megállapítható, hogy a decemberi pontszámok ( $M = 77,211$ ) szignifikánsan magasabbak voltak a szeptemberi pontszámokhoz képest ( $M = 72,442$ ). A vizsgálat során mért testi tudatosság átlagpontszámai (sportszakos hallgatók: 80,47; nem sportszakos hallgatók: 73,95) közel állnak Köteles (2014) kutatásának eredményeihez (normál minta: 77,9; jógázók: 88,94). Az említett vizsgálat szintén arra a következtetésre jutott, hogy a fizikai aktivitás – az ő esetükben a jóga – jelentős mértékben hozzájárul a pozitív testtudat kialakulásához.

#### 5. KÖVETKEZTETÉS

Az első feltételezésünk, miszerint (H1) a sportszakos hallgatók fizikai aktivitása és testi tudatossága is kedvezőbben alakult nem sportszakos társaikhoz képest a szemeszter során, igaznak bizonyult. A szemeszter során minden hallgató esetében szignifikáns mértékben megemelkedett a fizikai aktivitás szintje, de ez a növekedés a sportszakosok esetében szignifikánsan nagyobb mértékű a nem sportszakosak hallgatókhoz képest.

Második feltételezésünk (H2), miszerint a testi tudatosság és a fizikai aktivitás pozitívan korrelál egymással a szemeszter elején és a szemeszter végén is, és ez a kapcsolat erősebb a sportszakos hallgatók esetében csak részben bizonyult igaznak. A nem sportszakosok gyenge pozitív összefüggés volt a fizikai aktivitás és a testi tudatosság vonatkozásában, míg a sportszakosok esetében nem volt kimutatható korreláció. A szemeszter végére viszont felcserélődött az eredmény: a sportszakosok esetében szignifikáns pozitív korreláció mutatható ki, a nem sportszakosok esetében viszont nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat a testi tudatosság és a fizikai aktivitás között. Az ok, hogy miért nincs szignifikáns kapcsolat a testi tudatosság és a fizikai aktivitás között az egyes szakok és az eltérő adatfelvételi időpontok esetében, további kutatást igényel.

**FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Ács, P., Veress, R., Rocha, P., Dóczi, T., Raposa, B. L., Baumann, P., Ostojic, S., Pérmusz, V. & Makai, A. (2021): Criterion validity and reliability of the International Physical Activity Questionnaire – Hungarian short form against the RM42 accelerometer. *BMC Public Health* 21 (Suppl 1), 381 <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10372-0>
- Apor, P. (2004): A fizikai aktivitás és/vagy fittség mértéke a kardiovaszkuláris kockázat besorolást módosító tényező. *Orvosi Hetilap* 2004; 145:1801-1804. doi: 10.1556/650.2004.08.01
- Balatoni, I., Széplaki Varga, H., Müller, A., Kovács, S., Kosztin, N. & Csernoch, L. (2019): Sporting habits of University students in Hungary. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*.2, 27-37.
- Bulut, N. & Pehlivan, E. (2023): Does Physical Activity Level Depend on Exercise Perception and Body Awareness?, *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*. 2023; 34(1):38-44. doi: 10.21653/tjpr.983074
- Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G. & Biddle, S.J.H. (2020): How Sedentary Are University Students? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Prevention Science*. 2020 Apr;21(3):332-343. doi: 10.1007/s11121-020-01093-8 DOI: 10.1007/s11121-020-01093-8
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F. & Oja, P. (2003): International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2003 Aug;35(8):1381-95. doi: 10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB. PMID: 12900694.
- Gabnai, Z. (2019): A fizikai inaktivitás nemzetgazdasági terhei. *Egészségfejlesztés*, 60(1).
- Kosztin, N. & Balatoni, I. (2021): Magyarországi egyetemek hallgatóinak sportolási szokásai. Áttekintő irodalmi elemzés. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 12(33), 92-102. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/6>
- Kovács, K. (2011): *Szabadidő és Sport a Debreceni Egyetemen*. [Leisure and sport at the University of Debrecen]. Iskolakultúra.10-11, 147-162. Second edition: (2012): In Dusa Ágnes Réka, Kovács Klára, Nyüsti Szilvia, Márkus Zsuzsanna, Sörös Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. II. kötet. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó
- Kovács, K. (2021): *Sportoló Campus—Eredményes Hallgató. Az intézményi hatás szerepe a hallgatói sportolásban*. Belvedere Meridionale, Szegedi Tudományegyetem ISBN: 9786156060471

- Köteles, F. (2014): Psychometric investigation of the Hungarian version of the Body Awareness Questionnaire (BAQ-H) among yoga practitioners and young adult controls December 2014 *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 15(4):373-391 DOI:10.1556/Mental.15.2014.4.4
- Köteles, F., Simor, P. & Tolnaió, Nóra. (2012): A Testi Abszorpció Skála magyar változatának pszichometriai értékelése= Psychometric evaluation of the Hungarian version of the Somatic Absorption Scale. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(4), 375-395.
- Lukács, L. (2007): *Az evészavarok pszichopatológiai és patogenetikai háttértényezőinek vizsgálata egészségpszichológiai megközelítésben*. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem
- Lukács-Márton, R. & Szabó, P. (2013): Health state, eating and body image disorders among beauticians. *Orvosi Hetilap*, 154(17), 665-670.
- Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, J.C., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V. & Stewart, A.L. (2011): . Body Awareness: a phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*. 6 <https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-6>
- Mulahasanović, I. Č., Mujanović, A. N., Mujanović, E. & Atiković, A. (2018): Level of Physical Activity of the Students at the University of Tuzla According to IPAQ. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 21, 23-30.
- Pastuszak, A., Lisowski, K., Lewandowska, J. & Buško, K. (2014): Level of physical activity of physical education students according to criteria of the IPAQ questionnaire and the recommendation of WHO experts. *Biomedical Human Kinetics*, 6(1).
- Pfau, C. S. & Mészáros, J. (2023): Egyetemisták sportolási szokásaira ható tényezők vizsgálata. *Régiókutatás Szemle*, 6(2), 23-35. <https://doi.org/10.30716/RSZ/21/2/3>
- Pukánszky, J. (2018): *A Testképet Meghatározó Szociokulturális Tényezők és Kötődési Jellemzők Vizsgálata Egyetemista nők Körében: A Testtel Való Elégedetlenség és az Evészavarok Prevenciójának Lehetőségei az Oktatási Intézményekben*, Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem
- Sági, A., Szekeres, Zs. & Köteles, F. (2012): Az aerobik pszichológiai jólléttel, önértékeléssel, valamint testi tudatossággal való kapcsolatának empirikus vizsgálata női mintán = Relationships among aerobic exercise, psychological well-being, self-esteem, and body awareness in women – An empirical study. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13 (3). pp. 273-295. ISSN 1419-8126
- Schilder, P. (1950): *The Image and Appearance of the Human Body*. Routledge, London.

- 
- Sigmundová, D., El Ansari, W., Sigmund, E. & Frömel, K. (2011): Secular trends: a ten-year comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Public Health*, 11(1): 731.
  - Szöllösi, B. & Prievara, D. K. (2021): A túlzásba vitt egészség – Az orthorexia nervosa kockázata táncművészek körében = Health overdone – The risk of orthorexia nervosa among dancers. *Egészségfejlesztés*, 62 (1). pp. 27-34. ISSN 1786-2434
  - Túry, F., Lukács, L., Rácz, O. & Horváth, K. (2003): Az evés- és a testképzavarok újabb megnyilvánulásai. *Lege Artis Medicinae*, 13, 642-647.
  - You, J. S., Chin, J. H., Kim, M. J. & Chang, K. J. (2008): College students' dietary behavior, health-related lifestyles and nutrient intake status by physical activity levels using international physical activity questionnaire (IPAQ) in Incheon area. *The Korean Journal of Nutrition*, 818-831.
  - FETA (2023): *Kutatási gyorsjelentés - Országos hallgatói mentális egészség felmérés - 2023* | Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület
  - World Health Organization (2020): *WHO Results Report 2020-2021: For a Safer, Healthier and Fairer World*. <https://www.who.int/about/accountability/results/who-results-report-2020-2021>

**ABSTRACT**

**LONGITUDINAL STUDY OF PHYSICAL AWARENESS AND PHYSICAL ACTIVITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS**

Inactive sedentary lifestyles are on the rise, especially in developed countries. University students are now responsible for how active they are in their free time. The aim of this study is to investigate and compare the relationship between physical activity and physical awareness and their changes over the semester, using the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) and the Physical Awareness Questionnaire (BAQ), with first-year sports students (N=66) and non-sports students (N=206) from Eger.

The measurement results showed a significant increase in physical activity levels for all students during the semester, but a greater increase for those who played sports. Pearson's Chi-square test ( $\chi^2=123.27$ ,  $df=2$ ,  $p<0.001$ ) showed that there was a significant relationship between the type of course and physical activity level.

The evidence from our study suggests that it is worthwhile to increase physical activity levels for students who are not involved in sports.

*Keywords: IPAQ, BAQ, undergraduates, physical activity, physical awareness*

**Széplaki Ildikó**

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Sporttudományi Intézet, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport  
[szeplaki.ildiko@uni-eszterhazy.hu](mailto:szeplaki.ildiko@uni-eszterhazy.hu)

**VIDEÓELEMZÉssel TÁMOGATOTT ESETMEGBESZÉLÉS  
GYAKORLATI HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI, ASD  
DIAGNÓZISSAL RENDELKEZŐ GYERMEKEK FEJLESZTŐ  
FOGLALKOZÁSAINAK HÁTTÉRTÁMOGATÁSÁBAN**

***ABSZTRAKT***

Autizmus Spektrum (ASD) diagnózissal rendelkező gyermekek korai életkorban történő támogatásának kiemelt jelentősége van (Mesibov et al., 2008; Bondy - Frost 1994; Smith et al., 2000). A célirányos fejlesztések során ezeknek a gyerekeknek és családjaiknak, környezetüknek egyénre szabott támogatására van szükségük evidencia-alapú terápiák segítségével, az állapot pervazív jellegénél fogva holisztikus- és komprehenzív szemlélet mentén megvalósítva. A fejlesztőfoglalkozások meghatározó irányvonalát adja a gyermekkel foglalkozó szakemberek esetmegbeszélése, és a szupervíziós támogatás (Virág, 2015). Az állami intézményrendszerek által biztosított családtámogatás és korai intervenció az érintett gyermekek és családjaik számára kiemelten szükséges, ám ezek a szolgáltatások, átfogó jelleggel, nem minden esetben érhetőek el (Tobak, 2013). A „Lásd a világot autista szemmel” közhasznú egyesület 2016-ban alakult, és azóta az érintett családokat támogató, folyamatosan fejlődő szervezetként működik Pécsen. Jelen tanulmányban négy esettanulmányt kívánunk bemutatni, melyekben a videóelemzés és az alkalmazott módszertan kiemelt fordulathoz vezette a fejlesztési folyamatot, ezzel támogatva a gyermek tudáskonstrukciójának alakulását, fejlődését. Eredményeinket – a családokon túl - validálják az érintett gyermekekkel dolgozó pedagógusok, a Baranya Vármegyei Szakértői Bizottság, valamint a Pécsi Klinikai Központ Gyermekgyógyászati Klinika Gyermekek- és Ifjúságpszichiátriai és Gyermekpszichológiai ambulancia szakembereinek véleménye. Az alkalmazott módszertan nem új (Szivák et al., 2018), azonban elméleti és gyakorlati jelentősége kézzelfogható segítséget és bevált technikát kínál a fenti körbe tartozó, gyermekekkel foglalkozó szakemberek számára.

*Kulcsszavak: videóelemzéssel támogatott folyamat, ASD, háttértámogatás, minőségi fejlesztőmunka*

*Szaksztály: Koragyermekkori nevelés szaksztály*

## 1. BEVEZETÉS

A „Lásd a világot autista szemmel” közhasznú egyesület 2016-ban érintett szülői kezdeményezésre jött létre. Munkáját három pillér határozza meg. A szakmai támogatás (1) része a fejlesztő foglalkozások tartása és szülőtanácsadás, mentorálás komplex program szerint, illetve részképesség fejlesztés (szakértői vélemény alapján). Jelenleg közel 40 családot látunk el. Munkánkban meghatározónak tartjuk az individuális szükségletekhez adaptált környezet kialakítását (2), melyben az autizmus tüneti képe akár jelentősen is javulhat, változhat. Ennek érdekében gyermek- és felnőtt szemléletformáló programokat, pedagógusi és intézményi edukációs lehetőségeket, valamint anya- és testvér támogató programokat, családok közös gondolkodását elősegítő és megtámogató konzultációkat tartunk, segítjük az elfogadó attitűd (ki)alakulását. Munkafolyamatainkat az evidencia-alapú terápiákat ötvözve (3) (komplex eszköztár és módszertan használata mellett), egyénre szabott fejlesztésekre (komprehenzív pedagógiai- pszichológiai beavatkozások), holisztikus szemléletre (megfigyelés), valamint esetmegbeszélésekre és szupervíziós támogatásra (horizontális és vertikális team munka) alapozzuk. A többszemélyes terápiás fejlesztés (szociális kompetencia generalizálása okán) tervezett programterv szerinti munkában valósul meg (önreflexió, fejlődési specifikumok, egyéni élethelyzetek), minden esetben az érintett személy érzelmi biztonságának elérésével.

A foglalkozások hatékonyságát növeli a szülőkkel és tágabb környezettel kialakított partneri viszony és együttműködés kialakítása (támogatás, konzultáció, ismeretátadás, tudásbővítés), melynek elérésére szintén kiemelt hangsúlyt fektetünk. Szakmai munkánk folyamatát az alábbi, 1.sz. ábrában foglaltuk össze.

1. ábra: A szakmai munka folyamatábrája sk.



Munkánk során a családokkal komplex fejlesztési folyamatot valósítunk meg, melyben kiemelt szerepet kap a videóelemzéssel támogatott esetmegbeszélés és a szupervízió.

## 2. ELMÉLETI HÁTTÉR

A videók megtekintése lehetőséget ad a szülőnek a fejlesztő foglalkozás folyamatába, valamint segítséget nyújt a fejlesztésen kívüli helyzetekhez is (Egészségügyi Szakmai Kollégium, 2020; Quill, 2009; Mesibov - Shea, 2014). A videómodellálás fókuszált eljárás (Wong et al., 2015) elsődlegesen a videó-selfmodell (a támogatott személy önmagát nézi) és a videóprompt (a célviselkedést lépésekre bontva, a konkrét támogatott helyzetben jelenik meg) (Sigafoos et al., 2006) elemekre építkezve végezhető hatásvizsgálat. Mivel az eljárás idő- és költségek szempontjából is hatékonyabb, mint az in vivo modellálás (Charlop-Christy et al., 2000), ezért méltán népszerű, ezen felül illeszkedik az autizmus pedagógiájának komprehenzív edukációs megközelítéséhez is (NRC, 2001; Quill, 2009; Mesibov – Shea, 2014; Reichow et al., 2011).

A videóelemzés, mint eszköz ugyanakkor nem újkeletű: különféle aspektusból számos megközelítés gyakorlatát támogatta. Így például a behaviorizmus és kognitív elméletek esetén: elemzés, nyomon követés, mérés, megértés, korrekció, vagy a szociális tanulás elméletében Bandura a megfigyelésen keresztül történő tanulás, az utánzás és a modellkövetés szerepét tanulmányozta a viselkedésre (Kersánszki – Holik – Sanda, 2023). M. J. Downing (2018) a szociális interakciókra gyakorolt hatását emelte ki munkájában, illetve a tanárképzésben. J. van Es és S. Sherin (2002) az erősség – gyengeség kapcsán használta. Freitas és Rimenes (2004) a szakmai reflexió, kritikai gondolkodás támogatójaként azonosította a videóelemzést. A családtámogatás és korai intervenció kontextusában Tobák (2013: 82) *...kiemelten szükséges, ám ...nem minden esetben biztosítható....*” eszközként határozta meg. A közös interakciók, szakmai jellemzések átfogó és komplex, egymást segítő reflexiós eszközöként utalt rá Erikson (2006), Hogan és Marcus (2009) pedig a tanulási folyamat monitorozása, fejlődési célok meghatározása, korrekciózása tekintetében vélte nélkülözhetetlenek.

2007-ben további lehetőségként tanulási és viselkedési minta elemzésre használták: Hattie és Timperley eredményei alapján a vizsgálati alanyok magukat látva, önelemzést és az önszabályozás/szociális készségek megismerése, tanulása és fejlesztése céljából tartotta szükséges eszköznek, Reichow (2014) pedig ASD-ben érintett gyermekek mintáján vizsgálta a videóelemzés hatását.

A kutatás módszertanát tekintve mixed method, módszertani trianguláció segítségével kerültek az adatok, információk feldolgozásra. Az adatgyűjtés célja a gyermekek fejlődésének elősegítése volt. A készségszintek fejlődését saját mérőeszkővel, egyedileg határoztuk meg, ennek részleteit az 1.sz. táblázat szemlélteti. A kommunikációs mátrixok alapján a kommunikációs szintek felmérése, a kognitív készségek (ABLLS alapján) és viselkedésbeli megjelenések (strukturált és félig strukturált megfigyelések alapján), továbbá pszichoedukációs felmérések (standard, vagy informális), dokumentumelemzés (másodelemzés) alapján történt. A kutatás során kiemelt szerepe volt a team munkának,

melynek része a kollégákkal, szakemberekkel végzett interjúk (külső/belső folyamat, esetmegbeszélés), a családokkal és érintett gyermekekkel folytatott közös munkára összeállított, személyre szabott, fél éves fejlesztési terv elkészítése, továbbá a single case method (Hilliard, 1993) alapján létrehozott kutatási jelentés voltak. Az említett munkafolyamatokat a szupervízió és a videóelemzés jelentős mértékben segítette, támogatta. Kutatási kérdésként jelen munkában arra kerestünk választ, hogy kimutatható-e az ismertetett esetekben a fejlesztési folyamat sikeressége? - Mely hatékonyságát az videóelemzés jelentős mértékben támogatta.

### **3. ESETBEMUTATÁSOK**

#### **3.1. A FOLYAMAT**

Az alábbiakban négy esetet ismertetünk, melyek több mint 2 éves folyamat eredményeit mutatják be. A heti 1-2 foglalkozás (egyéni szükségletre tekintettel) váltott terápiás fejlesztési környezetben történt. A családok háttérét tekintve elmondható, hogy átlagos szocioökonómiai státusz (rendezett családi háttér) jellemző. Egy esetben tapasztaltunk, feltételezhetően kissé alacsonyabb SES státuszt (C eset), de jelentős, kirívó különbség itt sem volt, így ez nem okozhatott mérési különbséget, vagyis háttérváltozóként e tényezőt konstansnak tekintettük.

„A” eset: cél az otthoni környezetben is megvalósuló adekvát kérés-elutasítás készségének tanítása. Kezdetben terápiás helyzetben is az együttműködés teljes hiánya, vagy opponálás mellett indult a folyamat. A videóelemzés támogatásának szerepe: a gyermek mind az otthoni helyzetekben, mind intézményi környezetben erős verbális hangadások segítségével fejezte ki magát, és érte el spontán kéréseinek tárgyát, vagy egy-egy szituációból való kilépési, ellenállási szándékát. A videómodellezés mind a szülőnek, mind a pedagógusoknak segített abban, hogy bemutassuk, hogy terápiás, protetikusan környezetben, autizmus-specifikus eszközök biztosításával ezeket a kommunikatív viselkedéseket miként tudjuk kiváltani, majd kondicionálási folyamat segítségével megtanítani a gyermeknek az elvárt, adekvát viselkedést.

„B” eset: cél a gyermek beszédfejlesztésének támogatása külső szupervíziós megfigyeléssel - P.E.C.S. (Frost et al., 2002) módszertan támogatásával. Kezdetben a terápiás helyzet teljes opponálása, a kifejező kommunikáció hiánya, valamint minimális, nem adekvát verbalizáció volt jellemző a gyermekekre. A videóelemzés támogatásának szerepe: a gyermek expresszív kommunikációjában a verbális és nonverbális kommunikációs elemeket, eszközöket váltakozva használta.

Kommunikációs fejlesztését a kommunikációs alapok lefektetésére, illetve abból kiindulva a kommunikáció szabályainak rögzítése mellett a beszédindításra, szókincsbővítésre helyeztük. A P.E.C.S. módszertan használatának megkezdésében és alkalmazásának megtanításában megerősítésre volt szükségünk. Szupervíziós megbeszélésünk során a Budapesten tevékenykedő P.E.C.S. szupervíziós munkatársunk - a videómodellezés segítségével - betekintést kaphatott munkánkba a gyermek kommunikációs állapotát, a használt kommunikációs formákat illetően, így tudta külső szakemberként hatékonyan támogatni a módszertan gyermekre szabott tanítási folyamatát.

„C” eset: cél a terápiás helyzet támogatása, esetmegbeszélés során terapeuta megerősítése. A gyermeket teljes bezártság jellemezte, semmilyen kapcsolata nem volt a külvilággal, ellenben rengeteg ellenállás, otthoni viselkedésproblémák, a kommunikáció teljes hiányát tapasztaltuk. Egyesületünk több-terapeutás rendszerben végzi tevékenységét, a közös figyelmi helyzet, kooperáció és generalizáció mielőbbi elérése érdekében. A videóelemzéssel támogatott esetmegbeszélés segített egyik terapeutánknak abban, hogy a kezdetekben tapasztalt kapcsolódási nehézségeket miként kezelje, a gyermek felé milyen eszközökkel forduljon sikeresebben.

„D” eset: cél a feladattudat kialakításának támogatása, alternatív viselkedésterápiás módszer segítségével. Kezdetben a terápiás helyzet teljes opponálása, az expresszív kommunikáció hiánya, minimális, nem adekvát verbalizáció volt tapasztalható. Idővel a gyermek a terápiás helyzetben megtanult készségét generalizálta, és adaptálta egyéb helyzetekre. A kognitív, kommunikációs készségek tekintetében a fejlesztésen tanultak gyakorlása az otthoni helyzetben is szükséges volt. A szülői edukáció ellenére (hogyan alakíthatja ki otthon a feladathelyzeteket, milyen módon tudja hatékonyan tanítani gyermekét, motivációt milyen módon tud kialakítani) az otthoni gyakorlás továbbra is nehézkesnek bizonyult. A videóelemzés támogatásának köszönhetően a szülő megfigyelhette a feladathelyzet kialakításának körülményeit terápiás helyzetben, amit az otthoni környezetre is könnyebben adaptálhatott, illetve könnyebben feltárta az otthoni környezetben fellépő hibafaktorokat.

A létrehozott mérőeszköz skáláit szemlélteti az alábbi, 1.sz. kép. A kommunikáció, feladathelyzet, közös figyelmi helyzet, társas készségek, beszédfejlődés tekintetében detektálta eseteinkben a változást. A kommunikációs skálában a megjelenő szempontok a beszéd alapú kommunikáció szintjeit vették figyelembe, illetve a generalizáltan (több terapeuta, több helyzet) történő megjelenését. (vö. Havasi, 2013; Bóna, 2018).

1. táblázat: A létrehozott saját mérőeszköz skálaértékei. sk.

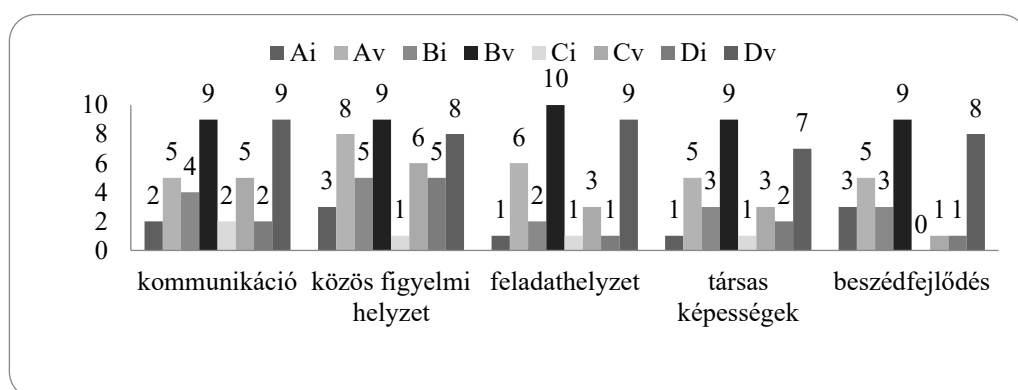
	kommunikáció	közös figyelmi helyzet (kfh)	feladathelyzet (fh.)	társas készségek	beszédfejlődés
0	kommunikációs képesség teljes hiánya	kfh. teljes hiánya	egyéltalan nem vonható be	társas készségek teljes hiánya	verbalizáció teljes hiánya
1	spontán kommunikációs elemek megjelenése saját kérések tekintetében, viselkedési elemekben egy terapatával, egy helyen	RJA-terapeuta által kezdeményezett kfh.-re reagálás megjelenése, külső prompt segítségével, megerősítő használatával	bevonható, de nem tartható a fh.-ben	elviseli a társakat, de nem kapcsolódik be a játékba, szemkontaktus felől nem tart, várakozás és kérésben való együttműködés készségét működtetni nem tudja	verbalizáció (hangadás, állathangok, szótagok) megjelenése ad hoc jelleggel, nem adekvát használatban
2	spontán kommunikációs elemek megjelenése saját kérések tekintetében, viselkedési elemekben generalizáltan	RJA-terapeuta által kezdeményezett kfh.-re való reagálás prompt és megerősítő nélkül	bevonható, fh.-ben 2-5 p.-ig tartható	társas tevékenységbe (tt) alkalmanként, megerősítők használata mellett bevonható, szemkontaktust adekvátan nem tart, várakozás és kérésben való együttműködés kizárólag motivált helyzetben működik	verbalizáció (hangadás, állathangok, szótagok) megjelenése, adekvátan, generalizáltan
3	spontán kommunikációs elemek megjelenése saját kérések tekintetében, adekvát formában (AAK eszközök használatával vagy beszéd alapon), egy terapatával, egy helyen	RJA működtetése több terapatával egy helyen	bevonható, fh.-ben 2-5 p.-ig tartható, több hullámban, egy-egy terápiás alkalom során	tt-be rövid ideig de bent is tartható, szemkontaktust kérésre tart, várakozási és kérési készséget vizuális támogatás segítségével működteti	azonnali és kisleletett echoláció megjelenése
4	spontán kommunikációs elemek megjelenése saját kérések tekintetében, adekvát formában (AAK eszközök használatával vagy beszéd alapon), generalizáltan	RJA működtetése több terapatával több helyen generalizáltan	bevonható, fh.-ben 5-10 p.-ig tartható, legalább egy alkalommal egy terápiás helyzetben	tt-ben tartható, szociális helyzeteket leragálja, szemkontaktust, tekintévtárást generalizáltan is működtet	azonnali és kisleletett echoláció kommunikációs célra történő használata
5	spontán kommunikációs elemek megjelenése saját kérések tekintetében, adekvát formában (AAK eszközök használatával vagy beszédalapon), generalizáltan, külső segítség nélkül	elsődleges interszjektivitás, RJA spontán és életszerű működtetése	bevonható, fh.-ben 5-10 p.-ig tartható, több alkalommal is	tt-ben tartható, képes hosszabb ideig is várakozni, kérésben együttműködik	szavak kezdő szótagjainak kimondása
6	válaszadási képesség prompttal	IJA- spontán kezdeményezett kfh.megjelenése egy terapatával, egy adott helyen	bevonható, fh.-ben 15-20 p.-ig tartható, strukturált környezetben, vizuális támogatás segítségével, megerősítők használata mellett	tt-be önállóan is belép, társas készségeit ismert helyzetben, személyekkel adekvátan működteti	szavak adekvát használata
7	válaszadási képesség működtetése prompt nélkül egy terapatával, egy helyen	IJA- spontán kezdeményezett kfh. megjelenése több terapatával, egy helyen	bevonható, fh.-ben 15-20 p.-ig rendszeresen tartható	tt-be örömmel belép, interaktív működést tanúsít	szavak használata mondat szerűen
8	válaszadási képesség működtetése prompt nélkül generalizáltan	IJA- spontán kezdeményezett kfh. megjelenése több terapatával, több helyen generalizáltan	bevonható, fh.-ben legalább 20 p.-ig tartható	társas tevékenységbe való belépést kéri	szavak, mondatok használata korán és élethelyzetnek megfelelő szókincs mellett
9	kifejező kommunikáció működtetése (kérsék, kérdések, indított kommunikációs helyzetek) működtetése, prompt nélkül, generalizáltan	RJA és IJA együttes és kölcsönös használata generalizáltan	bevonható, fh.-ben legalább 20 p.-ig tartható, külső megerősítők használata mellett	tt-ben való működés adekvát, szemkontaktust tekintévtárást megfelelően működtet, kérésre tevékenységeket befejez, kezdeményez és várakozik	beszédalapú kommunikáció működtetése minden élethelyzetben, beszéd hibákkal (hangok nem megfelelő kiejtése, ngok nem megfelelő használata stb.)
10	interaktív kommunikáció, élménymegosztás működtetése prompt nélkül, generalizáltan, autoklitikus kommunikációs elemekkel kombináltan	másodlagos interszjektivitás, kölcsönös közös figyelmi helyzet kialakítása és generalizált használata, tekintet váltással	bevonható, fh.-ben 25-30 p.-ig tartható, külső megerősítők használata nélkül	tt-eit (társas tevékenységek, érdeklődés, szemkontakt, várakozás, társas reciprocitás) helyzetnek megfelelően működteti	beszédalapú kommunikáció működtetése adekvátan, generalizáltan

A közös figyelmi helyzet esetében az elsődleges és másodlagos interszjektivitás, valamint az RJA és IJA tekintetében hoztuk létre a skálákat, ahol kiemelt fejlődési skálaértékként tekintettük a megerősítővel kombinált helyzetet, a promptolt helyzetet, a generalizálást (szemkontaktus adekvát tartása mellett) valamint a szociális megerősítőkre való reagálást. (vö: Rothbart et al., 2007; Mundy – Newell, 2007; Wimpory et al., 2000; Partington et al., 2018). Feladathelyzet esetén az idő és a vizuális támogatók, valamint a megerősítők és a feladathelyzetben tarthatóság alapján skáláztunk (Réthyné, 2001). A társas készségek fejlődése esetén a szempontok a várakozás, a kérésekben való együttműködés, az érdeklődés mások felé, a kortársi kapcsolódás, a kontextusnak megfelelő szemkontaktus adekvát működtetése volt (Zsolnai, 2008; Hegedűs, 2016). A beszédfejlődés tekintetében meghatározott skálánk a verbalizáció teljes hiányától kezdve az ad hoc jellegű megjelenésen át az adekvát és generalizált hangadáson, az echoláción, a szótagok, szavak és az ezeket követő nyelvi egységek adekvát használatán keresztül a beszéd minőségi kivitelezésének tekintetében kerültek értékelésre.

### 3.2. EREDMÉNYEK

Eredményeinket a Baranya Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Vármegyei Szakértői Bizottsága, és az oktatási intézmények is visszajelezték, példának okáért a szakértői véleményben - a fejlesztési folyamatot követően - a tankötelezettség teljesítésének keretét a korábbi szegregáltról integráltra módosította. Eredményeinket az alábbi, 2.sz. ábra szemlélteti. Az eseteket A-D-ig nagy betűkkel, indexként pedig i= induló, v=vég vagy záró állapotot kisbetűkkel jelenítettük meg. Remekül látszik, hogy kivétel nélkül igen jelentős eredményeket sikerült elérni, melyet a létrehozott mérőeszköz mérhetővé tesz.

2. ábra: Esetek eredményeinek áttekintő ábrája, sk.



„A” eset: (jelenleg 8 éves, F84.0) társas képességekben fejlődést mutat: feladathelyzetekben együttműködés, mindennapi élethelyzetben való könnyebb tájékozódás, megértés. Fejlődést mutató egyéb képességterületek (és tartalmi területeik): matematikai kompetenciák, kognitív képességek, kommunikációs képesség (beszédmegértés).

„B” eset: ((jelenleg 6 éves, F84.0 és F80.9) társas képességekben fejlődést mutat: feladathelyzetben együttműködés már 20-30 percig asztalnál, kortársakkal való kapcsolódás előmozdítása, óvodai környezethez való könnyebb alkalmazkodás. Fejlődést mutató egyéb képességterületek (és tartalmi területeik): kommunikációs képesség (beszédmegértés), matematikai kompetenciák, motoros képesség.

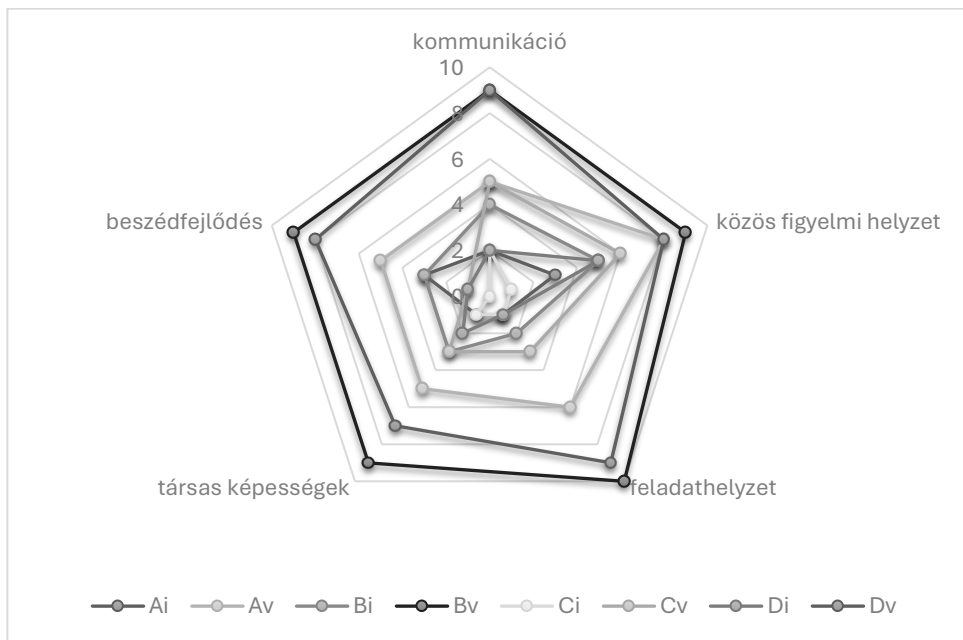
„C” eset (jelenleg 6 éves, F84.0): társas képességekben fejlődést mutat: feladathelyzetekben együttműködés, mindennapi élethelyzetben való könnyebb tájékozódás, megértés. Fejlődést mutató egyéb képességterületek: kognitív képesség, kommunikációs képesség (beszédmegértés), motoros képesség.

„D” eset (jelenleg 7 éves, F84.0): társas képességekben fejlődést mutat: feladathelyzetben együttműködés már 20-30 percig asztalnál, kortársakkal való

kapcsolódás előmozdítása, iskolai környezethez való könnyebb alkalmazkodás. Fejlődést mutató egyéb képességterületek: matematikai kompetenciák, kognitív képességek, kommunikációs képesség (beszédmegértés).

Az alábbi mátrixban (ld.3.sz.ábra) a gyermekek induló és záró állapotát szemléltettük. Jól látható minden feltárt eset tekintetében a folyamat egyértelmű eredményessége.

**3. ábra: Az összesített eredményeket szemléltető mátrix sk.**



#### 4. ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

Jelen munkában arra kerestünk választ: Kimutatható-e az ismertetett esetekben a fejlesztési folyamat sikeressége? A válasz egyértelműen igen, hiszen a fejlődés nyomonkövetését és az eredmények detektálását sikerült szemléltetni. A létrehozott mérőeszköz és mérési eljárás egyaránt eredménye és következménye a team munkának, amelyet jelentős és megkerülhetetlen mértékben segített és támogatott a videóelemzés, a szupervízió, illetve az, hogy a környezeti támogatás (a családban megvalósuló szülői adaptáció) valóban működött az otthoni folyamatok során: Ennek nélkülözhetetlen elemét képezte az is, hogy a szülő első kézből láthatta, ahogyan a gyermek több terapeutával generalizálja az egyes szituációkat, illetve megfigyelhette, hogyan kezelik a szakemberek a felmerülő nehézségeket.

Tapasztalataink alapján a szülők többsége hálás azért, hogy ilyen módon részese lehet a fejlesztési folyamatnak. Az a tény továbbá, hogy ezek a gyermekek integráltan helyezkednek a közoktatásban, elvitathatatlan. A folyamat sikeres kimenetelét jelentősen segítette a videóelemzés.

Következtetésként elmondható, hogy a videóelemzéssel támogatott fejlesztési folyamat minden esetben pozitívként azonosítható. Egyértelmű, hogy a szupervíziós segítségnyújtás, az önreflexió és a kritikai gondolkodás támogatásában is hatékony (szülő, terapeuta, esetmegbeszélés).

Kutatásunk konklúziójaként elmondható, hogy üdvözlendő lenne a módszer/eszköz szélesebb körben történő használata, akár a diagnosztikai folyamat során is. Hiszen a szubjektív elemek kizárása a diagnosztikai folyamat során jelenleg csak a szakemberi objektivitással valósítható meg. Ebben is segíthetne ez a módszertan. A videóelemzéssel támogatott gyógypedagógiai fejlesztés egy sokoldalú és hatékony módszer, amely jelentős mértékben hozzájárulhat a sajátos nevelési igényű tanulók fejlődéséhez, fejlesztéséhez és hatékony oktatásához.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bóna Judit.: (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkortól kamaszkorig. *Gyermeknevelés* 6(3), 111–122. p.
- Bondy, A. - Frost, L. (1994): The Picture-Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3): 1-19. p. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. & Freeman, K. A. (2000): A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30.(6), 537–552. p.
- Egészségügyi Szakmai Kollégium (ESZK) (2017): Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum zavarokról. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Egészségügyért Felelős Államtitkárság, Budapest. Letöltve: 2024. március 10. URL: <https://bit.ly/2tprZP>
- Erikson F. (2006). Videós információk meghatározása és elemzése: Néhány kutatási eljárás és magyarázatuk. Kalifornia. Egyetem, Los Angeles. Letöltés: 2021.04.24. URL: [http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/Videos\\_informaciok\\_meghatarozasa\\_es\\_elemzese.pdf](http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/Videos_informaciok_meghatarozasa_es_elemzese.pdf)
- Freitas, I. M., Jiménez, R., & Mellado, V. (2004): Solving physics problems: The conceptions and practice of an experienced teacher and an inexperienced teacher. *Research in science Education*, 34, 113-133. p.

- Frost, L. M.S., CCC-SLP & Bondy, A. (2002): P.E.C.S. Training Manual, Second Edition.
- Gulya Nikoletta, Szivák Judit & Fehérvári Anikó (2020): A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30(9), 45-63. p.
- Havasi Ágnes (2013): Kommunikáció támogatása augmentatív és alternatív eszközökkel autizmus spektrum zavarokban. *Vzdelávanie, výskum a metodológia*, ISBN 978-80-971251-1-0
- Hegedűs Szilvia (2016): A társas viselkedés fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 26(11), 119–121. p.
- Hogan, K. – Marcus, L. M.: From Assessment to intervention. In: Goldstein, S., Naglieri, J. A. & Ozonoff, S. (2009): *Assessment of Autism Spectrum Disorders*. The Guilford Press: New York, NY, 2008. 384. p.
- Kersánszki, T.- Holik, I. K.- Sanda, I. D. (2023): Mentoring Opportunities for Students with
- Special Needs. In: Rüttemann, T.; Pachatz, W.; Auer, M. E. (szerk.) *Learning in the Age of*
- *Digital and Green Transition: Proceedings of the 25th International Conference on Interactive*
- *Collaborative Learning (ICL2022)*, Vol.1 Cham, Svájc: Springer International Publishing pp.
- 269-280, 12 p.
- Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. (2008): Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése. Budapest, Kapocs Kiadó.
- Mundy, P., - Newell, L. (2007): Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269–274. p.
- Naglieri, J. A. – Ozonoff, S. (2009): *Assesment of Autism Spectrum Disorder*. The Guildford Press, New York. 319. p.
- National Research Council (NRC) (2001): *Educating children with autism*. National Academies Press, USA.
- Partington, J. W., Bailey, A., & Partington, S. W. (2018): A pilot study examining the test–retest and internal consistency reliability of the ABLLS-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 405–410. p.
- Quill, K. A. (2009): *Tedd- Nézd- Hallgasd- Mondd! Szociális és kommunikációs intervenció autizmussal élő gyermekek számára*. Budapest. Kapocs Kiadó.
- Reichow, B., Doehring, P., Cicchetti, D. V. & Volkmar, F. R. (Eds) (2011): *Evidence-based practices and treatments for children with autism*. Springer Science & Business Media LLC, New York.

- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Posner, M. I. (2007): Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1(1), 2–7.
- Sigafoos J., O'Reilly M. & de la Cruze B. (2006): How to use video modeling and video prompting. PRO-ED. USA.
- Smith, T., Buch, G. A., & Gamby, T. E. (2000): Parent directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities* 21, 297-309. p.
- Szabó-Balogh Virág (2015): Autizmus: az örök kirakó? *Iskolakultúra*, 25(12), 3–18. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.12.3>
- Szivák Judit, Gazdag Emma & Nagy Krisztina (2018): Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagóguskutatásokról. *Neveléstudomány*, 7(1), 5–14. <http://doi.org/10.21549/ntny.23.2018.3.1>
- Tobak Orsolya (2013): Gondozás és prevenció az autizmussal élő gyermeket nevelő családok körében. *Acta Sana*, 8(1), 9-24. p.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2(1), 119–140. p.
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, J. M. G., & Nash, S. (2000): Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 525–536. p.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S et al. (2015): Evidencebased practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45.(7), 1951–1966 p.

**ABSTRACT**

**POSSIBILITIES FOR THE PRACTICAL USE OF VIDEO-ASSISTED CASE DISCUSSION TO SUPPORT DEVELOPMENTAL ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Supporting children diagnosed with Autism Spectrum Disorder from an early age is critically important (Mesibov et al. 2008; Bondy - Frost 1994; Smith et al. 2000). In targeted development, these children, their families and their environment need individualised support, using evidence-based therapies, and a holistic approach to the pervasive nature of the condition. Case discussion and supervision support by professionals working with the child are the guiding principles of developmental interventions (Virág, 2015). Family support and early intervention provided by public institutions are a priority for concerned children and their families, but these services, in an overall sense, are not always available (Tobák, 2013). The "See the World through Autistic Eyes" Association was founded in 2016 and since then it has been operating as a continuously developing organisation in Pécs.

In this study we will present four case studies in which video analysis and the methodology used helped to turn the development process around, thus supporting the development of the child's knowledge construct. In addition to the families, our results are validated by the teachers working with the children concerned, the Baranya County Expert Committee, and the opinion of the specialists of the Child and Adolescent Psychiatry and Child Psychology Outpatient Clinic of the Pécs Clinical Centre for Paediatrics. The methodology used is not new (Szivák et al. 2018), but its theoretical and practical relevance offers tangible help and proven techniques for professionals working with children in this field.

*Keywords: process supported by video analysis, effective background support for ASD, quality development work*

Kádárné Szántó Nikolett

Szegedi Tudományegyetem Bölcsész-és Társadalomtudományi Kar- Pszichológiai Intézet (végzős pszichológus hallgató, Klinikai és egészségpszichológia szakirány)

[autistaszemmel@gmail.com](mailto:autistaszemmel@gmail.com)

Vass Erika

„Lásd a világot autista szemmel” Egyesület

[autistaszemmel@gmail.com](mailto:autistaszemmel@gmail.com)

Ladnai Attiláné, Phd. egyetemi adjunktus

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék

[Ladnai.Attilane@uni-mate.hu](mailto:Ladnai.Attilane@uni-mate.hu)

## **II. OKTATÁS ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK METSZÉSPONTJAI**



**Krisztina Nagy**

## **TRENDS IN UNAUTHORISED ABSENCES OF CHILDREN WITH SPECIAL AND ADDITIONAL NEEDS IN SPECIALISED CARE**

### ***ABSTRACT***

Unauthorised absence poses a significant risk for children with special and/or additional needs who are placed in foster care or residential homes after being removed from their families and entering the child protection system. Due to their condition and heightened need for assistance, leaving their designated care environment compromises their safety. The lack of necessary support, combined with additional risks, not only endangers their development but may also threaten their lives.

This research analyses available statistical data to focus on trends related to the situation and opportunities of children with special and additional needs. It is based on the principle, supported by resilience research conducted in Hungary from a child protection perspective, that a family-like environment is more conducive to fostering resilience. Due to resilience's multidimensional nature, it is essential to consider internal and external resources, including the child's physical condition, disabilities, and the environment in which they are raised.

The research outlines the characteristics of unauthorised absences among children with special and/or additional needs care, focusing on the type of care environment. By analysing data related to children with special and additional needs and examining the specifics of the regulatory framework, the study identifies key aspects and potential intervention points. These insights can contribute to developing care settings that provide tailored, damage-specific care aligned with the children's needs, thereby supporting the prevention of unauthorised absences.

*Keywords: child and youth protection, special needs, additional needs, unauthorised absence*

*Krisztina Nagy, PhD – College of Pünkösdi Theology, Budapest, college professor  
[nkrisztina@yahoo.com](mailto:nkrisztina@yahoo.com)*

*ORCID ID: 0009-0005-9751-4394*

*HERA: Children and Youth at Risk and Social Pedagogy  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15302800>*

## 1. INTRODUCTION

Numerous legal regulations define the foundations, frameworks, and content of the child protection system. Professional expertise is essential to ensure that assistance, interventions, and procedures carried out in children's interests are always professional and lawful.

The protection and safety of children are key priorities reflected in Hungarian legislation. Act LXIV of 1991 promulgated the Convention on the Rights of the Child, adopted in New York on November 20, 1989. The Convention emphasises the respect and safeguarding of children's rights. Article 3 of the Convention highlights the importance of the child's best interests, which serve as the starting point for state involvement, regulation, and the implementation of necessary measures to provide the protection and care essential for their well-being.

The Fundamental Law of Hungary states that "every child has the right to the protection and care necessary for their proper physical, mental, and moral development" (Fundamental Law of Hungary, Article XVI, Section 1). It also declares that "Hungary protects children through specific measures" (Fundamental Law of Hungary, Article XV, Section 5).

The 1997 Act XXXI on the Protection of Children and Guardianship Administration (hereinafter referred to as the Child Protection Act) elaborates on children's rights, ensuring their enforcement through the provisions outlined in the law (via benefits, services, and measures) as part of the child protection system. The child protection service operates based on the professional tasks and operational requirements specified in Decree 15/1998 (IV. 30.) on the personal care provided by child welfare and child protection institutions and individuals (hereinafter referred to as the NM Decree), as well as additional laws, protocols, and regulatory documents.

The adoption of the "National Action Plan 2030 to Ensure the Guarantees of Children's Rights" as established by Government Decree 1202/2023 (V. 22.), is based on the Council Recommendation (EU) 2021/1004 of June 14, 2021, on the European Child Guarantee. The recommendation's primary objectives include preventing and combating social exclusion, enforcing children's rights, fighting child poverty, and promoting equal opportunities by ensuring access to essential services for children in need.

The public's openness to topics and issues related to children also extends to child protection. This professional field garners varying levels of societal interest, influenced by diverse values and priorities. On April 3, 2022, a national referendum on issues affecting children saw 5.6 million people cast votes (3.9 million valid and 1.7 million invalid), while 2.58 million did not participate.

The 2023 Children's Rights Report, published by the Hintalovon Foundation for Children's Rights, presents findings from a study conducted by ZRI Závecz Research Market and Social Research Institute. This research, based on a representative sample of 1,000 individuals surveyed in person, identified the prioritisation of tasks in child protection based on options provided by the researchers. Among the respondents, 63.5% identified combating child abuse as the most critical task, followed by caring for children without parents (55.6%) and fighting child poverty (55.2%). Additionally, 43.6% of respondents highlighted caring for children removed from their families as one of the most crucial responsibilities (Children's Rights Report 2023).

Child protection is a topic that (due to some degree of involvement and/or interest) also invites opinions from the general public. While the widespread use of the term "child protection" and the associated messages in contemporary news channels and media platforms undeniably highlight the topic's relevance, it is essential to emphasise that the primary goal of this research, the problem analysis, and the conclusions drawn in this study is to ensure that professional solutions are prioritised in practice during professional work in the field.

The study is based on the principle, supported by child protection-focused resilience research conducted in Hungary, that becoming resilient is facilitated by a family-like environment (Rácz, 2012; Homoki, 2014b; Homoki & Czinderi, 2015; V. Gönczi, 2017; Bogács, 2021). Due to the multidimensional nature of resilience (Homoki, 2014a; Máté, 2015; Homoki et al., 2016), when identifying internal and external resources, the child's physical condition, disabilities, and the environment in which they are raised, whether foster care, a children's home, or a residential home must not be overlooked (Rácz, 2012; V. Gönczi & Gortka-Rákó, 2012).

The study focuses on children with special and/or additional needs, exploring the patterns of unauthorised absences. What might be the underlying motivations for escaping from care settings? Where and how can emotional security and damage-specific care that meets the children's needs be best ensured for those living in specialised care? What methodological considerations should be taken into account to assist these children effectively?

In outlining the trends and characteristics related to children with special and/or additional needs and unauthorised absences, the identification and analysis of problems and focal points aim to support the decision-making necessary to enforce children's rights and ensure the child's paramount interests

## **2. RESEARCH METHODOLOGY**

The primary method used in this research is the secondary analysis of statistical data related to children with special and additional needs care and their situations. Since significant legal changes in child protection professional care and foster care services took effect in 2014, the temporal scope of the research is defined from this point onwards. Comparing data that includes elemental distributions and national trends with literature, previous studies, and legal regulations and conducting the problem-specific analysis can help gain a deeper understanding of the patterns and correlations behind the data.

In the research, we sought data that indicates the presence of an environment providing the emotional security necessary for the children's development. We examined the number of foster parents, including those specialising in caring for children with special and additional needs, as well as the number of children placed with them. This data was compared with the number of children living in children's homes, specifically in homes for special and additional needs children and their age, based on the Hungarian Central Statistical Office's (KSH) Social Statistical Yearbooks data. The data on unauthorised absences also provides insight into how children in specialised care relate to their care settings, representing one of the research's key issues.

According to our hypothesis, in the case of children requiring special and/or additional needs care, the number of unauthorised absences is lower, and the trends are more favourable when placed with foster parents, compared to children placed in children's homes, particularly in special or additional children's homes.

## **3. DESCRIPTION OF THE RESEARCH**

### ***3.1. KEY CONCEPTS OF THE RESEARCH***

#### **3.1.1. Children with Special and/or Additional Needs in Specialized Care**

When the Child Protection Act was first enacted, developmental characteristics that warranted special treatment were already recognised. However, the lack of differentiation in terms of the target group and the institutions providing care is well reflected in the text of the legislation as it was published at the time. The provisions for children requiring significant assistance and placed in specialised care were as follows: "In the case of home-based care, special care must be provided for children with disabilities, adaptation, behavioural or learning disorders, as well as children with specific needs due to their age" (Child Protection Act, Section 53 (2)).

"An additional needs care provider in a children's home or an additional needs group within a children's home provides care, socialisation, resocialisation, habilitation, and rehabilitation for children who are temporarily placed, who are in short- or long-term care, who are chronically ill, disabled, struggle with integration, behaviour or learning disorders, suffer from addiction, or require special care due to their age" (Child Protection Act, Section 58 (1), official version).

The gap was recognised, and there was also a methodological need for the development of a more differentiated care system: "Currently, we only sense the demands of children and young people with additional needs, but we are not yet able to articulate them precisely, and as a result, a unified typology has not been developed. There is no established methodology for these homes. In many places, there are no additional needs care children's homes, so the placement of children with additional needs is incidental, and they are often moved from one home to another without receiving the appropriate assistance and care" (Negrea & Búki, 1999, p. 28).

In November 1999, a comprehensive questionnaire-based survey was conducted covering the entire field of additional needs care, which aimed to collect data on the number of children. Researchers also sought written interpretations of additional needs from child protection professionals (foster care advisors and staff members of children's homes and residential homes). Additionally, they asked for descriptions of these children's problems and, where applicable, the successful problem-solving strategies employed (Domszky et al., 2000). The data collected served as the foundation for developing methodological recommendations for the care and upbringing of children with additional needs in child protection services.

The scope of the target group of children with special and/or additional needs was more precisely defined by Section 37 (1) of Act IX of 2002, amending the 1997 Act XXXI on child protection and guardianship administration. The legal framework included special needs children's homes and additional needs care children's homes as care facilities. This modification forms the basis of the current applicable regulations (Child Protection Act, Section 53), which stipulate that special care must be provided for children who are chronically ill, disabled, or under the age of three. Additional needs care must be provided for children exhibiting severe psychological symptoms, severe dissocial behaviours, children using psychoactive substances, and children who have potentially become victims of human trafficking.<sup>4</sup> Both special and additional care must be provided simultaneously for children with dual needs.

---

<sup>4</sup> The group of children recognized as having special needs under the Child Protection Act was expanded by Section 1 of Act V of 2020 on the Amendment of Certain Laws to Combat the Exploitation of Victims of Human Trafficking. This includes children who violate the prohibition on offering sexual services, as defined by the law on combating organized crime and certain related phenomena, and on amendments to related laws (hereinafter referred to as: children presumed to be victims of human trafficking).

The additional needs care children's homes, additional needs care groups in children's homes, or children's homes for children with additional and dual needs provide care, socialisation, resocialisation, as well as habilitation and rehabilitation (Child Protection Act, Section 58 (1)). In addition to the regional institutions, there are five central additional needs care children's homes operating in Hungary, which are national intake institutions; for girls in Esztergom and Rákospalota, and for boys in Zalaegerszeg, Kalocsa, and Fót. Children can be placed in care facilities that provide care according to their additional needs based on the professional opinion and recommendation of the county, metropolitan, or national child protection expert committees (Child Protection Act, Section 82).

Under the current regulations, the care, treatment, habilitation, and rehabilitation of children requiring special care and those with dual needs are provided by special children's homes, children's homes, or children's home groups established for this purpose, according to Section 58 (6) of the Child Protection Act.<sup>5</sup> This is provided as long as the child's placement in foster care is not feasible. The child's condition does not warrant placement in a facility under the Social Administration and Social Services Act of 1993 (Act No. III of 1993, hereafter referred to as the Social Act) for persons with disabilities or psychiatric patients, or if placement is not possible due to a lack of available space.

As stipulated in Act CXC of 2011 on Public Education, determining a child's special care needs requires the opinion of an expert committee, including a diagnosis of disability. This expert opinion is necessary to assess the child's specific needs and ensure appropriate care and support are provided. Therefore, the term "special need" specified in the Child Protection Act is not identical to the terms "special educational needs" or "children with difficulties in integration, learning, or behaviour" as defined in the Public Education Act. Each term carries distinct implications and serves different legal and practical frameworks for addressing children's needs.

---

<sup>5</sup> Section 43 of Act IX of 2002 originally inserted the provision regarding the placement of children with special needs into Section 58 (4) of the Child Protection Act. This section (58) was structurally changed and its content slightly modified by Section 14 of Act CCV of 2013 on the amendment of Act XXXI of 1997 on the Protection of Children and Guardianship Administration and certain related acts concerning the transformation of foster care and special care. The amendment came into effect on July 1, 2014, at which point the content of Section 58 (4) was moved to Section 58 (6).

The content of Section 58 (6) of the Child Protection Act was supplemented with provisions on supported housing, thanks to Section 61 (1) a) of Act CXXVI of 2019 on the Amendment of Certain Laws Related to the Family Protection Action Plan.

According to Section 4, Paragraph 13 of the Public Education Act, the category of "children and students requiring special attention" includes: on the one hand, those "requiring special treatment" (within this, those with "special educational needs," those "struggling with integration, learning, or behavioral difficulties," and exceptionally gifted students); on the other hand, children and students considered disadvantaged or multiply disadvantaged under the Child Protection Act; and, thirdly, children and students undergoing long-term medical treatment.

Furthermore, Section 4(3) defines "children with difficulties in integration, learning, or behaviour as those requiring special treatment, who—based on the expert opinion of a specialist committee—significantly underperform relative to their age, experience difficulties with social relationships, and struggle with learning or behavioural regulation, their integration into communities and their personal development are hindered or show unique tendencies, but they are not classified as having special educational needs."

Among the possible definitions and theoretical approaches to the concepts of special and additional needs (e.g., diagnostic, scientific, legislative), the normative (legal) approach is justified for use in the present study based on the above. This is because belonging to categories established by legislation provides the legal basis for the provision of need-specific services (Büki & Szollár, 2004).

Eligibility for the conceptualisation includes the omission of children from the categories of special and/or additional needs who lack an expert opinion because they have not undergone evaluation by a specialist committee. It may occur due to reasons such as unauthorised absences or other circumstances, even though an assessment would be justified in their case.

A critical issue for children with special and/or additional needs arises when they reach adulthood, as the classification of special needs or additional needs ceases to apply. While the needs themselves, as well as any diagnosed disabilities or illnesses, do not disappear, the services and enhanced care tailored to these needs are no longer available.

Upon reaching adulthood, young individuals who previously received special or additional care as minors are limited to the placement options accessible to peers with standard needs who request aftercare or those provided under the Social Welfare Act in facilities offering personal care services. However, Section 58(2) of the Child Protection Act allows for continued care beyond the age of 18 if it is necessary to meet the young person's specific needs, support their therapeutic requirements, or enable the completion of their studies. After turning 18, access to aftercare services depends on the young adult's personal request. This care can be provided in licensed facilities such as additional needs care children's homes, additional needs care residential homes, or additional needs care groups within children's homes.

Based on the above reasoning, the research considers children to have special and/or additional needs if they possess an expert committee's official assessment attesting to these needs. This assessment serves as a decisive factor for their placement within the child protection system. Consequently, these children are the ones accounted for in statistical data reporting.

### **3.1.2. Unauthorized Absence (Escape)**

The unauthorised departure of children from their care settings represents a significant issue, as minors without supervision or care are at risk of harm. The complex problem of escapes is not new to the field of child protection services; however, it remains one of the most challenging areas to address. The investigation documented in OBH 550/1998 criticised the lack of effective measures to prevent such incidents (Bede et al., 2010).

Bogács & Hüse (2015) emphasise that children who are missing from care due to unauthorised departures require heightened attention because their risk factors significantly exceed the usual risks encountered in child protection. This is particularly true for the most vulnerable groups, including children with special and/or additional needs. The National Action Plan 2030 to Ensure the Guarantees of Children's Rights, also underscores this issue, identifying children removed from their families—especially girls and those with disabilities, substance use issues or histories of abuse—as a particularly endangered group. These factors, often underlying their special or additional needs, make them highly susceptible to becoming victims of crimes such as abuse, human trafficking, and child prostitution. In cases of unauthorised departures, there is also a significant risk that these children may become perpetrators of crimes themselves. Bogács (2018) identifies unauthorised absences as a critical area for joint action between child welfare services and child protection institutions, highlighting the importance of collaborative intervention strategies in mitigating these risks.

The NM regulation Section 86 contains provisions regarding runaways. A child is considered to have left without permission if they leave their place of care without authorisation or fail to return by the designated time.

When an unauthorised departure occurs, the care provider is responsible for immediately notifying the child protection guardian and, in cooperation with them, attempting to locate the child's whereabouts. Additionally, if the runaway child is under 14 years old or is unable to care for themselves due to illness or disability, the relevant police authority must be contacted without delay. (In other cases, this notification must occur within 24 hours.)

This notification is typically made using a dedicated form that includes the child's personal data, a detailed physical description, identifying features (e.g. scar, tattoo, birthmark, speech fault, pregnancy), the clothing worn at the time of departure, the circumstances of the departure, possible locations where the child might be found, and a photo that can help identify the child.

The care provider must also inform the child's parents or other legal representatives. This measure facilitates the possibility that if the child seeks refuge with their parents, the parents can inform the children's home or foster parent to help return the child safely.

If the child who left without permission is found by the care provider or returns voluntarily to the place of care, the care provider must immediately, but no later than within 24 hours, notify the relevant police authority, the parent, and the child protection guardian. If the child is found by the police, the parent, other legal representatives, and the child protection guardian must also be informed.

Once the child who left without permission returns to their place of care, an individual interview should be conducted with the child, involving the child protection guardian, to uncover the reasons and circumstances of their departure, as well as what happened during their absence, where they stayed, and their sources of livelihood. The interview must be documented in writing, including the key points of the conversation, and the necessary measures should be taken based on the findings.

The Child Protection Act lists the duties of child protection guardians, including the responsibility to "if it is known where the child has gone, return the child to the care place in case of unauthorised departure from the care place; otherwise, take the necessary steps to locate the child" (Child Protection Act, Section 86, Subsection (1), Point g).

In the context of child protection institutions operating within specialized care, procedural guidelines are established by the providers. The reporting obligations required in the event of unauthorized absence are detailed in the regulations concerning extraordinary events. According to the provider's regulations, every institution offering specialized care must develop its own internal policy. This policy must include procedures to be followed in cases of unauthorized absence, specifying tasks, responsibilities, authorities, and deadlines.

In state-maintained child protection institutions, Regulation 9/2022 (IX. 28.) of the Directorate-General for Social and Child Protection defines the scope of extraordinary events and the measures to be taken in such cases. According to Section 2 Subsection (5) b) to d) of the document, the unauthorised absence of a child under the age of 14 from a child protection institution, the unauthorised absence of a child in an additional needs care central children's home, and the unauthorised absence of at least three children aged 14 or over from a child protection institution, if they do not return to their place of care within 24 hours, are considered other exceptional occurrences.

In these cases, the head of the institution is obliged (in addition to any official investigation) to conduct an internal investigation to identify the causes of the incident and to establish responsibility, which "must include whether there was a precedent for the incident, what measures have been taken or are planned to be taken to deal with it, and how similar situations can be prevented. The investigation should objectively examine how mandatory professional standards were implemented in relation to the event, how legal regulations, internal policies, and job descriptions were adhered to, and whether any negligence or error occurred in the institution's operations (Regulation 9/2022 Section 5, Subsections (1)-(2)).

According to the Regulation on the Procedure for Reporting and Handling of Incidents in the Institutional System of the St. Agota Child Protection Service, other incidents are "the unauthorised absence of a child under the age of 14 from a care place (foster care, children's home, residential home) operated by the Institution, and the unauthorised absence of 5 or more children over the age of 14 in a care place operated by the Institution." (St. Agostia Principal Regulation No. 12-6/2022, point III.2.4). This Regulation mentions using a secure isolation unit for children with special needs as an exceptional occurrence. However, it does not lay down different rules for unauthorised absences for both special and additional needs children. The Service Provider operates both a special needs children's home and an additional needs care residential home in accordance with the Service Provider's Organisational and Operational Rules No. 12-6/2024.

### ***3.2. CHILDREN WITH SPECIAL AND EXCEPTIONAL CARE NEEDS IN THE CHILD PROTECTION SYSTEM AS REFLECTED IN STATISTICAL DATA***

According to legislative changes introduced in 2014, children under the age of 12 who have been removed from their families and placed into the child protection system should, as far as possible, receive home-like care from foster parents. Efforts must also be made to ensure that children removed from their families do not grow up in institutional environments. However, situations may arise where institutional placement serves the child's best interests. Such cases may include situations where the child has a chronic illness or severe disability or where the need arises to accommodate large sibling groups together.

Research on children living in the child protection system (aligned with resilience studies from a child protection perspective) emphasises the critical importance of family-like care during the early years of life, particularly for children under the age of three (Herczog, 2001; Kardos, 2001; V. Gönczi, 2002, 2017).

**1. Table: The Proportion of Foster Placements for Minors in Specialized Child Protection Care between 2014-2020**

<b>Year</b>	<b>Number of Minors Receiving Specialized Child Protection Care</b>	<b>Number of Those Placed with Foster Parents</b>	<b>%</b>
2014	20 135	12 832	63,7
2015	20 271	12 948	63,9
2016	20 551	13 502	65,7
2017	20 948	14 039	67
2018	21 210	14 493	68,3
2019	20 876	14 357	68,8
2020	20 743	14 562	70,2

*Source: from Central Social Office Social Statistics Yearbook (2014-2020) own edition, 2024.*

During the period under review, an increasing proportion of children removed from their families were placed in foster care. According to the National Action Plan 2030 to Ensure the Guarantees of Children's Rights, which includes the total number of minors and young adults in specialised child protection care, 69.1% of all children in care (23 327) were in foster care on 31 December 2021. This rate was higher for children under 12 years old, at 87.4%. The document confirms that the government's priority policy is to maintain, improve and support the proportion of children in foster care in terms of places.

Regarding children in specialised childcare, while the number and proportion of children placed in special and additional needs care children's homes decreased slightly after 2014, the number of children placed in special foster care and additional needs foster care also increased, especially in 2019 and 2020.

**2. Table: Comparative Data on Placement Types and Child Needs for the Years 2014-2020**

<b>Number of Minors Placed in Children's Homes and with Foster Parents (Temporary and Foster Care)</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Number of Minors Living in General Children's Homes and Apartment Homes	4750	4458	4643	4939	4778	4585	4376
Number of Minors Living in Additional needs Care Children's Homes and Apartment Homes	445	452	440	426	448	448	411
Number of Minors Living in Special needs care Children's Homes and Apartment Homes	1296	1237	1204	1099	1103	1119	1069
Number of Minors Living with Foster Parents (no special needs or additional needs care)	1026 4	1051 4	1063 5	1116 3	1147 5	1069 9	1047 3
Number of Minors Living with foster parents who provide special needs care	2317	2405	2821	2720	2682	3575	4086
Number of Minors Living with foster parents who provide additional needs care	17	19	11	7	20	73	70

*Source: from Central Social Office Social Statistics Yearbook (2014-2020) own edition, 2024.*

During the observed period, the majority of children with special needs, due to their age, lived with foster parents. The increase in the number of infants entering the child protection system paralleled the rise in young children placed with foster families.

In 2020, 70% of children in the child protection system lived with foster parents, while 30% resided in children's homes. Of the children placed in children's homes, 6% had additional needs, compared to only 0.5% of those living with foster parents.

The placement of severely disabled and/or chronically ill young children requiring intensive care with foster parents poses a significant challenge. This difficulty arises due to the lack of adequate preparation among foster parents and the shortage of necessary personal and material resources (Gyarmati et al., 2018; Czibere et al., 2021).

For foster parents caring for children with special, additional, and dual needs, specialised selection, preparation, and higher financial support are recommended to meet the child’s needs fully. Additional financial investment may also be required for home furnishings and the acquisition of assistive devices (Báló et al., 2015).

**3. Table: Breakdown of children aged 0-3 in child protection care by placement from 2014 to 2020**

<b>Number of Minors in Child Protection Care (Temporary and Long-term Care)</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Number of Children Aged 0-3 Years	2874	2834	3117	3277	3464	3479	3457
Number of 0-3-Year-Olds Living in Children's Homes	363	348	357	381	361	351	313
Number of 0-3-Year-Olds Living with Foster Parents	2477	2673	2884	3074	2970	3062	3145

*Source: from Central Social Office Social Statistics Yearbook (2014-2020) own edition, 2024.*

The data support the increase in capacity for children with special needs, which contributes to this trend (the number of special foster parents has increased by 1.5 times). However, not all children with special needs have been placed with a special needs foster parent.

However, the circumstances do not justify a higher number of placements with additional needs foster parents, as the number of additional needs foster parents has not changed as much as the number of children placed with them.

Negrea-Büki (1999) describes the placement of children and young people with additional needs in residential care as a necessary evil, which is justified when adoption and foster care are not feasible. Büki (2015) stresses that the "empty place principle" should not prevail, but that children who are singled out from their families should be placed in the most appropriate care placement.

The report of the Commissioner for Fundamental Rights in case AJB-276/2023 records that from 1 January 2021, the additional payment to foster parents for a child with special, additional or dual needs placed with them has increased (from 5% to 7% of the minimum wage).

**4. Table: Comparative Data on Foster Parent Status and Child Needs from 2014 to 2020**

<b>Number of Minors Placed in Children's Homes and with Foster Parents (Temporary and Foster Care)</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Number of Foster Parents providing special needs care	959	1142	882	1055	1224	1135	1413
Number of Minors Living with Foster Parents providing special needs care	2317	2405	2821	2720	2682	3575	4086
Number of Foster Parents providing additional needs care	10	8	15	15	14	15	14
Number of Minors Living with Foster Parents providing additional needs care	17	19	11	7	20	73	70

*Source: from Central Social Office Social Statistics Yearbook (2014-2020) own edition, 2024.*

The number of fostered minors per additional needs foster carer is more than two each year, but the figure of 70-73 children living with 14-15 additional needs foster carers raises further questions, as placing more children with severe mental health, psychiatric, psychosocial issues or psychoactive substance use problems in one foster home does not seem to be the optimal solution. It is possible that children with additional needs are not living in additional needs foster care or that there is another explanation: children with additional needs are being sent to correctional institution or prisons. In these cases, although the place of care may be the foster parent, the actual care of the juveniles is provided elsewhere, and therefore, more than one child may be placed with a foster parent at the same time. Frequent changes in care placement are also a known phenomenon in the lives of children with additional needs (Büki, 2023a), meaning that the figures may also indicate that so many children have turned to additional needs foster care in a year. If this is the relevant explanation, it could also mean that it was decided in a very short period that the placement was unsuccessful.

According to the National Action Plan 2030 to Ensure the Guarantees of Children's Rights, around 1% of children in child protection have a serious psychiatric condition. Their upbringing is a significant challenge for a care system with average conditions, and they are therefore placed in centralised additional needs care children's homes.

The purpose of these institutions is to provide care and appropriate therapy for these children with additional needs and severe conditions, to ensure that their needs are met and to prevent or reduce their deterioration. The document states that these institutions' development and expanding their services are significant tasks.

The possibility of establishing various types and functions of child protection care institutions has long been discussed. One such concept is the "therapeutic" children's home, envisioned as a facility in a sanatorium-like setting designed to accommodate 6-8 children. Ideally, this type of home would be situated in an environment conducive to organising appropriate recreational activities. It has been proposed primarily for children under child protection care who suffer from psychiatric disorders. The therapeutic children's home would employ healthcare professionals and provide various therapies and activities, along with educational and pedagogical programs and techniques suited to the additional needs care children's homes.

Another proposed concept is the "intensive occupational children's home," which is based on addressing the social and psychological problems of children classified as "deviant," at risk of antisocial behaviour, and/or self- or socially harmful. (Negrea-Büki, 1999:35).

The issue of proper placement and differentiation in the tools and organisation of institutional care has been a longstanding challenge and objective in the field of child protection care. This approach rests on the assumption that "there are social situations from which the children's home network is practically unable to handle the entrants (...). Experience shows that during this process, not only do the problems existing at the time of removal from the family remain unresolved, but further severe harms exacerbate integration difficulties, tragically reducing the chances of later corrective treatment." (B. Aczél, 1985:119)

For children with severe mental health symptoms and/or dual needs, institutional placements that can provide enhanced psychiatric support, which are still lacking in the Hungarian care system, could also be justified. More medical, child psychiatric support could be needed in the additional needs care home or central additional needs care home settings for children with severe psychiatric problems, in addition to education based on experiential teaching. Providing care for a target group based on the leading symptoms could facilitate the development of a safe environment and attitudes conducive to children's development.

The data also confirm that the "special need care" defined in the Child Protection Act and the "special educational need" outlined in the Public Education Act do not align, and there is a lack of coherence between the two legal sources. For infants and young children categorised as having special care needs due to their age, it is uncommon for them to come under the purview of expert committees where their special educational needs might be diagnosed. Within the child protection care system, both in children's homes and with

foster parents, some individuals are not classified as having special needs care but require additional support due to their special educational needs. Furthermore, there are children with special needs care (such as those under the age of three living in children's homes) who are not placed in special needs children's homes.

**5. Table: The types of placements of the SEN minors**

Number of minors	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Number of SEN minors placed in children's home (temporary and foster care)	1807	1794	1759	1812	1806	1781	1719
Number of minors living in Special needs children's homes and apartment	1296	1237	1204	1099	1103	1119	1069
Number of children under 3 years of age living in Children's homes	363	348	357	381	361	351	313
Number of SEN minors living with foster parents (temporary and foster care)	2038	2025	2345	2469	2601	2664	2748
Number of minors living with foster parents providing special needs care	2317	2405	2821	2720	2682	3575	4086
Number of children under 3 years of age living with foster parents	2477	2673	2884	3074	2970	3062	3145

*Source: from Central Social Office Social Statistics Yearbook (2014-2020) own edition, 2024.*

The data on unauthorised absences may reflect the attitudes of children living in professional care toward their placement, which formed the primary focus of the research.

**6. Table: Unauthorized leave incidents between 2014 and 2020**

<b>Number of escape incidents</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Number of minors living in general children's homes and residential homes	4750	4458	4643	4939	4778	4585	4376
Number of unauthorised leave incidents from general children's homes and residential homes	17331	20143	20804	14961	14209	15881	20455
Number of minors living in additional needs care children's homes and residential homes	445	452	440	426	448	448	411
Number of unauthorised leave incidents from additional needs care children's homes and residential homes	3163	4884	3864	2421	2159	1785	1756
Number of minors living in special care children's homes and residential homes	1296	1237	1204	1099	1103	1119	1069
Number of unauthorised leave incidents from special needs care children's homes and residential homes	2134	2817	2378	1430	1956	1703	1993
Total number of minors living with foster parents	12598	12938	13467	13890	14177	14347	14629
Number of unauthorised leave incidents from foster parents	434	483	456	314	365	349	361

*Source: from Central Social Office Social Statistics Yearbook (2014-2020) own edition, 2024.*

The data indicates that, in many cases, a child leaves an institution without permission multiple times, as the number of incidents far exceeds the number of children in care.

Based on Table 6, it is evident that children placed with foster parents exhibit significantly lower rates of unauthorised absences compared to those in children's homes. This substantial difference may partly stem from the children's age and also point to the effectiveness of matching placements. Creating an environment that provides physical and emotional security is paramount for children, as their ability to cope with life's challenges, both as children and later as adults, is greatly enhanced when this security is present during childhood (Vekerdy, 2024). Logic suggests that where a child feels safe, they are less likely to run away, adapt better, and thus foster stronger trust and relationships with their foster parents. However, if collaboration fails for some reason, the child may be moved to a new placement (Kálmánchey, 2001). This dynamic helps explain why the number of unauthorised absences remains low in foster care while children's homes may concentrate on those with integration or behavioural difficulties, severe attachment traumas, or special, additional, or dual needs. These children have often experienced multiple placements in their short lives.

Bede (et al. 2010) identified the issue of unauthorised absences as particularly severe in institutions providing additional needs care. In contrast, such incidents were not characteristic of children's homes established for age-related or health-related reasons, nor in institutions caring for children with disabilities. Rákó (2014), in a questionnaire-based study conducted among children and young people aged 13–25 living in child protection institutions in Hajdú-Bihar County, found that the number of unauthorised absences was lower in residential homes than among those living in children's homes.

Unauthorised absences are a multifactorial phenomenon that can arise due to the complex interplay of various factors (Bede et al., 2010). "Escape is a symptom with complex causes behind it" (Varga, n.d.). Central statistical data on these causes is unavailable, and empirical research results are scarce, so we primarily rely on analyses and sources published in the professional literature.

The report of the Commissioner for Fundamental Rights in case AJB-1140/2012 examined the issue of children's disappearances (wandering, escaping). According to its findings, children aged 14 and over, particularly girls who live in child protection care facilities, are the most affected. Many of them reside in institutions providing additional needs care, and during escapes, they typically go to their parents, other relatives, friends, or, in the case of girls over 14, often to their boyfriends. This leads to an increased possibility of unwanted, unplanned pregnancy with its every consequences. It is common for a child to leave the institution without permission multiple times, and there are instances where someone is continuously on the run, even spending no time at the children's home at all (Györffy, 2012).

Early childhood adversities in children's medical histories, children's health and current mental health, family and friendships, attachment mechanisms, socialisation influences, patterns, socio-cultural background, life course events, and previous runaway behaviour may play a role in runaways. In care settings, these childhood influences can be nuanced by the built and social environment, such as the child's role in the group's daily experiences of success and failure (Bede et al., 2010). Thus, all the help, or lack of it, that can lead to their personal development, improvement of their condition, and development of their abilities can be important. In many cases, children who enter an additional needs care children's home have already been severely harmed, severely traumatised, sometimes criminalised, victims of prostitution, faces high expectations, and would need to adapt to different circumstances. As young children, many of them may have experienced changes in their care placement, which leave a lasting mark on their personality development and self-esteem (Büki, 2023a). Escaping from constraints and rules may be a method used as a crisis or conflict management strategy.

Bede (et al. 2010), using previous research based on a small sample of items available in manuscripts, concluded that the vast majority of unauthorised care leavers were adolescents aged between 14 and 17. Age was found to be more characteristic than gender. For almost half of the children, vagrancy was a relevant reason for admission, and they left without permission shortly after being placed in a children's home. Determining factors behind running away, according to the research, were family patterns, previous care placements, partner relationships, fun, casual relationships and offendings. In their study, semi-structured interviews were conducted with young people aged 12-18 living in children's homes in the capital and their guardians. The children mainly mentioned a lack of intimacy and feelings of closeness, as well as a lack of impulses and separation from family as motivations for running away.

Based on foreign studies, the motives for absconding can be divided into three groups. One is the longing for family ties, another is the need to control their own lives, which includes the desire for adventure and freedom, as well as the rejection of constraints, rules, and institutional circumstances, and the third is a coping strategy, a way of expressing emotions: escaping from problems, abandonment, feelings of helplessness, lack of stability (Varga, n.d., Czibere et al, n.d.).

In child protection, the harms suffered in childhood in the various care settings should be treated in the circumstances available. It is because it is well known from child psychology studies that the events of adolescence depend on how the 8-10-12 years preceding adolescence have passed (Vekerdy, 2019).

Research findings on the role of care placements vary somewhat. "In the case of unauthorised absences, the number of persistent runs of more than one month may indicate something about the retaining power of the care placement, but with varying relevance from child to child." (Demcsik et al, 2016:95)

Other research has found that the positive human environment of children's homes has a retaining power in many cases. (Czibere et al, n.d.) Researchers have found that the institution's accepting attitude and the programmes and experiences provided are more influential factors for runaways than children's regular or average needs (Bede et al., 2010). Most professionals in the child protection system do not believe that the system provides adequate methodological tools (RÁCZ, 2022). This finding may also include the problem of runaways.

The interior design of an additional needs care children's home and the spatial and material conditions of the home can also play a role in how comfortable children feel in their living environment. The NM Decree (Section 124, 125) defines the accommodation conditions in children's homes and residential care homes. While a sense of home is important in creating emotional security for children in special children's homes, it is also relevant to avoid the acquisition and storage of objects and furniture that may be likely to cause harm to themselves or others by children with severe psychological and/or psychosocial symptoms. It is very difficult to strike this balance. Anger outbursts can cause damage to windows and furniture, which may need to be repaired or replaced regularly and, therefore, require a person to carry out maintenance work.

The majority of children in child protection services go to school, leave the children's home and return to it on a daily basis. In the central additional needs care children's homes, the condition of the children justifies a more closed environment. For the minors placed there, there is a possibility under Section 45 (5) of the Public Education Act to progress in an individual work schedule, which may be justified by their previous school failure (BÜKI, 2023a), as many of them are several years behind the age-appropriate grade level. They attend learning support sessions in the children's home, take class exams every six months, or study in the boarding school. These children must also be allowed to be outdoors without supervised activities, per Section 112(1)(f) of the NM Decree. Daily airing may also be an opportunity for unauthorised leave, especially if a low fence surrounds the yard of the children's home. In order to promote the education, development, therapy and social integration of children with additional needs, it is particularly necessary to organise experiential activities outside the institution. However, risk assessment is essential before participation, given the priority of children's safety. A complex system of motivation, feedback, assessment and reward developed in the children's home can also increase children's emotional security, self-esteem and self-confidence. However, all professionals must apply these principles consistently and keep them in the long term.

Children's emotional security can be fundamentally determined by the social environment in which they live. Children are placed in a children's home based on the professional opinion of the expert committees. According to Section 126(5) of the NM Decree, taken into account under Section 130, a maximum of 40 children in total, but no more than 8 children per group, may be placed in an additional needs care children's home, and no more than 8 children in an additional needs care residential home and in an additional needs care group in a children's home, with the proviso that only children of the same sex may be placed within each group. According to Section 5 (a), a maximum of 2 children with dual needs may be placed in a group except in the best interests of the children concerned. When a child with dual needs is placed in a group, the number of children in the group may be reduced, but the legislation does not give precise guidance on how much. What is important is the number of peers a child has to live with and the number of adults involved. Here again, foster care may be preferable. Children placed in an additional needs care children's home may have severe attachment trauma due to difficulties they have experienced in their lives. They may be in great need of personalised attention. Being in a fraternal community is not a sufficient reason a basis for them to form friendships; they can be rivals in the battle for attention rather than supportive buddies. In adolescence, when peer group influences are strong, dominance struggles between children also emerge. These in-group dynamics can also be an essential component of children's emotional security, and if they can provide support and help, it can keep them within the children's home. However, interactions can also occur in ways that lead to each other running away.

Pursuant to Section 58 (3) and (4) of the Child Protection Act, the period of care of a child in an additional needs care children's home, additional needs care residential home, or additional needs care group of children's homes may not exceed two years in the same place of care, may exceed two years only in exceptional cases, for example, in order to complete the child's therapy, school year or participation in education, for a maximum of one year, or until the additional need is met extension is available. This arrangement makes it difficult to establish permanence, given the partners' frequent arrival and departure. This occurs when they experience adolescent identity problems in line with their age characteristics (Erikson, 2019; Vekerdy, 2019), and when the role of peer groups is prominent, it is important to develop friendships. Frequent changes in care placement and damage to the attachment to the family make it more difficult for these children to develop a natural support system (Büki, 2023a). Foreign studies have identified placement instability as one of the main risk factors behind runaways (Varga, n.d.)

The absence of family and the desire to have contact with family members or a romantic partner are also critical points in children's lives, and they can be motivating factors for running away. The role of the family can be crucial in preventing unauthorised absconding (Bede et al., 2010, Rácz-Sik, 2021). According to Section 75 (1) of the NM Regulation, a looked after child in residential care must be provided with family care in addition to complete care or, if this is not possible, with the facilitation of adoption. Children's homes no longer need a family care worker to coordinate contact with the family. However, it may be important to review the arrangements for contact with children, the realistic options, and to assist families in primary care in cooperation with child protection guardians, guardianship authorities and child welfare institutions (Büki, 2023a). Among the tasks of child welfare services, activities related to the families of children in care are often relegated to the background (Bogács et al., 2015).

The self-harming and public behaviour of children with severe psychological symptoms and/or severe psychosocial symptoms can lead to tantrums, conflicts, and situations that endanger the physical safety and lives of the children's peers and the professionals providing care, which also make it difficult for children to develop emotional security. The human resources and resources available for the prevention and adequate treatment of cases of abuse (peer abuse, offences of violence against public officials) appear to be inadequate. Annex 1 of the NM Decree does not assign a police specialist to the additional needs care children's home, although this could be justified due to the aggressive behaviour of the residents. A relevant question is also what concept or model should be used for the treatment of delinquent, "morally handicapped" (Volentics, 2004) young people, and where (although this is an area of competence of the judiciary) is the borderline between the point where the young person is not sufficiently cared for in an additional needs care children's home and the point where placement in a correctional institution under Section 66/M of the Child Protection Act becomes necessary under Article 120 of Act C of 2012 on the Criminal Code (Büki, 2023b)? Professionals in children's homes should pay great attention to teaching children conflict prevention and management techniques, as well as tension reduction. These are also practised during daily psychological support based on behavioural therapy.

The provision of human resources is a significant problem in all child protection institutions in the country. There is a high turnover of staff in child protection (Büki, 2023a) and a risk of burnout and fatigue. This problem may be particularly relevant in special and additional needs care children's homes due to the specificities of the target group served. Meeting the needs of those cared for in a special needs children's home requires increased workload and attention. Based on the professional staffing targets set out in Annex 1 to the NM Decree, it is not possible to provide parallel services in a group of children's homes on a continuous basis.

The 2 educators, 1 child protection assistant, 2 child supervisors and (in an additional needs care children's home) 1 extra educator or child supervisor assigned to a group do not allow this. Due to the lack of other professionals (special needs teachers, psychologists), not all children in institutions for children under three with special needs receive the therapy they need (Gyarmati et al., 2018).

In order to prevent and adequately treat children in additional needs care children's homes from self-harm and, public danger, all kinds of abuse, and to guarantee the severity of the condition of the children in additional needs care children's homes, the amount of care tasks and basic security of care, it would be necessary to define a minimum number of professionals in these institutions to allow for parallel services (continuously, but in any case during the day). For professionals, the constant focused attention on preventing unauthorised absences and conflicts is an increased workload. Therefore, it would be necessary to provide supervision everywhere, which could also help to deal with similar cases (Miklósi, 2015).

The addiction of children who use psychoactive substances can be a constant strong inner urge to run away and get drugs. Smoking and occasionally alcohol consumption may also be harmful habits in their medical history (Murányi, n.d.; Murányi, 2000), and they may not have the opportunity to do so within the walls of the children's home.

The period of unauthorised leave is also particularly problematic for children with additional needs because children with psychiatric illnesses have a fundamental need to be provided with the medication prescribed for them. If they are using drugs or other mind-altering substances during the period of absconding, this, together with the absence of medication, can lead to a severe deterioration in their condition. The OBH investigation report No 550/1998 interpreted the unresolved situation of absconding and drug use as a serious problem. This situation threatened the rights enshrined in the Constitution in force at the time.

If in the additional needs children's home, spending pocket money is part of the educational tasks in order to learn the value, allocation and management of money, and if the planning and implementation of the purchase are done together with the professionals, and the safe storage of the money is essential, then the children cannot take money with them even when they go out without permission. Thus, they may also commit crimes in order to obtain tobacco or drugs or be victims of crime, e.g. through child prostitution. According to the National Action Plan 2030 to Ensure the Guarantees of Children's Rights, 242 out of 3407 children who escaped from child protection in 2020 committed crimes, mainly against property.

The children's current state of health, physical and mental well-being and the measures taken to ensure this can also play an important role in how they perceive their situation in the children's home. A sense of balance and emotional security can help to prevent runaways. There are, therefore, a number of points to be considered in relation to the health care and medication of children in additional needs care children's homes. Annex 1 to the NM Decree, which sets out the professional staffing guidelines and minimum staffing standards for personal care services for children and child protection, does not assign a nurse to the additional needs children's home. The professionals working with the child cannot oblige the child to take the medication, nor can they use coercive measures in the case of opposition. However, if the pharmacotherapy becomes irregular, the effectiveness of the therapy is reduced, which can also be seen in the child's emotional state and behaviour.

Based on the above-mentioned aspects, it may be appropriate to develop institutions that could be designed explicitly as therapeutic institutions for adolescent psychiatric patients and psychoactive substance users, providing specific care for the relevant target group. There would also be a need to provide a backup health facility for child psychiatric care for those in additional needs care children's homes.

The role of psychiatric care in the lives of children with additional needs would be key in the diagnosis, treatment and rehabilitation plan, especially for those with severe psychiatric symptoms or who use psychoactive substances (Lánczi, 2014).

#### **4. SUMMARY AND CONCLUSIONS**

Statistical data on children with special and additional care needs and their circumstances indicate that between 2014 and 2020, an increasing proportion of children removed from their families were placed with foster parents. In cases of placement with foster families, the number of unauthorised absences is lower, and the trends are more favourable compared to children living in children's homes, special needs children's homes, or additional needs care children's homes. Thus, the research hypothesis has been confirmed. By comparing legislation, statistical data, academic literature, and the results of previous studies, it becomes evident that many factors can contribute to absconding from care placements. Key factors include the child's previous life history, family background, personality state, needs, and the adequacy of the care placement provided. Establishing emotional security and ensuring care that meets the children's needs requires considering numerous methodological aspects.

In cases where children are removed from their families, accurately determining their needs is a crucial factor for their placement. Based on the enforcement of children's rights and considering their best interests, it is relevant from both a legal and professional perspective to ensure that they are placed in a care setting that can provide the most appropriate, damage-specific care, upbringing, and development.

"We cannot ignore the fact that, in certain cases, families and institutions themselves contribute to the development of additional needs, and often, the dysfunctional families and institutions contribute to the perpetuation of these problems" (Negrea-Büki, 1999, p. 29). This underscores the importance of regional child protection professional services. Their role is to make recommendations regarding the care setting that provides home-like care for the child. Furthermore, upon the request of the guardianship authority, they conduct personality assessments of the child, prepare a professional opinion, and develop placement recommendations as well as the child's individual placement plan (Child Protection Act, Section 60).

The Child Protection Act includes a range of leading symptoms under the umbrella term of additional needs: children exhibiting severe psychological or severe dissociative symptoms or those using psychoactive substances may all fall into the category of additional needs. In practice, it can be challenging to determine what types of issues should be prioritised in an additional needs care children's home. For instance, the needs of a youth struggling with substance use differ significantly from those of a child with a psychiatric illness (Miklósi, 2015). Questions arise about how these young individuals influence each other, what group dynamic processes develop within the group, and whether these processes support or hinder therapeutic work.

Bede (et al. 2010) highlights that integrated care models are ineffective for adolescents, particularly those with additional needs, for individuals grappling with severe drug abuse or dependency, entirely different pedagogical and psychological tools are required compared to working with children dealing with behavioural disorders or conduct problems.

The special needs category also raises professional-methodological questions when defining the target group for special needs children's homes. Should the characteristics of the target group be narrowly defined to ensure specific care, or could this be counterproductive due to the risk of segregation?

The issue of segregation versus integration offers numerous dilemmas for discussion (Büki, 2009). Presenting the two concepts as opposites may suggest that institutions established for children with special, additional, or dual needs—where only those belonging to the given target group reside—represent societal exclusion rather than positive discrimination. However, such positive discrimination could enable enhanced

support, personalised attention, tailored development to meet individual needs, and preparation for social integration for the affected individuals.

The question, therefore, is not (only) about which type of institution best facilitates the development of a child's potential but also about what further support can or should be provided to children's homes or foster parents caring for children with special and/or additional needs. Professional assistance is crucial to help children with special needs reach the highest possible level of self-sufficiency. However, the current care system is unable to provide this support with sufficient efficiency (Demcsik, 2015). According to the appendix of the NM Decree (Appendix 1: Staffing norms and minimum personnel requirements for child welfare and child protection services), only in additional needs care children's homes are required to have an extra educator or child supervisor per group. In contrast, the number of professional caregivers assigned to a group in special needs children's homes is the same as for children with standard needs, even though caring for children with multiple disabilities or chronic illnesses obviously entails more and different types of tasks for caregivers and educators than caring for healthy children. In all types of institutions, it would be justifiable to increase the number of professionals available and to ensure regular supervision and further training opportunities for them. Based on a survey conducted among institutional leaders, Rácz (2022) concluded that child protection professionals have minimal opportunities for relief from their heavy workloads under the current challenging operating conditions. Among those working in specialised care, only 11.5% were satisfied, reporting that the child protection system provides adequate tools for their tasks and that burnout among professionals is not prevalent.

Conceptualisation challenges related to children with special and/or additional needs pose difficulties for research methodologies and have significant implications for various aspects of child protection practice.

For minors (despite the differing terminologies and lack of alignment between the Public Education Act and the Child Protection Act), expert opinions define their needs, which, in an optimal scenario, would allow them to receive the appropriate care in suitable placements. However, stability is not characteristic of their care. Csurgó and Rácz (2012), in their study of young adults with disabilities who aged out of the child protection system, found that these individuals often received care at multiple placements during their time in the system: they experienced stays at various institutions and with several foster parents before being returned to children's homes.

Changes following the expiration of the legally prescribed duration of care at a single placement can be particularly challenging for children with additional needs, as they must adapt to a new system and new rules. Frequent placement changes are a characteristic care feature for children with additional needs. At the same time, prolonged stays at a single

placement—where they can only reside for a specified period—can create different challenges.

As children with special needs approach adulthood, changing care placements, the necessity of aftercare, and the availability of relevant services become significant challenges. For those ageing out of the child protection system, a graduated and flexible service structure—where the level of support is adjusted to the individual's current life circumstances—has not yet been developed (Rácz & Riegler, 2015).

Under Section 93 of the Child Protection Act, individuals can receive aftercare based on various eligibility criteria. Those awaiting admission to a residential social institution or unable to sustain themselves independently and who reached adulthood with special or additional needs may receive aftercare until the end of their 22nd year. Those pursuing secondary education can receive support until the end of their 24th year. In contrast, those enrolled in higher education or adult education can request support until the end of their 25th year. Upon request, young adults with a student or higher education status may have their care extended at the discretion of the service provider until the end of their educational relationship, but no later than their 30th year.

For mentally impaired or disabled residents, helping them understand and accept the changes associated with reaching adulthood and later preparing them to move out of their care placement represents a significant professional challenge. This is particularly relevant when these children have spent many years in a special needs children's home, which has essentially become their permanent home.

For mentally impaired minors who are unable to care for themselves and lack suitable family support, the appointment of a legal guardian can be a viable solution. The guardian would provide legal representation and manage the individual's affairs as they transition into adulthood. The process for establishing guardianship can be initiated by the child protection guardian when the minor reaches the age of 17. Challenges arise when neither guardianship is established, nor a suitable social care facility placement is secured by the time the individual reaches adulthood. In such cases, creative, tailored solutions must be devised to ensure these young adults receive the secure and appropriate placement they need. Statistical data indicates that aftercare may be provided in special needs children's homes for residents requiring special care. However, no equivalent aftercare options exist for young people with additional needs. This highlights the necessity of developing specialised aftercare services for these individuals (Miklósi, 2015).

The regulations and procedural guidelines concerning cases of unauthorised absences are available and accessible. A pertinent question arises as to whether it is necessary to include provisions in the regulations issued by the service providers that differ from those applicable to children with standard needs, explicitly addressing children with special and additional needs. Developing a methodological guide for preventing and managing cases

of unauthorised absences could provide valuable support for professionals working directly with children.

The results of this study confirm previous research findings while highlighting further critical issues affecting the child welfare system and the safety of care provided to children. The research aligns with practical experience by drawing attention to areas within the child protection system that require solutions and by raising new research questions. The exploratory analysis of this issue also reinforces that forming an informed opinion about the child protection field requires more than openness, goodwill, and a willingness to help. Due to the complexity of the topic, professional knowledge is indispensable.

To provide care and development tailored to the individual needs of children with special, additional and/or dual care requirements, well-prepared, professional, and creative specialists are essential. These professionals must be capable of creating an emotionally secure environment for traumatised children facing severe problems and applying professional and legal solutions even in the most difficult situations. In addition to the functioning of multidisciplinary teams, it is crucial to realise genuine cooperation among the actors supporting the child (parents, guardians, service institutions belonging to the child protection system and public education) and to consider possible intervention methods. According to the subsidiarity principle, the levels of task performance and competence boundaries must also be considered. When creating the framework conditions, professional considerations must be implemented at the maintainer level and sectoral management level.

## ***REFERENCES***

- 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. (1991). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1991-64-00-00> (2024. 12. 04.)
- 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról. (1993). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1993-3-00-00> (2024. 12. 04.)
- Magyarország Alaptörvénye. (2011). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-4301-02-00> (2024. 12. 04.)
- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. (1997). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1997-31-00-00> (2024)
- 15/1998. (IV. 30.) rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. (1998). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1998-15-20-3D> (2024. 12. 04.)

- 1202/2023. (V. 22.) Korm. határozat a gyermekek jogainak garanciáit biztosító nemzeti cselekvési terv 2030 elfogadásáról (2023). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-1202-30-22> (2024. 12. 04.)
- A TANÁCS 2021. június 14-i (EU) 2021/1004 AJÁNLÁSA az európai gyermekgarancia létrehozásáról (2021). Net.Jogtár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a21a1004.cou> (2024. 12. 04.)
- 2002. évi IX. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény módosításáról (2002). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2002-9-00-00> (2024. 12. 04.)
- 2020. évi V. törvény az emberkereskedelem áldozatainak kizsákmányolása elleni fellépés érdekében szükséges egyes törvények módosításáról. (2020). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-00-00> (2024. 12. 04.)
- 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. (2011). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (2024. 12. 04.)
- 2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről. (2012). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-100-00-00> (2024. 12. 04)
- 2013. évi CCV. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvénynek és egyes kapcsolódó törvényeknek a nevelőszülői jogviszony és a speciális ellátás átalakításával összefüggő módosításáról (2013). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-205-00-00> (2024. 12. 04.)
- 2019. évi CXXXVI. törvény a családvédelmi akciótervvel összefüggő egyes törvények módosításáról (2019). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2019-126-00-00> (2024. 12. 04.)
- A gyermekek jogainak garanciáit biztosító nemzeti cselekvési terv 2030. (é.n.) <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/8/87/870/870c9c19948a487e40d5d1b5b674c65ed1f66889.pdf> (2024. 11. 26.)
- A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató intézményrendszerében bekövetkező rendkívüli események jelentésének rendjéről és az azokkal kapcsolatos intézkedésekről szóló szabályzat Főig.12-6/2022. (2022). <https://szentagota.hu/rendkivuli-esemenyek-szabalyzat> (2024. 11. 27.)
- A Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság 9/2022. (IX. 28.) SZGYF szabályzata a szociális és a gyermekvédelmi intézményekben bekövetkező rendkívüli eseményekkel és gyermekbántalmazási esetekkel kapcsolatos intézkedésekről és a jelentéstétel rendjéről. (2022). [https://szgyf.gov.hu/wp-content/uploads/2024/05/9\\_2022\\_IX28\\_szabalyzat-a-szoc-es-gyv-int-bekovetkezo-rendkivuli-esemenyek-es-bantalmazasi-esetek.pdf](https://szgyf.gov.hu/wp-content/uploads/2024/05/9_2022_IX28_szabalyzat-a-szoc-es-gyv-int-bekovetkezo-rendkivuli-esemenyek-es-bantalmazasi-esetek.pdf) (2024. 11. 27.)
- Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-276/2023. számú ügyben. A gyermekvédelmi szakellátásba vett, nevelőszülői gondoskodásban élő gyermekek

- ellátásával összefüggésben. <https://www.ajbh.hu/documents/10180/3dae8c3a-0a60-e61c-e40a-ee1e61ef5b40> (2024. 11. 27.)
- Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-1140/2012. számú ügyben. 201201140.rtf
  - [https://www.ajbh.hu/jelentesek-inditvanyok-allasfoglalasok\\_201201140.rtf](https://www.ajbh.hu/jelentesek-inditvanyok-allasfoglalasok_201201140.rtf) (2024. 11. 27.)
  - B. Aczél, A. (1985). Speciális nevelőotthonokban és zárt intézetekben nevelkedő fiatalok iratanyag-elemzésének tapasztalatai. In Kósáné dr. Ormai, V., & Dr. Münnich, I. (szerk.) Szocializációs zavarok – beilleszkedési nehézségek. Tankönyvkiadó. Budapest. 114-145.
  - Báló, O., Szilvási, L., & Vida, Zs. (2015). A nevelőszülői ellátás fejlesztése. In Rácz, A. (szerk.) A gyermekvédelem megújulási alternatívái. Rubeus Egyesület. 207-237. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek\\_es\\_ifjusag\\_vedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek_es_ifjusag_vedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 12. 04.)
  - Bede, N., Miklósi, B., & Rakos, E. (2010). A lemez két oldala – szökési mintázatok elemző vizsgálata. Család, Gyermek, Ifjúság (XIX): 6. 45-53. [http://www.csagy.hu/images/stories/kiadvanyok/folyoirat/CsaGyI\\_2010\\_6.pdf](http://www.csagy.hu/images/stories/kiadvanyok/folyoirat/CsaGyI_2010_6.pdf) (2024. 11. 20)
  - Bogács, E., Radoszav, M., Lovas, J. T., & Rácz, A. (2015). A gyermeki jogok védelme és érvényesítése a gyermekjóléti alapellátás és a gyermekvédelmi szakellátás területén In Rácz, A. (szerk.) A gyermekvédelem megújulási alternatívái. Rubeus Egyesület. 5-56. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 12. 04.)
  - Bogács, E. & Hüse, L. (2015) Gyermekjóléti alapellátás és gyermekvédelmi szakellátás együttműködésének erősítése. In Rácz, A. (szerk.) A gyermekvédelem megújulási alternatívái. Rubeus Egyesület. 248-267. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 12. 04.)
  - Bogács, E. (2018). Gyermekjóléti alapellátás és gyermekvédelmi szakellátás együttműködésének lehetőségei In Rácz, A. (szerk) Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában. 22-34. Rubeus Egyesület. [https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/59/77/dd/1/szuloi\\_kompetenciafejlesztes\\_rubeus\\_20180919.pdf](https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/59/77/dd/1/szuloi_kompetenciafejlesztes_rubeus_20180919.pdf) (2024. 11. 26.)
  - Bogács, E. (2021). Kiemelés megelőzése és a sikeres hazagondozás komplex támogatása, valamint a gyermekjólét és gyermekvédelem társadalmi elfogadottságának, láthatóságának növelése. In Rácz, A. (szerk.) Családi egyensúly támogatása a gyermekvédelemben. Rubeus Egyesület. 42-53.

- Budapest. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2021/09/BM4\\_csaladiegysuly\\_20210923\\_FINAL1.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2021/09/BM4_csaladiegysuly_20210923_FINAL1.pdf) (2024. 11. 26.)
- Büki, P., & Szollár Zs. (2004). Speciális szükséglet?! - Töprengések a gyermekvédelemről. Szerzői magánkiadás. Budapest.
- Büki, P. (2009). A gyermek védelme. A gyermekvédelem elméleti alapvetése. Pont Kiadó.
- Büki, P. (2015). A gyermekvédelmi szakellátás differenciálása, egyéni igények kielégítése. In Rácz, A. (szerk.) A gyermekvédelem megújulási alternatívái. Rubeus Egyesület. 155-166. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyerek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyerek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 12. 04.)
- Büki, P. (2023a). A gyermekvédelem. In Takács, I. (szerk.) Pszichopedagógia. Flaccus Kiadó. 106-124.
- Büki, P. (2023b). Kiragadva a vérszerinti családból: a gyermekvédelmi szakellátás, avagy a legszűkebb értelemben vett gyermekvédelem. In Takács, I. (szerk.) Pszichopedagógia. Flaccus Kiadó. 226-242.
- Csurgó, B. & Rácz, A. (2012). Fogyatékosággal élő fiatal felnőttek életútjának alakulása a gyermekvédelem árnyékában. In Rácz, A. (szerk.) Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Rubeus Egyesület. 53-75. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428\\_gyerek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_elso\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24428_gyerek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf) (2024. 12. 04.)
- Czibere, I., Demcsik, M., Gyarmati, A., Kothencz, E., & Rácz, A. (2021). A Gyermekvédelmi és a szociális szakellátásban elhelyezett fogyatékos vagy más okból speciális támogatást igénylő gyermekek ellátását feltáró kutatás. Kutatási Zárótanulmány (2nd ed.). Családbarát Magyarország Központ. [https://gyermekut.hu/pdf/SZGYF\\_zarotanutmany.pdf](https://gyermekut.hu/pdf/SZGYF_zarotanutmany.pdf) (2024. 12. 04.)
- Czibere, I., Gyarmati, A., Rácz, A. & Sik, D. (é.n.) A gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett gyermekek gondozási helyről történő engedély nélküli eltávozásának és az ahhoz kapcsolódó intézményi eljárások teljes körű országos vizsgálata. Kutatási zárótanulmány. [https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2023/09/26T\\_A-gyermekvedelmi-szakellatasban-elhelyezett-gyermekek-engedely-nelkuli-eltavozasanak-intezmenyi-eljarasok.pdf](https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2023/09/26T_A-gyermekvedelmi-szakellatasban-elhelyezett-gyermekek-engedely-nelkuli-eltavozasanak-intezmenyi-eljarasok.pdf) (2025.01.04.)
- Demcsik, M. (2015). Különleges szükségletű gyermekek és fiatalok ellátása. In Rácz, A. (szerk.) A gyermekvédelem megújulási alternatívái. 167-176. Rubeus Egyesület. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyerek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyerek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 12. 04.)

- Demcsik, M., Miklósi, B., & Riegler, M. (2016). Evaluációs modellek szükségletalapú megközelítése In Rácz, A. (szerk.) Indikátorok és evaluációs modellek a gyermekvédelmi szakellátásban. 75-127. Rubeus Egyesület. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/eval\\_konyv\\_2016\\_FINAL\\_20160723.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/eval_konyv_2016_FINAL_20160723.pdf) (2024. 12. 04.)
- Domszky, A., Negrea, V., & Büki, P. (2000). Speciális szükségletű gyermekek gyermekvédelmi szakellátása – tájékoztatás és köszönetnyilvánítás. Család, Gyermek, Ifjúság 1. 67-68. [http://epa.oszk.hu/03400/03457/00013/pdf/EPA03457\\_csalad\\_2000\\_1.pdf](http://epa.oszk.hu/03400/03457/00013/pdf/EPA03457_csalad_2000_1.pdf) (2024. 11. 26.)
- Erikson, E. H. (2019): A teljes életciklus. Animula Kiadó. Budapest.
- Gyarmati, A., Czibere, I., & Rácz, A. (2018). A gyermekvédelmi és szociális szakellátásban elhelyezett fogyatékkal élő vagy más okból speciális támogatást igénylő 0-6 éves gyermekek ellátási sajátosságai. Esély, 29(5), 76-95. [https://www.esely.org/kiadvanyok/2018\\_5/esely\\_2018-5\\_2-2\\_gyarmati-czibere-racz\\_gyermekvedelmi\\_es\\_szocialis.pdf](https://www.esely.org/kiadvanyok/2018_5/esely_2018-5_2-2_gyarmati-czibere-racz_gyermekvedelmi_es_szocialis.pdf) (2024. 12. 04.)
- Gyermekjogi jelentés 2023. Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány. (2023). [https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2024/05/Hintalovon\\_Gyermekjogi\\_Jelentes\\_2023.pdf](https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2024/05/Hintalovon_Gyermekjogi_Jelentes_2023.pdf) (2024. 11. 26.)
- Győrffy, Zs. (2012). Ombudsmani vizsgálat az eltűnt gyermekekről. <http://www.csagy.hu/hirek/item/499-ombudsmani-vizsgalat-az-eltunt-gyermekekről> (2024. 11. 27.)
- Herczog, M. (2001). Gyermekvédelmi kézikönyv. KJK Kerszöv. Budapest.
- Homoki, A. (2014a). A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban. Doktori értekezés. Debrecen.
- Homoki, A. (2014b). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek. In Rácz, A. (szerk.) Jó szülő-e az Állam? A corporate parenting gyakorlatban való megjelenése. 312-327. Rubeus Egyesület. Budapest. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi\\_2014\\_final.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf) (2024. 11. 28)
- Homoki, A. & Czinderi, K. (2015). A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. Esély. 6. 61-81. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2015\\_6/2015-6\\_2-2\\_Homoki-Czinderi\\_Gyermekvedelmi\\_szempontu.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_6/2015-6_2-2_Homoki-Czinderi_Gyermekvedelmi_szempontu.pdf) (2024. 11. 26.)
- Homoki, A., Czinderi K., Segal, H., Sándor, Z., & Fodorné Vidó, R. (2016). A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifjúsági reziliencia skálák

- validálása családjaikban élő és családjaikból kiemelt serdülők körében. <http://mindenholotthon.hu/reziliencia-2016-teljes.pdf> (2024. 11. 26.)
- Kálmánchey, M. (2001). Nevelőszülőnél élő gyerekeknél előforduló pszichés problémák. *Család, gyermek, ifjúság*, 2. 45–51.
  - [https://epa.oszk.hu/03400/03457/00026/pdf/EPA03457\\_csalad\\_2001\\_2\\_045-053.pdf](https://epa.oszk.hu/03400/03457/00026/pdf/EPA03457_csalad_2001_2_045-053.pdf) (2024. 12. 04.)
  - Kardos, I. (2001). Csecsemőotthon, korai fejlődés, késői következmények. *Család, Gyermek, Ifjúság* 1. 23-27. [https://www.epa.hu/03400/03457/00025/pdf/EPA03457\\_csalad\\_2001\\_1.pdf](https://www.epa.hu/03400/03457/00025/pdf/EPA03457_csalad_2001_1.pdf) (2024. 11. 26.)
  - Láncoz, E. (2014). A speciális ellátás dilemmái a gyermekvédelmi szakellátásban. In Rácz, A. (szerk.) *Jó szülő-e az Állam? A corporate parenting gyakorlatban való megjelenése.* 296-311. Rubeus Egyesület, Budapest. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi\\_2014\\_final.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf) (2024. 11. 28)
  - Máté, Zs. (2015). Iskolai szociális munka. *Esély*. 4. 77-95. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2015\\_4/2015-4\\_1-6\\_Mate\\_Iskolai\\_szocialis.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_4/2015-4_1-6_Mate_Iskolai_szocialis.pdf) (2024. 11. 26.)
  - Miklósi, B. (2015). Gyermekvédelmi szakellátás differenciálása, egyéni igények kielégítése különösen a speciális szükségletű ellátottak esetében In Rácz, A. (szerk.) *A gyermekvédelem megújulási alternatívái.* Rubeus Egyesület. 177-186. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 11. 27.)
  - Murányi, I. (é.n.). Nevelőotthonban élő fiatalok drogfogyasztása és értéktudata. [https://szociologia.unideb.hu/sites/default/files/upload\\_documents/muranyi\\_istvan\\_nevelootthonban.pdf](https://szociologia.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/muranyi_istvan_nevelootthonban.pdf) (2024. 12. 04.)
  - Murányi, I. (2000). Nevelőotthonban élő fiatalok drogfogyasztása és értéktudata. In Murányi, I., Péntes, M., & Barát, K. *Drog - család – érték: nevelőotthonban élő fiatalok drogfogyasztása és értékrendje.* 49-86. Észak-Kelet Magyarországi Szenvedélybetegségeket Megelőző Egyesület, Nyíregyháza.
  - Negrea, V., & Büki, P. (1999). A speciális gyermekotthonokról. Részletek egy készülő módszertani levélből *Család, Gyermek, Ifjúság* 4. 28-37. [http://epa.oszk.hu/03400/03457/00093/pdf/EPA03457\\_csalad\\_1999\\_4\\_028-037.pdf](http://epa.oszk.hu/03400/03457/00093/pdf/EPA03457_csalad_1999_4_028-037.pdf) (2024. 11. 26.)
  - OBH 550/1998. (1998). Az állampolgári jogok országgyűlési biztosa általános helyettesének jelentése. Az otthont nyújtó gyermekintézményekben élő gondozottak alkotmányos jogainak érvényesülése. <https://www.ajbh.hu/documents/10180/61744/199800550.rtf>. (2024. 11. 28.)

- Összesített eredmények. (2022). <https://vtr.valasztas.hu/nepszavazas2022> (2024. 11. 28)
- Rácz, A. (2012). Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer) igények. Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttek iskolai pályafutásának, munkaerő-piaci részvételének és jövőképeinek vizsgálata. L'Harmattan Budapest.
  - Rácz, A. & Riegler, M. (2015). A gyermekvédelmi szakellátásból kikerülők speciális támogatása, utánkötése. In Rácz, A. (szerk.) A gyermekvédelem megújulási alternatívái. Rubeus Egyesület. 187-206. [https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek\\_es\\_ifjusagvedelmi\\_tanulmanyok\\_otodik\\_kotet.pdf](https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_otodik_kotet.pdf) (2024. 11. 27.)
  - Rácz, A. & Sik, D. (2021): To stay or to leave? The phenomenon of running away, as a form of criticism against the child protection system. In: Nuovi paradigmi, nuovi stili, nuove sfide educative. (Geat, M. Vincenzo A. – Piccione, V. A. eds.) Roma: Roma-Tre Press. 177–188. <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2021/05/11.-Andrea-Racz-and-Dorottya-Sik.pdf> (2025.01.04.)
  - Rácz, A. (2022). Teóriától a gyermekvédelem praxisáig. Útkeresések egy szolgáltatásfókuszú gyermekvédelemért. ELTE TáTK. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/86082> (2024. 12. 04.)
  - Rákó, E. (2014). Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei. Belvedere Meridionale. Szeged. <http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/rako.pdf> (2024. 11. 27.)
  - Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Szervezeti és Működési Szabályzata. Főig.12-6/2024. (2024). <https://szentagota.hu/tevekenysegre-mukodesre-vonatkozó-dokumentumok> (2024. 11. 27.)
  - Szociális statisztikai évkönyv 2014. (2015). Központi Statisztikai Hivatal Budapest. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2014.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2014.pdf) (2024. 11. 28.)
  - Szociális statisztikai évkönyv 2015. (2016). Központi Statisztikai Hivatal Budapest. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2015.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2015.pdf) (2024. 11. 28.)
  - Szociális statisztikai évkönyv 2016. (2017). Központi Statisztikai Hivatal Budapest. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2016.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2016.pdf) (2024. 11. 28.)

- Szociális statisztikai évkönyv 2017. (2018). Központi Statisztikai Hivatal Budapest.  
[https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2017.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2017.pdf)  
(2024. 11. 28.)
- Szociális statisztikai évkönyv 2018. (2019). Központi Statisztikai Hivatal Budapest.  
[https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2018.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2018.pdf)  
(2024. 11. 28.)
- Szociális statisztikai évkönyv 2019. (2020). Központi Statisztikai Hivatal Budapest.  
[https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2019.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2019.pdf)  
(2024. 11. 28.)
- Szociális statisztikai évkönyv 2020. (2021). Központi Statisztikai Hivatal Budapest.  
[https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis\\_evkonyv\\_2020.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2020.pdf)  
(2024. 11. 28.)
- Varga Éva Flóra (é.n.). Szökésben. – A gyermekvédelmi rendszerből el-eltűnő gyerekek. <http://www.csagy.hu/hirek/item/914-szokesben-a-gyermekvedelmi-rendszerbol-el-eltuno-gyerekek> (2024. 12. 04.)
- Vekerdy, T. (2019). Kamaszkor körül. Holnap Kiadó.
- Vekerdy, T. (2024). Érzelmű biztonság - Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról? Kulcslyuk Kiadó Kft.
- Veressné Gönczi Ibolya (2002): A gyermekvédelem pedagógiája. Debreceni Egyetem. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- V. Gönczi, I., – Gortka-Rákó, E. (2012). The condition of the underprivileged and foster youth educated in higher education, understood through interview analysis. In. Kozma, T. – Bernáth, K. (eds). Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area. Partium Press, Oradea Center for Higher Education Research and Development, Debrecen. 87-104.  
<https://mek.oszk.hu/11800/11868/11868.pdf> (2024-11-26)
- V. Gönczi, I. (2017). A gyermekvédelem útvesztői. In Nagy, Á. (szerk.) Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. (281-299.) Pallasz Athéné Egyetem, Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány.  
[https://real.mtak.hu/62395/1/19re\\_lapot\\_web\\_u.pdf](https://real.mtak.hu/62395/1/19re_lapot_web_u.pdf) (2024.11.26.)
- Volentics, A. (2004). Bűnelkövető fiatalok reszocializációs gondozása. In Gordosné Szabó, A. (szerk.) Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia. Medicina Könyvkiadó. Budapest. 339-356.

## **AZ INKLUZÍV NEVELÉS FELERŐSÍTÉSE ÖNKÉNTESSEGEN KERESZTÜL**

### ***ABSZTRAKT***

A kollektív tanulás egyik alappillért képezi az önkéntes munkába való bevonódás, amely jelen esettanulmány keretében többletértéket is képvisel, hiszen innovatív társadalmi mozgalmat indított útjára. Annak ellenére, hogy Romániában az önkéntesség igen népszerűtlen, az Eurostat adatai szerint a populáció csupán 3,2%-a vállal önkéntes munkát, a Nagyváradon működő nonprofit egyesületek munkássága mást mutat. Az önkéntesség, valamint a kollektív tanulás, mint társadalmi mozgalom hatását vizsgálva a fenomenológia módszerét alkalmaztuk, amellyel az adott helyen és az adott szituációban, közösségen/közösségeken belül (kétnyelvű kulturális közeg, román és magyar) vizsgáltuk az önkéntesség, mint szakmai gondolkodásmód (professional entity) megjelenését, valamint a kollektív/nonformális tanulás erejét, mely az inkluzív nevelést is felerősítheti.. Három csoportbeszélgetést rögzítettünk, melyekbe egy nonprofit egyesület önkénteseit, tagjait és alapítóit vontunk be. Az eredmények rávilágítottak az önkéntesség közösségformáló erejére, valamint a kollektív tanulás és tudásátadás fontosságára.

*Kulcsszavak: Románia, inkluzív nevelés, fogyatékoság, sajátos nevelési igény, önkéntesség*

*Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás*

*DOI: 10.13140/RG.2.2.24461.04320*

### **1. ELMÉLETI HÁTTÉR**

A sajátos nevelési igénnyel és fogyatékosággal élő gyermekek fejlesztése, rehabilitációs és rehabilitációs ellátása az európai normáknak megfelelően Romániában elsősorban az állam feladata. Amennyiben a jogszabályokat és törvényi kereteket vizsgáljuk (Hot. Nr. 202, 2020; Lege Nr. 1/2011, 2020; Legea nr. 448, 2006), a támogatások aránya és mértéke megfelelően illeszkedik az elvárt normákhoz, azonban a gyakorlatban számos hiányosság tapasztalható (Jánosi & Vargancsik-Thörök, 2022). A Speciális Oktatási Központok elsődleges feladata az SNI és fogyatékosággal élő gyermekek nevelése és fejlesztése, valamint komplex ellátása (szállítási, étkeztetési, segédeszközök beszerzése stb.).

A nonprofit szervezetek és egyesületek alapítói és önkéntesei ebbe a nevelőmunkába csatlakozva segítik a fejlesztési folyamatokat, olyan többlétszolgáltatásokat biztosítva, melyet az állami szféra nem, vagy csak nagyon kis mértékben támogat.

Az alternatív pedagógiai programok (természetpedagógia, állatasszisztált és speciális terápiák, szakkörök stb.) és a különböző szolgáltatások (logopédiai, gyermekpszichológiai, gyógytorna programok), melyeket a civil szféra képviselői szorgalmazznak, elsősorban az SNI és fogyatékossgal élő gyermekek elfogadására és megismerésére fókuszálnak.

Romániában a civil szférában tevékenykedők teljes mértékben ki vannak szolgáltatva a pályázati források aktuális kiírásainak, amennyiben egy program lefut, az anyagi források is megszűnnek, ennek következtében a legtöbb fejlesztő, vagy innovatív program tiszavirág életűvé válik. Az anyagi erőforrások periodikus megléte a pályázati ciklusok lezárásával a programok megszűnéséhez vezethet, mégis az időleges programok is nagyban segítik és kiegészítik az SNI és fogyatékossgal élő gyermekek fejlesztési lehetőségeit. Az említett programokat és szolgáltatásokat a nonprofit szervezetek alapítói és tagjai irányítják, azonban nagyon sok önkéntes vonódik be a megvalósítási folyamatokba. Annak ellenére, hogy Romániában az Eurostat adatait nézve (Eurostat 2015, n.d.) az önkéntesség még mindig népszerűtlen, maga a törvényi keret is csak 2011-ben lett megalkotva, melyet 2014-ig többször is módosítottak (Legea nr. 78 din 2014), Bihar megyében több nonprofit egyesület foglalkoztat önkénteseket, igaz legtöbb esetben vallásos motivációk mentén vonódnak be a civil szervezetek munkáiba (Racheleanu, 2021).

Az önkéntesek motivációs tényezőinek számtalan típusa megfigyelhető, de a fiatalok körében az első számú szempont főleg a társadalmi változások, a belső megújulás és segíteni akarás irányába mutat (Cnaan & Goldberg-Glen, 1991). Az önkéntességet a szakirodalom motivációk alapján kategorizálja, ennek értelmében három típusát különbözteti meg: altruista, haszonelvű és szociális (Cappellari & Turati, 2004). A szociális szférában végzett önkéntes munka jóval több mint önkiteljesítés; hiszen az önkéntes munka, eszköz lehet a társadalmi egyenlőtlenségek feltárására, valamint a változáshoz szükséges humán és gazdasági erőforrások előmozdítására (Markos, 2016; Mateiu-Vescan et al., 2022). Az inkluzív nevelés egyik alappillért képezi az elfogadás irányába mutató nevelési szervezeti kultúrák munkájának megismerése (Dan, 2022), ennek értelmében jelen tanulmány elsősorban az önkéntesek motivációs jellemzőit, inkluzív szemléletét, valamint a fogyatékossgal szociális/kulturális modellváltozásait vizsgálja.

## 2. A KUTATÁS

A kutatás egy egyesületet és egy speciális oktatási intézményt mutat be, amelyek Nagyváradon működnek, és akik közös programjaikon keresztül a társas elfogadást sürgetik. A Bonitas Egyesületet a Speciális Oktatási Központ pedagógusai alapították 2015-ben, céljuk a helyi és uniós pályázati források lehívása, valamint az önkéntesek bevonása a speciális nevelési folyamatokba, ugyanakkor az inkluzív szemlélet erősítése. A Bonitas Speciális Oktatási Központot 2015-ben alapították, a helyi Romániai Magyar Demokrata Szövetség harcolta ki a helyi és a központi nevelési struktúra mamutszervezeteitől a jogot, hogy magyar tannyelvű speciális oktatási központot létesíthessenek Bihar megyében. Jelenleg az iskola három városban működik: Nagyváradon, Érmihályfalván és Nagyszalontán, Nagyváradon van az iskola székhelye. Az iskola 198 regisztrált tanulót tart számon a 2022-2023-as tanévben, akik különböző fogyatékosággal élnek:

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos tanuló
- b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavarral küzdő tanuló);
- c) hátrányos, vagy halmozott hátrányos helyzetből való

Az iskola számos szakemberrel dolgozik: gyógypedagógus, logopédus, gyógytornász, terápiás foglalkozásokat tartó pedagógus (zene-, állatasszisztált-, foglalkozásterápia, kottamódszer stb.) A speciális oktatási központ egyik alapcélkitűzése között szerepel a helyi civil szervezetekkel való szoros együttműködés. Különböző projektek keretében alternatív pedagógiai módszereket és speciális terápiás szolgáltatásokat ötvöznek, mellyel az SNI és fogyatékkal élő gyermekek nevelési folyamatait támogatják. A projektbe bevonódó önkéntesek iskolán kívül és iskolán belül zajló tevékenységeket szerveznek, melyek a tapasztalati tanulás és a környezeti nevelés irányába mutatnak.

A Bonitas Egyesület önkéntesei és a Bonitas Speciális Oktatási Központ gyógypedagógusai különböző képzéseken vettek részt, melyek az elfogadó nevelési stratégiák és a környezetpedagógia, illetve a tapasztalati nevelés módszereire fókuszáltak. A helyi civil szféra segíti ezen képzések létrejöttét. A tapasztalati tanulás és a környezetpedagógia módszereit ötvözve a projektekbe bevont önkéntesek a fogyatékoságszemlélet szociális/kulturális modellje felé terelik a diskurzust, ami a társas elfogadás és a diverzitás irányába mutatva az inkluzív nevelést erősítik.

## **2.1. A KUTATÁS ALAPKÉRDÉSE**

Jelen tanulmány alapkérdése, hogy kik vonódnak be az egyesület munkájába és milyen motivációk mentén differenciálódnak?

## **2.2. MÓDSZER**

Három csoportbeszélgetést rögzítettünk, melyekbe A Bonitas Egyesület önkénteseit, tagjait és alapítóit vonjuk be (N=32). A beszélgetéseket hanganyagként vettük fel (65-90 perces terjedelemben), melyeket szöveggé írtunk át és tematikusan elemeztünk Marton és Booth (1997) módszertani ajánlását követve. A fenomenológia és az aktív-bevonódási módszert kombináló szisztematikus felépítést alkalmaztuk. Annak feltárására, hogy az önkéntesek milyen módon élik meg az önkéntes munkát speciális nevelési közegben a fenomenológia módszerét alkalmaztuk (Åkerlind, 2012). A fenomenológia az egyéni tapasztalatokat csakis kontextusba ágyazva tudja értelmezni, míg az aktív-bevonódás módszere azt a tényt hivatott közölni, hogy az első szerző a bemutatásra kerülő speciális iskola gyógypedagógusa, illetve a helyi civil szervezetek önkéntese. Az aktív-bevonódás módszere természetes közegben képes láttatni és elemzeni a bevonódó önkéntesek célkitűzésit, illetve inklúziós szemléleteit (Marton, 1981). Feltáró jellegű kvalitatív kutatás révén a fenomenológia módszere nagyon jól alkalmazható, hiszen jelen esetben az inkluzív nevelésben tapasztalható folyamatokra fókuszálunk, mely kutatásunkat az interdiszciplináris megközelítés irányába is elmozdítja. A csoportbeszélgetések szövegeit, nyílt, axiális és szelektív kódolási folyamatok mentén kódoltuk, majd kategóriákba sorolva értelmeztük.

## **2.3. ADATGYŰJTÉS**

Az adatgyűjtés során fontosnak tartottuk, hogy minél több információra tegyünk szert, ezért a résztvevők önkéntességgel kapcsolatos tapasztalatait félig strukturált interjúk segítségével gyűjtöttük és tematikusan elemeztük (N=32). A csoportbeszélgetések akkor igazán eredményesek, ha az önkénteseket hagyjuk szabadon beszélni, illetve az interjúkban megjelennek narratív, leíró és analitikus értelmező részek is, ahol az alanyok bizonyos tapasztalataikat részletesen is elmondják. Az 1. táblázatban összegzett interjúvázlatot nem minden esetben tartottuk be, a legtöbb esetben átengedtük a beszélgetés fonalát (Smith & Osborn, 2008). A beszélgetések során a kerültük az értelmezések, megjegyzések, rávezetések keresését, de az önkéntességgel és inklúzióval kapcsolatos jelenségekre, például hogyan látja magát önkéntesként és hogyan látja a speciális nevelési közeget, gyakran rákérdeztünk.

**1. táblázat: A csoportbeszélgetések során használt félig strukturált interjúkérdések vázlatja**

Interjúalanyok	Interjúkérdések vázlatja
Fiatal egyetemisták 20-25 év közötti korosztály (N=22)	1. Mit jelent számodra az önkéntesség? Miért fontos számodra? 2. Mióta önkénteskedsz? Miért? Mi motivál? 3. Miért önkénteskedsz ennél az egyesületnél? 4. Mit tudsz a sajátos nevelési igényű és fogyatékossgal élő gyermekekről?
Fogyatékossgal élő fiatalok 22-28 év közötti korosztály (N=4)	5. Változott-e a szemléleted az SNI és fogyatékossgal élő személyekről mióta itt önkénteskedsz? 6. Mi a véleményed az itteni önkéntes munkáról? 7. Milyen tapasztalatot szereztél a program alatt?
Az egyesület alapítótagjai 38-45 év közötti korosztály (N=6)	8. Szeretnél-e máskor is visszatérni/csatlakozni az egyesület programjaihoz? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

*Forrás: saját szerkesztés*

Az önkéntes munkába bevonódó fiatalok számos helyen megfordultak (iskolán belül és iskolán kívüli programok, ld. természetjárás, intézménylátogatások, speciális terápiák és különböző rendezvények), az egyesületek nagyon színes programokat szerveztek az elmúlt két évben. A jelen kutatásba bevont önkéntesek a 2021-2022 és 2022-2023-as tanévekben vonódtak be aktívan az egyesületek által szervezett programokba. Az önkénteseket minden esetben egy szakember (gyógypedagógus, pszichológus vagy fejlesztő tanár) irányította, akik a Bonitas iskola alkalmazottai, valamint az egyesület alapítói felügyelték a programokat. A Bonitas Egyesület fogyatékkal élő fiatalok számára is biztosít önkéntes munkát. Négy fogyatékkal élő nagyváradi fiatal heti rendszerességgel be van vonva az önkéntes programokba.

A csoportbeszélgetéseket a Bonitas Speciális Oktatási Központ nagyváradi székhelyén szerveztük meg. Fontosnak tartottuk, hogy az iskolából egy-két szakember is részt vegyen ezeken a beszélgetéseken.

## **2.4. RÉSZTVEVŐK**

A csoportbeszélgetéseket 2023 május-júniusában rögzítettük, Bihar megyében, Nagyváradon. A mintánkba bekerülő interjúalanyokat három fő kategóriába sorolhatjuk: a) az egyesület alapítótagjai, b) fiatal egyetemisták és c) fogyatékkal élő fiatalok. Összességében 32 résztvevőt kérdeztünk meg: 6 alapítótagot, 22 fiatal egyetemistát és 4 fogyatékkal élő fiatalot. Kényelmi mintavételt és hólabda módszert alkalmaztuk. Az alapítótagok 38-45 év közötti korosztályhoz tartoztak, több éves (10-12 év) önkéntes munkatapasztalattal. Minden alapítótag felősfokú végzettséggel és pedagógia vagy gyógypedagógiai szakirányú képzéssel és tapasztalattal rendelkezik, mindannyian a női nemet képviselik. A fiatal egyetemisták körében az önkéntesek a Babes Bolyai Egyetem Gyógypedagógia Karáról (N=5), a Partiumi Egyetem Tanító és Óvónő szakáról (N=13), valamint az Ivan Franko Drohobych Állami Pedagógiai Egyetem hallgatói (N=4) Ukrajnából kerültek be a mintába. Minden fiatal egyetemista pedagógia szakirányú képzésben vesz részt, minimum féléves önkéntes munkatapasztalattal, 20-25 év közötti korosztály, többnyelvű kulturális közegeből, csak lányok vonódtak be a beszélgetésekbe. A fogyatékkal élő fiatalok között 3 Down-szindrómával élő fiatal lány és egy mozgáskorlátozott fiatalember került be a mintába, 22-28 év közötti korosztály. A lányok alapfokú (10 osztály), míg a fiatalember felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

## **3. EREDMÉNYEK**

Három fő kategória rajzolódott ki az elemzések során. A kölcsönös, valamint a közös/intergenerációs tanulás szinte minden vonalon előbukkant. A gyakorlati készségek és az önkéntességbe való belelátás legtöbb esetben haszonelvű motivációként jelent meg, azonban a szociális kapcsolatok fontossága altruista és szociális motivációs elemekkel is gazdagította az elemzést. A megszerzett tudás, fontossága a tudástranszfer lényegi értékeihez vezethet, mely az életen át tartó tanulás fontosságát hangsúlyozza. A legtöbb esetben altruista motivációk hajtják az önkéntesség irányába a megkérdezetteket, de minden esetben haszonelvű és szociális motivációk is meghúzódnak látszanak.

**2. táblázat: Az elemzés során megjelenő fő- és alkategóriák és az önkéntesek motivációk jellemzői**

Főkategória	Alkategória	Tapasztalatok	Motivációk	Idézett szövegrészek
<b>I. Hatékony tanulás</b>	a) Egymástól való közös tanulás	Gyakorlati készségek és képességek	Kizárólag haszonelvű	<i>Úgy gondolom, minél többet kell jó helyen lenned, ahhoz, hogy valóban felfigyeljenek a munkádra... P1:56</i>
		Az önkéntes munkába való betekintés	Haszonelvű némi altruista vonallal	<i>Jó látni, milyen a való élet, mennyire segítőkészek tudnak lenni egyesek..., P1:33</i>
		Szociális kapcsolatok és tudásbázis növelése	Haszonelvű, szociális és altruista motivációkkal keveredve	<i>Más szemszögből is belelátsz a helyi közösségek életébe...hmm, valahogy minden más szemmel figyelhető meg. P2:96</i>
<b>II. Közösségformálás és pozitív egymásrautaltság</b>	b) Tudás-transzfer	A megszerzett tudás demonstrálása, életközeli helyzetekben.	Szociális altruista elemekkel keveredve.	<i>Szeretem, ha segíthetek... valahogy el tudok gondolkodni azon, hogy mikor segítetek, úgy valóban és milyen hatása lehet annak.... P1:85</i>
	c) A tudás elmélyítése	Tapasztalat-megosztás, az önkéntesség lényegi értékeinek átadása	Főleg altruista, ugyanakkor a háttérben a szociális és haszonelvű motivációk is meghúzódnak	<i>Te ebben vagy jó, én meg abban, ha a kettőt egybetesszük, akkor már többek lehetünk, többre leszünk képesek...P2:14</i>

*Forrás: saját szerkesztés*

## **I. Főkategória: Hatékony tanulás**

### **A) Alkategória: Egymástól való közös tanulás**

Azok a fiatalok, akik az önkéntes munkát, az egymástól való tanulás és a kölcsönös segítségadás fogalmi körébe sorolták az egyesületeknél szerzett tapasztalataikat a jövőben hasznosítani is szeretnék:

*“Gyakorlati tapasztalatokra volt szükségem, hogy jobban belelássak, abba, amiről eddig olvastam, meg tanultam...P1:22 ”*

*“Segíteni jöttem, vagyis, úgy éreztem ezzel valami jót teszek, de közben sokat tanultam... és erre is szükségem volt, hogy valami újat lássak, vagyis hogy jobban megértssem a gyerekeket és a helyzetüket... P3:31 ”*

*“Nem lehet úgy tanítani, hogy előtte nincs semmi tapasztalatod...P1:14 ”*

A gyakorlati készségek és képességek fontosságára fókuszálva, az önkéntesek betekintést nyertek a speciális nevelési közegbe is, ami sok esetben a berögzült társadalmi sztereotípiák megváltoztatásához vezetett:

*“Azt gondoltam, hogy nagyon sok szomorú dolgot látok itt majd, pedig ez is csak egy iskola, gyerekekkel...P2:12 ”*

Az önkéntesek minden esetben pozitív jelzőkkel írták le tapasztalataikat, nyereségként számolták el, a társas kapcsolatok és az önkéntesség ideje alatt szerzett tudásbázisuk gyarapodását.

## **II. Főkategória: Közösségformálás és pozitív egymásrautaltság**

A közösségi elfogadás és a valahova tartozás érzése, minden önkéntes számára alaptapasztalatként jelent meg. A kezdeti motiváció, mely szinte minden esetben haszonelvű elemekkel ötvöződött az összegző beszélgetések alkalmával szociális és altruista elemekkel bővült.

### **B) Alkategória: Tudástranszfer**

Az életközeli helyzetekben szerzett tapasztalatok, valós tudássá formálódhatnak:

*“...még most is sok mindenben bizonytalan vagyok, de már tudom mire kellene jobban odafigyelni...P1:17 ”*

*“Amit itt láttam és tapasztaltam, azt nagyon hasznosnak érzem. P2:41 ”*

*“hát igen, elfogadják a gyerekek... és tanulnak is tőlem, ami nagyon jó érzés. P1:36”*

A megkérdezett önkéntesek zömében valamilyen pedagógiai szakirányú képzésben vesznek részt, ennél fogva értelemszerűen előzetes tudással és információkkal rendelkeztek, mégis az egyesületek programjaiba bevonódva a tanultakat a mindennapi élethelyzetekben és inkluzív nevelési szituációkban alkalmazhatták.

### C) Alkategória: A tudás elmélyítése

Az önkéntesek minden esetben pozitívan értékelték az egyesületek munkáját, a saját tudásukhoz és egyéni készségeikhez mérten mindenki hozzáadott valamit a nevelési folyamatokhoz, valamint a programokhoz. Ugyanakkor személyiségformáló jellemzőkről is beszámoltak:

*“Mikor itt vagyok, úgy érzem hasznos vagyok, jó segíteni, jó itt lenni ...P2:18 ”*

*“Nem tudod, amíg nem látod, amíg nem tapasztalod... mikor a gyerekek között vagyok, akkor valahogy a saját gondjaim nem is számítanak, csak segíteni akarok, beszélgetni, itt lenni, ezt sehol sem lehet jobban megtanulni, ezt az egymásra figyelmet, csak itt, köztük ...P1:22 ”*

Mindhárom csoportbeszélgetésben hangsúlyt kapott az önkéntesség holisztikus szemléletű megközelítése, a nevelési folyamatokban való segítségnyújtáson és a programok során levezényelt szolgáltatásokon túlmutatva, kiemelték a belső késztetés, az érzékenyítés és elfogadás fogalmi hármását is.

## 4. MEGVITATÁS

Az önkéntes munkába bevonódó fiatalok szerepe nemcsak társadalmi hasznosságát tekintve, de hozzáadott értéként is értelmezhető, hiszen a legtöbb esetben a háttérben belső késztetésen alapuló igények állnak (Cnaan & Goldberg-Glen, 1991). A motivációs okok többszempontú elemzés irányába mutatnak, ennek értelmében az altruista motivációk minden esetben pozitív személyes kapcsolatokhoz és a kiteljesedés érzéséhez vezetnek az önkénteseket. A haszonelvű motivációk egy idő után altruista és szociális motivációs elemekkel keverednek, ezáltal a kölcsönös tanulási folyamatok megerősödhetnek és egyfajta szakmai gondolkodásmód (professional entity) kialakulásához vezethetnek (Cappellari & Turati, 2004). Az önkéntesség során szerzett tapasztalatok egyik fő eredménye, hogy sokszínű, változatos, alternatív programokon keresztül bővíthették tudásukat, ugyanakkor informális és non-formális tanulási formákban vehettek részt.

Az elemzés során számos pozitív eredményt azonosítottunk, ld.: az önkéntességgel kapcsolatos értékek értése, az együttműködés fontossága, a közvetlen kommunikáció és a párhuzamos interakciók relevanciája (Kagan, 2003; Roweton, 1991). A pszichoszociális profíllra építkező eredményeink az önkéntesek megküzdési képességeit, a felelősségtudat erősítését, a közösségéért vállalt többletidőt és szolgálatot is magukba foglalják.

Eredményeink a nemzetközi szakirodalommal összhangban az inkluzív szemlélet és a pozitív egymásrautaltság gyakorlatait is alátámasztják (Johnson & Johnson, 2002; Miller et al., 2002; Primavera, 1999). Románia ugyan elmaradást mutat a fejlett országokban tapasztalt önkéntes munka bevonódási tapasztalatait vizsgálva (Racheleanu, 2021), azonban a kis közösségek helyi civil szervezeteinek munkája példaértékű. Az egyesület alapítótagjai is pozitívan értékelték a programok és az önkéntességbe bevonódó fiatalok munkáját, negatívumként emelték ki azonban a bizonytalan anyagi és emberi erőforrás hátteret. A civil szervezet által kezdeményezett és megvalósított programok fél éves, illetve szerencsésebb esetben is csak másfél éves támogatási forrásokra támaszkodhatnak, ennek értelmében az innovatív módszerekre és speciális terápiákra épülő nevelési folyamatok periodikus jellegűek maradnak.

## 5. ÖSSZEZGÉS

Az önkéntesség fogalma elválaszthatatlan az aktív részvételtől és szolgáltatótól, hiszen a bevonódó egyének a társadalmi változásokhoz vezető megoldások keresőivé és megalkotóivá válhatnak. Romániában a fogyatékosági szemlélet az elmúlt 33 évben hatalmas változásokon esett át, de még mindig számtalan megoldandó problémával kell megküzdenie, ld. sztereotip generációs berögzülések és szegregációs gyakorlatok, úgy az oktatás, mint szinte minden társas érintkezési területen. Erősíteni kell az inkluzív nevelési gyakorlatok alkalmazási lehetőségeit, úgy a széles körű tájékoztatás, mint társas hálózati bevonódási lehetőségek megteremtésével. Az önkéntes munkát szolgáltató civil szervezetek a fenntarthatóság jegyében célzott támogatási forrásokban kellene részesüljenek, hiszen az önkéntesség megtérülő értékét úgy társadalmi, mint gazdasági mértékben számos felmérés igazolja. A fejlett országokban, ld. Nagy Britannia a GDP 7,9 %-a, a becsült gazdasági értéke, itt a lakosság 38 %-a önkénteskedik, Németországban a lakosság több mint 33 %-a, míg Lengyelországban 18 %-a (2006/C 325/13, 2016).

Jelen tanulmány egy civil szervezt és egy speciális oktatási intézmény által kezdeményezett és megvalósított inkluzív nevelési gyakorlatainak egy kisebb szeletét vázolja fel. Limitációként elmondható, hogy a tanulmányban bemutatott elemzés csak a helyi közösségek és a speciális nevelésbe bevont szakemberek állásfoglalását tárja fel. Az eredmények nem szolgálhatnak általános következtésekkel, hiszen utánkövetéses vizsgálatot nem volt alkalmunk végezni. Jelen tanulmány eredményei az önkéntes munka és a helyi inkluzív nevelési folyamatok egy szeletét támutatja be, teret nyitva a további kutatásokhoz.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 2006/C 325/13. (2016). Európai Gazdasági és Szociális Bizottság. In *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:325:0046:0052:HU:PDF>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Cappellari, L., & Turati, G. (2004). Volunteer Labour Supply: The role of workers' motivations. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 75(4), 619–643. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8292.2004.00265.x>
- Cnaan, R. A., & Goldberg-Glen, R. S. (1991). Measuring motivation to volunteer in human services. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(3), 269–284. <https://doi.org/10.1177/0021886391273003>
- Dan, B. A. (2022a). A kötődő alapú nevelés stratégiái a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. In *Gál, Pásztor, Székedi edited: A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban* (pp. 147–161). <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/3485.pdf>
- Dan, B. A. (2022b). Innovative platforms for inclusive education. In *Sustainability of Innovation* edited by Boros J., Kozma T., Márkus E. (pp. 136–145). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family–Sen school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>
- Dan, B.-A., Kovács, K. E., & Olah, A. (2022). A közösségi iskolák, mint élmény, érték és innovációs alapú pedagógiai mozgalmak. In *Tanuló társadalom, oktatáskutatás járvány idején: Vol. HERA-évkönyv* (pp. 377–388). edited Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika.
- *Eurostat 2015*. (n.d.). Retrieved 10 July 2023, from [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc\\_scp19/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_scp19/default/table?lang=en)
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Harris, A. (2007). *Engaging parents in raising achievement do parents know they matter?* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4902.2965>
- *Hot. Nr. 202*. (2020). <https://www.cncd.ro/wp-content/uploads/2021/01/Hotarare-202-2020-1.pdf>

- Jánosi, D., & Vargancsik-Thörök, K. I. (2022). SNI gyermekek iskolai ellátásában tapasztalt nehézségek. Romániai vonatkozás. *PedActa*, 12(1), 71–81. <https://doi.org/10.24193/PedActa.12.1.7>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King, & J. Myers (Eds.), *Theory and Research on Small Groups* (Vol. 4, pp. 9–35). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2_2)
- Kagan, J. (2003). Biology, context, and developmental inquiry. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145240>
- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- *Lege Nr. 1/2011*. (2020). [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN\\_actualizata\\_octombrie\\_2020.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf)
- *Legea nr. 78 din 2014*. (2019). <https://e-juridic.manager.ro/articole/legea-nr-78-din-2014-privind-reglementarea-activitatii-de-voluntariat-in-romania-pdf-26025.html>
- Legea nr. 448, L. (2006). Legea nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap actualizată 2022. In *Lege5*. <https://lege5.ro/gratuit/geytinrsgi/legea-nr-448-2006-privind-protectia-si-promovarea-drepturilor-persoanelor-cu-handicap>
- Markos, V. (2016). Közösségi szolgálat vagy önkéntesség? *Educatio*, 25(3), 444–450.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. L. Erlbaum Associates.
- Mateiu-Vescan, R., Ionescu, T., & Opre, A. (2022). Volunteering in Romania: A case study that can inform global volunteerism. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 67(1), 41–67. [https://doi.org/10.24193/subbssyped. \(2022.01.03\)](https://doi.org/10.24193/subbssyped. (2022.01.03))

- Miller, D., Eisenstat, R., & Foote, N. (2002). Strategy from the inside out: Building capability-creating organizations. *California Management Review*, 44(3), 37–54. <https://doi.org/10.2307/41166131>
- Moen, P., Elder, G. H., Lüscher, K., – Quick, H. E. (Eds.). (2001). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (3 print). American Psychological Association.
- Oakes, J., Maier, A., & Daniel, J. (2017). *Community schools: An evidence-based strategy for equitable school improvement*. National Education Policy Center.
- Primavera, J. (1999). The unintended consequences of volunteerism: Positive outcomes for those who serve. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1–2), 125–140. [https://doi.org/10.1300/J005v18n01\\_10](https://doi.org/10.1300/J005v18n01_10)
- Racheleanu, O. (2021). Voluntar pentru Planetă. Cât de popular este voluntariatul în România. In *Green Report*. <https://green-report.ro/voluntariatul-in-romania/>
- Roweton, W. E. (1991). Kagan, J. (1989). Unstable ideas: Temperament, cognition, and self. *Psychology in the Schools*, 28(3), 277–278. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199107\)28:3<277:AID-PITS2310280314>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199107)28:3<277:AID-PITS2310280314>3.0.CO;2-#)
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), *Doing Social Psychology Research* (pp. 229–254). The British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch10>

**ABSTRACT**

***FOSTERING THE GROWTH OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH THE IMPACT OF VOLUNTEERING***

Volunteering is a fundamental pillar of collective learning and has demonstrated its value in this case study by initiating a groundbreaking social movement. Eurostat says only 3.2% of the Romanian population engages in volunteer activities. However, non-profit organizations in Oradea stand out for their exceptional achievements. Adopting a phenomenological approach, this study explored the influence of volunteering and group-based learning on social movements. The analysis delved into the progression of volunteering as a structured profession within a bilingual and multicultural setting, focusing on the interplay between Romanian and Hungarian cultures. Furthermore, the study examined how informal group learning can enhance inclusive education. Three focus group discussions were conducted with members and founders of a single NGO (N=32). The findings underscored the role of volunteering in fostering community cohesion and highlighted the importance of shared learning and knowledge exchange.

*Keywords: Romania, inclusive education, disability, special educational needs, volunteering*

**Dan Beáta Andrea**, PhD doktorjelölt

Debreceni Egyetem

[dan.beata@arts.unideb.hu](mailto:dan.beata@arts.unideb.hu)

**dr. Kovács Karolina Eszter**, adjunktus

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet

[kovacs.karolina@arts.unideb.hu](mailto:kovacs.karolina@arts.unideb.hu)

## **NEVELŐSZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSE: ÚT A KÖZÖS CÉLOK FELÉ**

### ***ABSZTRAKT***

Jelen tanulmány középpontjában a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés áll. Kutatásunk fő célja, hogy feltárja a nevelőszülői bevonódás sajátos jellemzőit, valamint azokat a tényezőket, amelyek támogatják vagy éppen akadályozzák a pedagógusokkal való hatékony kapcsolatépítést. A vizsgálat újszerűsége abban rejlik, hogy a nevelőszülők és pedagógusok nézőpontjából közelíti meg a témát, különös tekintettel Hajdú-Bihar vármegyében. A kutatás során három fő kérdést vizsgáltunk: (1) Hogyan jellemezhető a nevelőszülők és az iskola közötti kapcsolat? (2) Milyen formában valósul meg a kapcsolattartás és az együttműködés? (3) Milyen tényezők befolyásolják a partneri kapcsolatokat? Az adatgyűjtés fókuszcsoportos interjúkon alapult, melyeket 15 nevelőszülővel és 10 pedagógussal készítettünk. Eredményeink azt mutatják, hogy a kapcsolattartás jellemzően személyes formában történik, és a pedagógusok empatikus, a speciális nevelési helyzeteket figyelembe vevő hozzáállása jelentős támogatást nyújt az együttműködés során. Ugyanakkor mindkét fél részéről negatív tapasztalatok egyaránt említésre kerültek, amelyekből arra következtethetünk, hogy a nevelési felek közötti együttműködést különböző akadályok és előítéletek nehezítik. A kutatás rávilágított arra is, hogy a pedagógusok és nevelőszülők partneri szemléletének erősítése, valamint a gyermekvédelmi ismeretekre irányuló képzések elengedhetetlenek a hatékonyabb együttműködés megteremtéséhez.

*Kulcsszavak: nevelőszülő, nevelőszülői bevonódás, család-iskola partnerség*

*Szakosztály: Oktatásszociológiai szakosztály*

### **1. BEVEZETÉS**

Az oktatáskutatók hosszú ideje foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy az iskola miként képes ellensúlyozni a gazdasági aktivitás következtében háttérbe szoruló szülői szerepvállalást, valamint, hogy mely elemek támogathatják a szülőket abban, hogy hatékonyabb nevelési gyakorlatokat sajátítsanak el (Epstein & Sanders, 2002, idézi Kocsis et al., 2022). Az elmúlt években a szülői részvétel és elköteleződés témája ismételtelen a tudományos diskurzus középpontjába került, és számos kutatás indult a terület különböző aspektusainak feltárására.

Jelen tanulmány a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés sajátosságaira fókuszál, különös figyelmet fordítva a partneri kapcsolat kialakítását támogató és akadályozó tényezőkre. Ennek megfelelően az elméleti részben először a gyermekvédelmi szakellátás kereteit és kihívásait tárgyaljuk, majd a család-iskola partnerség fogalmát és jelentőségét vizsgáljuk. Ezt követően áttekintjük a témához kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus kutatások eredményeit. Kvalitatív kutatásunk újdonságát az adja, hogy a család-iskola kapcsolatot egy speciális szülői csoport, a nevelőszülők nézőpontjából vizsgáljuk, miközben a pedagógusok tapasztalatait is figyelemmel kísérjük. Bár az utóbbi években növekedett a nevelőszülői ellátás különböző aspektusait érintő kutatások száma (Erdei, 2019; Erdei & Kovács, 2020; Rácz, 2021; Haász & Viczina, 2022; Rácz & Bogács, 2022; Nemes-Zámbó, 2023; Miklódi-Simon & Szűcs, 2024), a nevelőszülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás kérdésköre Magyarországon továbbra is egy alulvizsgált területnek számít. Ugyanakkor a nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza e téma jelentőségét (Hines et al., 2005; Merdinger et al., 2005; Hass & Graydon, 2009; Morton, 2016; Moyer & Goldberg, 2019), rámutatva a kutatási irány fontosságára és további vizsgálatok szükségességére.

## **2. ELMÉLETI HÁTTÉR**

### ***2.1. A MAGYAR GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁS RENDSZERE***

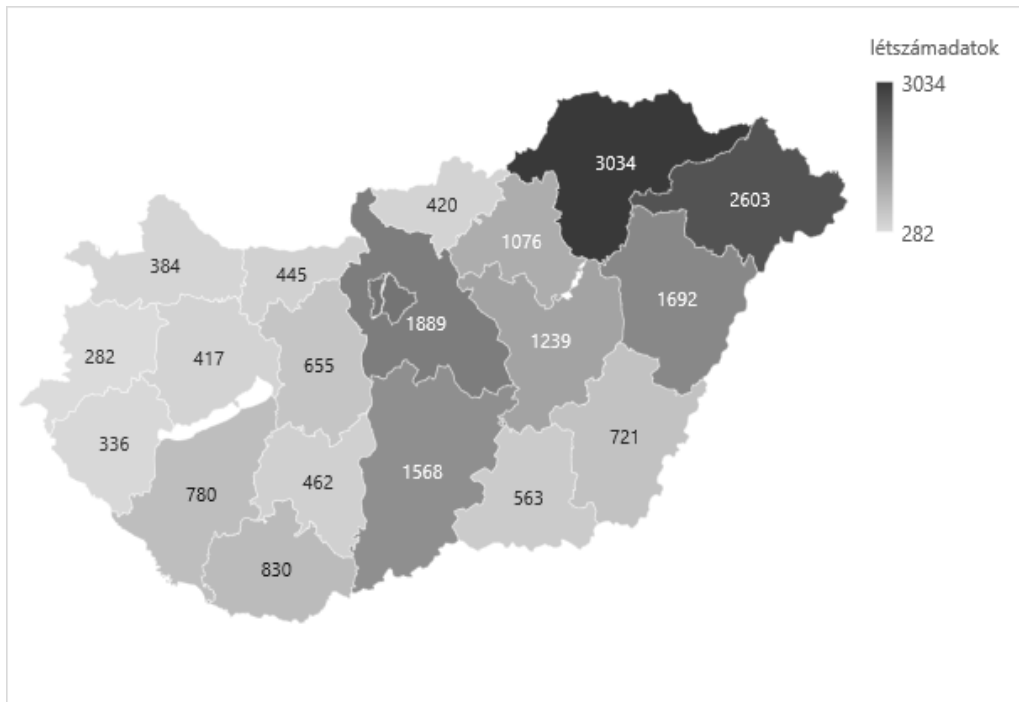
A családjukat átmenetileg, vagy tartósan nélkülözni kényszerülő gyermekek számára a gyermekvédelmi szakellátás biztosítását írja elő a törvény. A személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátások a következőkben nyilvánulhatnak meg: otthont nyújtó ellátás, utógondozói ellátás és területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás. A gyermekvédelmi szakellátás két fő területi egységét képezi a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás, illetve az otthont nyújtó ellátás. Az otthont nyújtó ellátás magában foglalja az elhelyezett gyermek, fiatal teljes körű ellátását, a családi kapcsolatok fenntartását, valamint a hazakerülést segítő családgondozást. Abban az esetben, ha nem lehetséges a családhoz való visszakerülés, akkor elsődleges célt képez az örökbefogadás elősegítése, továbbá a visszailleszkedéshez, az önálló életkezéshez szükséges utógondozás biztosítása (II).

Otthon nyújtó ellátást nevelőszülők, gyermekotthonok, vagy a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény hatálya alá tartozó ellátási formák (fogyatékosokat ápoló-gondozó bentlakásos intézmény, fogyatékos személyek vagy pszichiátriai betegek lakóotthona, támogatott lakhatás) biztosíthatnak (II). A kutatásunk egyik központi fogalma a nevelőszülőség.

A definíció szerint nevelőszülőnek tekinthető az a személy, aki a szakszolgálat kijelölése alapján, a gyámhivatal által átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyermeket befogadja, neveli (11). A gyermekvédelmi törvényben meghatározottak szerint „A nevelőszülő – egyéni gondozási-nevelési terv alapján – a saját háztartásában nyújt teljes körű ellátást az ideiglenes hatállyal elhelyezett, a nevelésbe vett gyermeknek.”<sup>6</sup>

A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak létszámadatait az 1. számú, saját szerkesztésű térképen ábrázoltuk. A 2023-as adatok alapján megállapíthatjuk, hogy leginkább érintett területnek számít az Észak-magyarországi régió, az Észak-alföldi térség, Közép-Magyarország és a Dél-Alföld területe.

### 1. térkép: Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye szerint

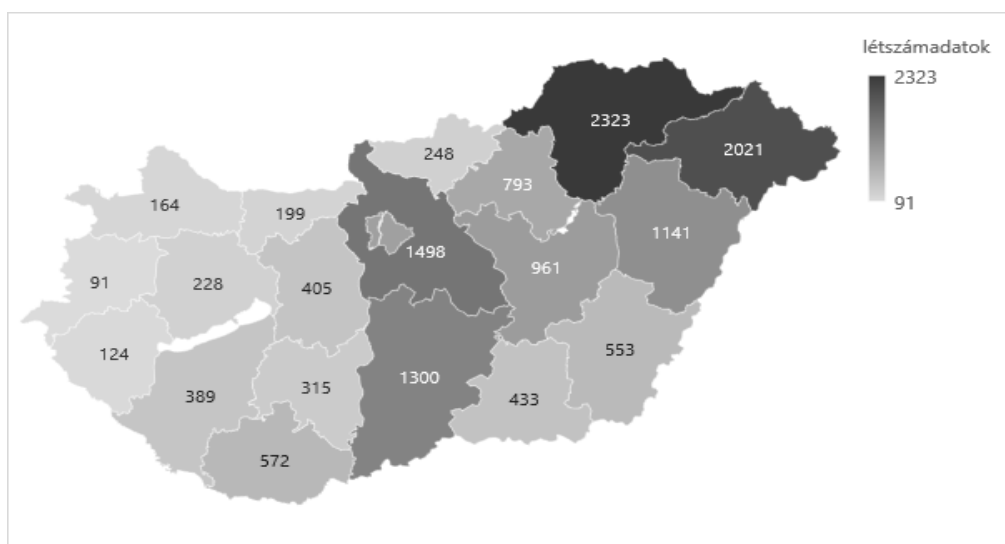


Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

<sup>6</sup> 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 55. § (1), a)-d) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

A gyermekvédelmi törvény kimondja, hogy a 12 év alatti gyermekeket nevelőszülőknél kell elhelyezni. A 2019-es Országgyűlés Hivatala által kiadott adatokra hivatkozva kijelenthető, hogy az ezen korcsoporthoz tartozó gyermekek több mint 90 százaléka, az összes gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermek kétharmada él nevelőszülőnél (I2). Az adatok elemzése során továbbá az a következtetés vonható le, hogy nevelőszülők száma évtizedekig csökkent, azonban az utóbbi néhány év során nyilvántartott létszámadatokat figyelembe véve növekvő tendencia figyelhető meg (I2). Ezzel párhuzamosan emelkedik az egy családnál elhelyezett gyermekek száma is. Magyarországon a 2018-as adatok alapján 49 nevelőszülői hálózat működött (I2). A nevelőszülők létszámát megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy jelentős különbség van a vármegyék között, amelyet a 2. számú térképen mutatunk be. A nevelőszülők létszáma kimagasló a fővárosban, valamint Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár- Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben, az összes nevelőszülő közel 60 százaléka él ezen területeken (I2 alapján KSH adatközlés 2019. július 5.)

## 2. térkép: Nevelőszülőknél elhelyezett kiskorúak vármegye szerint



*Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés*

## **2.2. A CSALÁD-ISKOLA PARTNERSÉG FOGALMI KONSTRUKCIÓJA**

A „parental involvement”, vagyis a szülői bevonódás kifejezés eredete az 1960-70-es évekre nyúlik vissza, hiszen ekkor vetődött fel először a szülők bevonásának lehetősége a különböző (nyelvi) kompenzációs programok beindítása által az Egyesült Államokban és Európában.

A család és iskola közötti kapcsolat meghatározására a tanulmányokban számos kifejezéssel találkozhatunk. Gyakran a szülői bevonódás vagy a partneri viszony elnevezést használják a kutatók, s a fogalmi keretek megalkotása során főként az Epstein-féle modellt veszik alapul (Pusztai et al., 2024). Epstein (2010) szerint a pedagógus és szülő közötti partnerkapcsolat lényege, hogy a tanuló áll a középpontban. Ehhez igazodva, megalkotta az úgynevezett partnerkapcsolati modelljét, mely három szereplőből épül fel (az iskola intézménye, a család, a helyi közösség). A kutató szerint a szülő és az intézmény együttműködése kedvező hatással van az iskolai atmoszférára, és elősegíti a felek közös munkájának meglétét. Az elmúlt évek kutatásait figyelembe véve megállapítható, hogy a család-iskola partnerség („family-school partnership”) kifejezés egyre inkább előtérbe kerül, s napjainkban is fokozott figyelem irányul erre a kutatási területre (Bacsikai & Imre, 2023).

## **2.3. NEVELÉSI PARTNEREK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN**

Korábbi kutatási eredmények (Imre, 2017) alapján megállapítható, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok nagyobb része elkötelezett az együttműködésre a gyermek fejlődésének javára. Mindezek ellenére megjelenhetnek nézeteltérések, konfliktusok. A kapcsolat megőrzésének számos módja ad arra lehetőséget, hogy preventív jelleggel megelőzésre kerüljön a konfliktus kialakulása, illetve annak érdekében, hogy az optimális partnerkapcsolatban megmaradjon a harmonikus viszony. A hagyományos kapcsolattartási formákhoz sorolható például a szülői értekezlet, a fogadóóra és a nyílt nap.

Egy nemzetközi kutatás során a nevelőszülők arról számoltak be, hogy a pedagógusok gyakran nem tekintették őket „igazi szülőnek”. Emiatt a nevelőszülők úgy érezték, hogy a pedagógusok nem tisztelik őket, s nem kommunikálnak velük megfelelően, például a gyermekeik iskolai teljesítményéről sem kapnak elegendő információt (Moyer & Goldberg, 2019). Ezzel egyidejűleg a pedagógusi interjúk arról adtak számot, hogy a nevelőszülők nem hallgatják meg, s nem tisztelik a tanárokat. A pedagógusok véleménye szerint a gyermekek teljesítményét, eredményeit oly módon lehetne fejleszteni, ha a nevelőszülők még jobban bevonódnának az iskola életébe (Moyer & Goldberg, 2019).

Rio (2008) vizsgálatából kiderül, arra a kérdésre válaszolva, hogy a korábban nevelésbe vett fiatalok hol kapták meg a legtöbb segítséget, 24-ből 11-en a nevelőszülőknek tulajdonították a tanulmányi sikereik okát (Morton, 2016). A 14 nevelőszülős családban nevelkedett fiatalból 14-en azt választották, hogy az iskolára pozitívként tekintenek (Hines et al., 2005), s további kutatási eredmények (Rios, 2008, Merdinger et al., 2005; idézi Morton 2016) rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok, az iskolai tanácsadók és a támogató környezet, illetve a szigorú oktatók mind erőforrásként szolgáltak a nevelt fiatalok életében. A megkérdezettek kiemelték, hogy név szerint emlékeznek azokra a tanáraikra, akik mindent megtettek a nevelt gyerekek előrehaladása érdekében (Morton, 2016).

### 3. MÓDSZERTANI KERETEK

A kutatás központi témája a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés, s annak jellemzőinek feltárása. A szakirodalom alapján a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) Hogyan jellemezhető a nevelőszülős családok és az iskola kapcsolata? (2) Milyen formában valósul meg a nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás és együttműködés? (3) Milyen tényezők támogatják vagy gátolják a partneri kapcsolat kiépítését a nevelőszülők és a pedagógusok között?

A kutatás résztvevői nevelőszülők és pedagógusok voltak. A nevelőszülői interjúk alanyai a Hajdú-Bihar vármegyei településeken, jellemzően községekben és falvakban élő nevelőszülők voltak, akik a Debrecen városában működő egyik nevelőszülői hálózathoz tartoztak.<sup>7</sup> Az interjúalanyok másik csoportját az általános iskolákban és középiskolákban tanító pedagógusok alkották. Az interjúalanyok kiválasztásakor heterogén csoportok kialakítása volt a cél. A csoportok kialakítása iskolatípus és pályaszakasz szerint történt, és a hálózat mintavétel alkalmazásával kértük fel az interjúalanyokat. A válaszadási hajlandóság befolyásolta az interjúalanyok összetételét (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023).

A kutatás fókuszcsoportos interjúk formájában készült. Az interjúk félig strukturált interjúvázlatok alapján zajlottak, amelyek segítettek a beszélgetések tematikus irányítását.<sup>8</sup> A fókuszcsoportok résztvevőinek száma ideálisan 6-10 fő között van (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). A nevelőszülői interjúvázlat főbb kérdésblokkjai a nevelőszülővé válás folyamatára, a családi életre, a család és az iskola közötti kapcsolattartásra vonatkoztak.

<sup>7</sup> Adatvédelmi okokból a nevelőszülői hálózat neve nem kerül feltüntetésre.

<sup>8</sup> Prof. Dr. Pusztai Gabriella, az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport vezetője a rendelkezésünkre bocsátotta a kutatócsoport által kidolgozott és kipróbált mérőeszközöket. A kérdések egy részét felhasználtuk és átalakítottuk, valamint kiegészítettük a saját fejlesztésű kérdéseinkkel.

A pedagógusi interjúvázat az alábbi kérdésblokkok mentén épült fel: a települési és iskolai környezet leírása, a nevelőszülő családok bemutatása, valamint az iskola és a család közötti kapcsolattartás.

Az adatfelvételt 2024 februárja és márciusa között végeztük. A kutatás során minden résztvevő számára teljes körű anonimitást biztosítottunk. Három fókuszcsoporthoz tartozó interjú keretében 15 nevelőszülőt, valamint két fókuszcsoporthoz tartozó interjú keretében 10 pedagógust kérdeztünk meg. A csoporttagok kiválasztása véletlenszerűen történt (Morgan, 1997; idézi Vicsék, 2006). A fókuszcsoporthoz tartozó interjú beszélgetéseit hanganyag formájában rögzítettük, és ezek alapján készültek el a szöveghű leírások. Fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás kis mintával (N=25) dolgozott, így eredményei nem általánosíthatók, ugyanakkor a kvalitatív módszertan hatékonyan tárta fel a kapcsolattartás mélyebb szerkezeti elemeit. Az eredmények hozzájárulhatnak egy nagymintás kérdőíves vizsgálat előkészítéséhez, amely tovább csökkentheti a kutatási területre jellemző hiátust, és elősegítheti a nevelőszülők és pedagógusok közötti partneri együttműködés fejlesztését.

A szöveg feldolgozására kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárás alkalmazásával került sor (Sántha, 2017). Előre meghatározott fő- és alkategóriákat hoztunk létre (Bacsikai et al., 2023; Pusztai & Csók, 2023), amelyekhez induktív úton, a szövegrészletekből alkódokat rendeltünk (Sántha, 2017). A szövegtörzsek kódolását és elemzését az Atlas.ti 7 szoftver segítségével hajtottuk végre.

#### **4. NEVELŐSZÜLŐI FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK EREDMÉNYEI**

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúban 15 fő nevelőszülő vett részt, akiknek az életkora 41-64 év közé tehető, két fő 40 év alatti. A nevelőszülő családok demográfiai adatait megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy átlagosan 2-5 gyermeket nevelnek, és a vér szerinti gyermekek száma 1-3 fő közé tehető, akik közül többségében már felnőttek, s külön háztartásban élnek. A nevelt gyermekek életkora széles skálát fed le, ugyanis vannak, akik csecsemőket, kisgyermeket gondoznak, s vannak, akik kamaszokat, utógondozásban lévő fiatal felnőtteket nevelnek. A középfokú oktatásban részt vevő nevelt fiatalok főként szakképzésben és technikai képzésben végzik tanulmányaikat, s volt olyan diák, aki gimnáziumban tanult, majd egyetemre is felvételt nyert.

Az interjú során kitértünk a nevelt gyermekek vér szerinti családból történő kiemelésének okaira. Az esetek többségében a nem megfelelő életkörülmények, a nem megfelelő lakhatás, az elhanyagolás (fizikai, érzelmi) jelent meg. A kiemelés okaként többször előforduló tényező, hogy a szülők lemondtak a gyermekekről. További faktorként megnevezték a függőségeket (alkoholizmus, szerhasználat, szerencsejáték), a szülők börtönben töltött idejét, valamint a szexuális bántalmazást is.

*„Az anyémeket azt, hát azért emelték ki a drog, az alkohol, a nem megfelelő életkörülmény. De le is mondtak róla. Az apuka elvonalezott, az anyuka meg lemondott róluk.” (N1/2 interjúalany)*

*„A kislány azért, mert anyuka utógondozott, apuka meg börtönben van.” (N1/3 interjúalany)*

Az interjúkérdések fókuszában a család-iskola partnerségi viszonyát feltáró kérdések álltak. A megkérdezett nevelőszülők közül többen arról számoltak be, hogy a gyermekeiket tanító pedagógussal napi rendszerességgel, személyes módon tartják a kapcsolatot, mindemellett jellemző a telefonos, valamint a közösségi platformokon (Messenger, email, KRÉTA) való kapcsolattartás is. Az interjúalanyokra kevésbé jellemző, hogy csak a szülői értekezlet keretein belül tartják a kapcsolatot az iskolával. A pedagógusokkal való kapcsolatfelvétel főként információszerzés céljából történik, a nevelőszülők leggyakrabban a nevelt gyermekek iskola teljesítményéről és viselkedéséről érdeklődnek.

*„Személyesen ismerem őket, mindennapos kapcsolatban vagyunk. Meg mindenféleképpen én fontosnak tartottam ezt, mert például hogyha volt egy kapcsolattartás, vagy volt valami trauma, ami érte őket, azt én úgy gondoltam, hogy azt a tanárnak is tudni kell, majdnem egész nap velük vannak.” (N1/1 interjúalany)*

*„A gimiben és az általánosban szinte minden tanárral tartottam a kapcsolatot, amire nagy szükség volt, mert így a pedagógusok is megértették, hogy ez a gyerek – nem volt más nevelésbe vett gyerekük – másképp gondolkodik, viselkedik. Hirtelen fellelkesül, majd hamar elfárad. Mindenben partnerek voltak a pedagógusok, ennek is köszönhetjük, hogy le tudott érettségizni és felvételt nyert az egyetemre.” (N3/1 interjúalany)*

Feltérképeztük a nevelőszülők tapasztalatait abban a tekintetben is, hogy milyen pedagógusi attitűdökkel találkoztak eddigi pályájuk során. A nevelőszülői beszélgetések alapján az esetek jelentős részében negatív attitűdöt mutattak feléjük a pedagógusok. Többen kiemelték, hogy tapasztaltak előítéletességre, negatív megkülönböztetésre utaló jeleket a pedagógusok részéről a nevelőszülő családok és gyermekeik irányába. Az interjú felvétele során ugyanakkor számos olyan szituációt ismertettek a nevelőszülők, amelyből pozitív pedagógusi attitűdöket véltünk felfedezni.

A pedagógusok jellemzése során előtérbe került többek között a segítőkész, az empatikus, a toleráns, az előítéletmentes, illetve a befogadó jellemzők megnevezése.

*„Az a baj, hogy a társadalom nem nagyon tudja, hogy ez mivel jár, és hogy ez hogy működik.” (N2/5 interjúalany)*

*„Én megint csak jót tudok mondani, nekem nincs ilyen tapasztalatom. Megkérdezték, hogy nevelőszülő vagyok-e, ez egyszer elhangzott. Van sok nevelt gyerek ebben az iskolában. De sose tesznek kivételt. Én legalábbis nem érzem azt, hogy rossz szemmel néznek.” (N1/4 interjúalany)*

## 5. NEVELŐSZÜLŐI CSALÁDOK A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

A megkérdezett pedagógusok leginkább azt tapasztalták, hogy a nevelőszülők a nevelőszülőséggel járó feladatoknak meg akartak felelni, s bár a vér szerinti gyermekeiket magasabb szülői törődésben részesítették, de a nevelt gyermekeik fizikai és érzelmi szükségleteire is igyekeztek odafigyelni. Ugyanakkor az érzelmi biztonság és kötődés bizonytalansága érezhető volt a családok esetében. Fontos kiemelni, hogy ebben a részben a pedagógusok szemszögéből vizsgáljuk a nevelőszülő családok jellemzőit, így mindvégig szem előtt kell tartanunk a narratívák szubjektív jellegét.

*„Hát itt annyi volt szerintem, hogy ők meg akartak felelni az elvárásoknak, a nevelőszülők. De voltak saját gyermekek is, és azért arról hallottam visszajelzést, meg éreztem, hogy a saját gyereket azért egy kicsit másképp. De próbálták mindent megadni. Tehát nem tudom, hogy mennyire volt komoly érzelmi kötődés, vagy volt-e. Valamennyi biztos, hogy volt, de kevesebb, mint a saját gyerekeknek.” (P1/3 interjúalany)*

Az interjúalanyok olyan eseteket is megemlítettek, amelyek a nevelőszülők hozzáállásának negatív irányú változását szemléltették. Előfordult, hogy kezdetben harmonikus kapcsolat alakult ki a nevelésbe vett kisgyermek és a nevelőszülő között, a pedagógusok következetes nevelési gyakorlatot tapasztaltak a nevelőszülő részéről, és az iskola és a nevelőszülő közötti együttműködés is gördülékenyen működött. Azonban a serdülőkor kezdetével mind a gyermek és a nevelőszülő, mind a nevelőszülő és a pedagógus közötti kapcsolatok mélysége és intenzitása gyengülni kezdett. A kamasz gyermekeknél gyakran jelentkezhetnek magatartási problémák, amelyekkel a nevelőszülők nem mindig tudnak hatékonyan megbirkózni, és előfordul, hogy nem képesek a gondozáshoz szükséges feltételeket megfelelően biztosítani (Rákó, 2014).

*„És amikor kezdtük itt a gimnáziumot, akkor azt mondom, hogy nem is volt ezzel gond, a nevelőszülő tényleg partner volt, érdeklődő volt, segítette a munkámat. Amikor azonban jött a tanulónál, hogy nyilván nagyobb lett, ő is szeretett volna, voltak vágyai, álmai, aminek egyrésztől volt egy anyagi vonzata is, és mivel ezt nem kapta meg, így lettek olyan problémák, amiket hiába próbáltunk mi ilyen, hogy mondjam, villámhárítóként kezelni az itteni szakemberekkel, nem sikerült a nevelőszülő és közte helyre tenni ezt a dolgot. Innentől kezdve elindultunk a lejtőn lefelé.” (P1/2 interjúalany)*

A pedagógusokkal készült interjúban szintén előkerült a vér szerinti szülők szerepe a gyermeknevelésben, valamint a vér szerinti családdal való kapcsolattartás megléte vagy annak hiánya. A pedagógusok több alkalommal tapasztalták, hogy a vér szerinti szülők ígéreteket tettek („hazagondozás”), amelyek gyakran nem váltak valóra, és ezeknek negatív következményei voltak. A gyermekeket érintő bizonytalanság, az ígéretet beteljesületlensége kedvezőtlenül hatott a gyermek és a nevelőszülő kapcsolatára. Ezek a helyzetek a gyermek csalódottságához és elhagyatottságának érzéséhez vezettek, miközben gyakran a nevelőszülőt hibáztatták a hazagondozás sikertelenségéért.

*„Volt egy olyan időszaka, amikor az édes szülei, édesanyukája megkereste, és szóba jött az is, hogy hazaviszi, de csak hitegette. És azért, akkor kezdett el megromlani az egész kapcsolatuk.” (P2/1 interjúalany)*

*„Mindent is megígértek, a tanuló bízott bennük. Hát, abból a tizede valósult meg.” (P2/1 interjúalany)*

A pedagógusok azt tapasztalták, hogy a harmonikus gyermek-nevelőszülő kapcsolat kihat az iskolai teljesítményre, ugyanis, ha kiegyensúlyozott családi közeg veszi körül a gyereket, akkor nyugodtabban, felkészültebben érkezik az iskolába, illetve jobban tud teljesíteni a tanórákon és az otthoni tanulás során is. Ellenkező esetben a családi problémák leképeződnek az iskolában, amely konfliktusokat eredményez a nevelési-oktatási folyamatban érintett felek között. Megjegyzendő, hogy a válaszadók által képviselt iskolák társadalmi összetétele heterogén, s a leírt folyamatok és kölcsönhatások nem kizárólag a nevelőszülő családokat jellemzik.

*„Mindenképpen örülnék neki, hogyha úgy érezzük, hogy egy szeretetteljes közeg veszi ott is körbe a gyereket, akkor van remény arra, hogy nyugodtabban jön vissza az a gyerek a hétvégéről, vagy egy hosszabb szünetről, és mindenképpen érezzük, hogy ha ott születnek megoldások a gyerek problémáira, ha nem, akkor viszont folytatódik itt is az a zaklatottság és az a konfliktusos lét, ami általában végigkíséri a nevelőszülő gyerekeknek az életét.” (P1/1 interjúalany)*

A pedagógusok a nevelőszülőkkel való eredményes együttműködés feltételeként az összhangban lévő nevelési alapelveket, s az érzelmi biztonság megteremtését célzó közös lépéseket tekintették a legfontosabbnak. Az interjúkból az a következtetés vonható le, hogy a pedagógusok összességében pozitív tapasztalatokkal rendelkeznek a nevelőszülőkkel való kapcsolattartás területén. Negatív élményekre, illetve változó tendenciájú nevelőszülői hozzáállásra is adódott példa (elzárkózás, a segítő szándék elutasítása). A pedagógusok és a nevelőszülők közötti viszonyt több interjúalany a „hivatalosan kedves” kifejezéssel írta le.

*„Ami engem illet, az egyik nevelőszülővel jobb a kapcsolatom az osztályba járó két lányt érintően. Ez annak köszönhető, hogy gyakran érdeklődik a gyerek iránt, sokat kérdez, egyeztet velem.” (P2/2 interjúalany)*

*„Akkor már nehéz volt elérni, ideges volt, feszült volt, ha a gyerekről kellett beszélni, hogy már megint, hogy mi van már megint... és akkor így szavakkal is, hangszólyal is érezte. Nehéz volt már behívni, hogy itt legyen, bejőjön az iskolába.” (P2/1 interjúalany)*

A pedagógusokkal folytatott beszélgetések során megvizsgáltuk, hogy lenne-e igényük gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekekkel és nevelőszülői családokkal kapcsolatos elméleti és módszertani ismeretek bővítésére, valamint pedagógiai jó gyakorlatok megismerésére egy továbbképzés keretében. Néhányan jelezték, hogy nem tartják szükségesnek az ilyen típusú képzéseket, ugyanis ők elsősorban az évek során szerzett tapasztalataikra és ösztönös megoldási stratégiáikra támaszkodnak. Ugyanakkor a válaszadó pedagógusok többsége szívesen részt venne ilyen képzéseken, és igényt tartana olyan naprakész ismeretanyagra, amely elméleti és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmaz.

*„Nagyon megterhelő és nehéz lelkileg végigkísérni egy ilyen sorsú gyereket, és talán erre lenne még szükség, hogy lelkiekben, hogyan lehet ezt csinálni, támogatásra lenne szükség. Erre kellene még inkább felkészíteni a tanárképzésben lévőket, és a már gyakorló pedagógusokat.” (P1/1 interjúalany)*

*„Én azt gondolom, hogy egy pár órát mindenképp megérne, hogy halljunk ezekről a dolgokról is, mert egyre több az elhagyott gyerek, nevelőszülőnél vannak vagy lakásotthonokban, és azt gondolom, hogy jó lenne tudni, hogy hogy is történik, mi zajlik ott, hogy történnek a dolgok, tehát így a mindennapokban is bekukkantani, hogy az egész hogy is épül fel, az nagy segítség lenne {...}, hogy megértsük, hogy mi van a gyerek, mi van a nevelőszülő fejében, az ő szemszögükből is látni ezt.” (P2/1 interjúalany)*

## 6. ÖSSZEGRÉS

Eredményeink értelmezése az elméleti keretek tükrében több fontos meglátást hozott felszínre. Az elméleti fejezetben bemutatott Epstein-féle háromszereplős modell (Epstein, 2010), valamint Coleman társadalmi tőke elmélete (Coleman, 1988) hangsúlyozzák a család és iskola közötti partneri kapcsolatok jelentőségét a tanulói sikerek elérésében (Pusztai, 2020a; Pusztai, 2020b). Az empirikus adatok is megerősítették, hogy a nevelőszülők általában személyes kapcsolattartást folytatnak a pedagógusokkal, amely segíti a gyermekek speciális élethelyzetének megértését és támogatását. Ez az eredmény összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a szülők és az iskolák közötti együttműködés fontos tényezője a tanulók tanulmányi eredményességének (Epstein, 2010; Imre, 2017; Pusztai & Engler, 2020; Bacskai & Imre, 2023).

Az együttműködés során támogató tényezőként jelent meg a személyes ismeretség, különösen kisebb településeken, valamint a kölcsönös elérhetőség és kezdeményezőkézség, amelyek elősegítik a gördülékeny kapcsolattartást és annak fenntartását. Bár a formális kapcsolattartási formák – például a szülői értekezletek, fogadóórák és hivatalos iskolai rendezvények – továbbra is fontosak, az informális kommunikáció kiemelt szerepet kapott. Ez a kisebb településeken, például templomokban, közösségi házakban, bevásárlás alkalmával vagy más közösségi tereken történő spontán találkozások formájában gyakori, és hozzájárul a kölcsönös bizalom erősítéséhez.

Az együttműködést akadályozó tényezők között azonosítható a pedagógusok részéről tapasztalt negatív attitűd, a társadalmi sztereotípiák jelenléte (például „megélhetési nevelőszülő”), valamint az a jelenség, hogy a nevelőszülőket sokszor nem tekintik „igazi” szülőknak. E tényezők mögött gyakran információhiány áll, amely a gyermekvédelem rendszerével és a nevelőszülői ellátással kapcsolatos ismeretek hiányából fakad. További akadályozó tényezőként említhető a nevelőszülők megosztott figyelme, amely különösen nagyobb gyermekszámú családok esetében jellemző, a változó családszerkezetek („újraalakuló családok”), valamint a többirányú együttműködésből (például pedagógus, nevelőszülő, gyám, tanácsadó) fakadó koordinációs nehézségek. A kapcsolattartás formáit, a támogató és akadályozó tényezőket, egyben a fejlesztési lehetőségeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

**1. táblázat: A nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás lehetőségei és akadályai**

Szempont	Nevelőszülők nézőpontja	Pedagógusok nézőpontja
<i>Kapcsolattartás formái</i>	Személyes találkozók, telefonhívások, digitális platformok (Messenger, e-mail, KRÉTA), informális kommunikáció (pl. közösségi terekben).	Szülői értekezletek, fogadóórák, személyes konzultációk, informális találkozások, e-mail és telefonos elérhetőség.
<i>Támogató tényezők</i>	Személyes ismeretség, kölcsönös elérhetőség, a bizalom erősítése. Empatikus és megértő pedagógusi hozzáállás, valamint nyitottság a speciális nevelési helyzetek kezelésére.	Empatikus pedagógusi hozzáállás, aktív nevelőszülői részvétel, valamint a gyermekek speciális szükségleteinek megértése és közvetítése.
<i>Akadályozó tényezők</i>	Negatív attitűdök, sztereotípiák, információhiány, kommunikációs nehézségek, a gyermekek problémáinak egyoldalú kezelése, megosztott szülői figyelem, változó családszerkezetek és gondozási helyváltás.	Információhiány (a gyermek múltjáról, családjának helyzetéről és speciális szükségleteiről), a nevelőszülői szerepről szóló ismeretek hiánya, illetve a többirányú együttműködésből és gyakori gondozási helyváltásból fakadó kihívások.
<i>Fejlesztési lehetőségek</i>	Rendszeres kommunikáció, közös nevelési elvek kidolgozása pedagógusokkal, pozitív attitűdök és empátia erősítése.	Továbbképzések a nevelőszülőkkel való együttműködésről, gyermekvédelmi ismeretek bővítése, szupervízió alkalmazása, és segítő szakemberek bevonása a konzultációk során.

*Forrás: saját szerkesztés az interjú kutatásunk alapján*

Az eredmények továbbá rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok részéről tapasztalt attitűdök sokszínűek. Bár számos esetben pozitív, toleráns és empatikus hozzáállás figyelhető meg, a nevelőszülők gyakran számolnak be negatív tapasztalatokról. Ez a kettősség rámutat arra, hogy a pedagógusok felkészítése kiemelt fontosságú.

Az empirikus adatok alapján a pedagógusok igényt tartanak gyermekvédelmi témájú továbbképzésekre és szupervízióra, amelyek segíthetik őket a nevelőszülős családokkal való hatékonyabb együttműködés kialakításában. Ezeket az igényeket alátámasztják azok a korábbi eredmények, amelyek szerint a pedagógusok sokszor nem rendelkeznek elegendő információval a gyermekvédelmi ellátórendszer működéséről (Csók, 2020; Csók & Pusztai, 2022). Az elmúlt években a játékalapú tanulás is előtérbe került mint olyan módszer, amely a tudásbővítést interaktív formában segíti elő, így támogatva az ismeretek elmélyítését a nevelési partnerek közötti hatékonyabb együttműködés érdekében (Kocsis et al., 2024).

Az elméleti háttérben bemutatott hazai és nemzetközi kutatások (pl. Berei, 2014; Morton, 2016; Moyer & Goldberg, 2019) szintén igazolják, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élők számára a támogató iskolai környezet és a nevelési partnerek közötti harmonikus együttműködés kulcsfontosságú a társadalmi integráció előmozdításában. A nevelőszülők fókuszcsoporthoz tartozó interjúi is alátámasztották, hogy a sikeres beilleszkedéshez elengedhetetlen a pedagógusok elfogadó és megértő magatartása, valamint az intézményi szinten történő adaptáció. Rios (2008) és Hines és munkatársai (2005) kutatásai szerint a gyermekek sikerét nagyban meghatározza, hogy a pedagógusok és nevelőszülők között milyen együttműködés alakul ki. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy az információhiány az együttműködés egyik legnagyobb akadály. A pedagógusok gyakran nem rendelkeznek elegendő ismerettel a nevelőszülői hivatás mibenlétéről, míg a nevelőszülők hiányos információval bírnak a gyermekvédelmi rendszer és az iskolai elvárások összefüggéseiről. Epstein és Sanders (2002) hangsúlyozzák, hogy a szülők és az iskolák közötti kommunikáció kulcsfontosságú a gyermekek fejlődése szempontjából. A jövőben elengedhetetlen a kétoldalú kommunikációs csatornák megerősítése és a nevelőszülőkkel kapcsolatos pedagógiai kompetenciák fejlesztése.

## **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Bacskai, K., & Imre, N. (2023). New Approaches to Family-School Partnership. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 1-101.
- Bacskai, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M., & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3>
- Berei, E. B. (2014). Gyermekotthoni nevelési környezet és a társadalmi beilleszkedés esélyei Romániában. In: Tavaszi Szél 2014 = Spring Wind 2014; Konferencia kötet. Szerk.: Csiszár Imre, Kőmíves Péter Miklós. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége.

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1) 95–120.
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 3(2), 117-132.
- Epstein, J. L. (2010). School, family community, partnerships- caring for the children we share. *Kappan*, 92(3), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., & Sanders, M.G. (2002). School, family, and community partnerships. In: D. Levinson, R. Cookson & Jr., A. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology*, 525-532.
- Erdei, I. (2019). Hátrányos helyzetű gyerekek rekrutációja, jövőképe= Recruitment and Future Orientation of Disadvantaged Children. *Különleges Bánásmód*, 5(3), 21-38. DOI: <http://doi.org/10.18458/KB.2019.3.21>
- Erdei, I., & Kovács, K. E. (2020). The statistical analysis of the academic achievement of young people living in the child protection system. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 29-38. DOI: <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8527>
- Haász, S., & Viczina, A. (2022). A gyermekvédelmi gondoskodásból kikerült felnőttek jövőkép vizsgálata. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 9(2). DOI: <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/2/2>
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children & Youth Services Review*, 31(4), 457–463. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2008.10.001>
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: Resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(3), 381–394. DOI: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.381>
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kocsis, Zs., Bodnár, D., Csák, Z., Sávai-Átyin, R., & Pusztai, G. (2024). Expanding Knowledge about Parental Involvement through Board Game. *Practica eLearning*, 7(2), 70-80. <http://doi.org/10.34630/pel.v7i2.5826>
- Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés

eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57-87. DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>

- Merdinger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare League of America*, 84(6), 867-896.
- Miklódi-Simon, Zs. & Szűcs, T. (2024). Nevelőcsaládokban élő gyermekek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikus összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 34(8), 27-44. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.8.27>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed., Qualitative Research Methods Series 16). London: Sage.
- Morton, B. M. (2016). The power of community: How foster parents, teachers, and community members support academic achievement for foster youth. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 99-112. DOI: 10.1080/02568543.2015.1105334
- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2019). Foster Youth's Educational Challenges and Supports: Perspectives of Teachers, Foster Parents, and Former Foster Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 123- 136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00640-9>
- Nemes-Zámbó, G. (2023). *Nevelőszülőcsaládok a gyermekvédelemben: A családi élet dimenziói nevelőszülő és utógondozói ellátásban élő fiatalok körében*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, 5(3-4), 108-116.
- Pusztai, G. & Engler, Á. (2020). Értékteremtő nevelés az iskolában és a családban. *Kapocs*, 3(2), 5-132.
- Pusztai, G. (2020a, szerk.). A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In Pusztai, G. (szerk.) *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 29-55.
- Pusztai, G. (2020b). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 19(2), 53-66.
- Pusztai, G., & Csók, C. (2023). Views of teachers and support staff at schools on the implementation and development of family life education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401-1409. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1401
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E., & Bacskai, K. (2024). Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>

- Pusztai, G., Pallay, K., & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitásai. Családi miliótípusok az iskolai szakemberek perspektívájából. *Educatio*, 32(3), 503-512. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10>
- Rácz, A. (2021). Gyermekvédelmi szakemberek kliensekről és szakmáról alkotott képének vizsgálata egy családból való kiemelés története mentén. In Hegyesi, G. & Talyigás, K. (szerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I.* Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság, 38-54.
- Rácz, A., & Bogács, E. (2022). Nevelési értékek a gyermekvédelemben. *Educatio*, 31(3), 489-497. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.10>
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 15(1-2), 159-173. DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.9
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás.* Budapest: Osiris Kiadó.

### **Internetes források**

- I1: 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- I2: Országgyűlés Hivatala, 2019.
- [https://www.parlament.hu/documents/10181/1789217/Infojegyzet\\_2019\\_34\\_neveloszulok.pdf/c2a1487e-3ff0-eb07-3a20-13851d22e8fb](https://www.parlament.hu/documents/10181/1789217/Infojegyzet_2019_34_neveloszulok.pdf/c2a1487e-3ff0-eb07-3a20-13851d22e8fb) (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja és adatai: Nevelőszülők. [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/szo/hu/szo0019.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0019.html) (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja és adatai: Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye és régió szerint. [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/szo/hu/szo0043.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0043.html) (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)

### **Köszönetnyilvánítás**

*A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-2-I-DE-179 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Az elemzést végző kutatók munkáját az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport támogatta a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében.*

### **ABSTRACT**

The focus of this study is the cooperation between foster parents and school. The main aim of our research is to explore the specific characteristics of foster parent involvement and the factors that support or hinder effective relationship building with teachers. The novelty of the study lies in the fact that it approaches the topic from the perspective of foster parents and teachers, with a special focus on Hajdú-Bihar county. The research examined three main questions. Data collection was based on semi-structured interviews with 15 foster parents and 10 teachers. Our results show that the contact is typically personal and that the empathic attitude of the teachers, taking into account the specific educational situations, provides significant support in the collaboration. At the same time, negative experiences from both sides were also mentioned, suggesting that cooperation between educators is hampered by various barriers and prejudices. The research also highlighted the need to strengthen the partnership approach of teachers and foster parents and to provide training in child protection skills in order to achieve more effective cooperation.

*Keywords: foster parent, foster parent involvement, family-school partnership*

**Kocsis Nóra**, gyógypedagógus, okleveles neveléstudomány szakos bölcész  
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet  
[kocsisnori5@gmail.com](mailto:kocsisnori5@gmail.com)

**Csók Cintia**, szociálpedagógus, okleveles neveléstudomány szakos bölcész,  
doktorjelölt  
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi  
Intézet, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport  
[csok.cintia@arts.unideb.hu](mailto:csok.cintia@arts.unideb.hu)

## A SZAKKÉPZÉSBEN TANULÓK REKRUTÁCIÓJÁNAK ÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA. SZAKMACSOPORTONKÉNTI KÜLÖNBSÉGEK

A szakképzéssel kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatások nem tesznek különbséget az eltérő szakmákat tanuló diákok eredményei és rekrutációja között, valamint a középfokú oktatásban együtt vizsgálják szakképzés két ágát (érettségit adó és érettségit nem adó képzési típus), pedig tudjuk, hogy ezen két képzési típusba jelentkezők szociokulturális és társadalmi háttere különbözik. Elemzésünkhöz az Országos kompetenciamérés 2019. évi 10. és 2017. évi 8. évfolyam tanulói, telephelyi és intézményi adatbázisait használtuk fel, közel 16.000 diák adataival. Kutatásunkban külön vizsgáltuk az érettségit adó és nem adó képzési típusokat. 5 szakmacsoport került kiválasztásra (gépészet, villamosipar és elektronika, építőipar, kereskedelem, vendéglátóipar), azok, amelyek esetében mindkét képzési típusban 500 fő feletti az elemszám, ez adja kutatásunk újdonságértékét. Kirajzolódott, hogy az érettségit adó képzésnél az építőipari szakmacsoport mondható a legeredményesebbnek, míg az érettségit nem adó képzésnél ők a leggyengébbek aggregált telephelyi szinten. Ugyanakkor az intézmények a vizsgált indexek (tanulói összetétel, tanulási nehézséggel küzdők, fegyelem, motiváció) tekintetében homogénebbek, és a problémákat gyakoribbnak érzékelik az intézmények.

*Kulcsszavak: szakképzés, szakmacsoportonkénti összehasonlítás, rekrutáció, eredményesség, Országos kompetenciamérés*  
*Szakosztály: Szakképzés és társadalom*

### 1. BEVEZETÉS

A toborzással kapcsolatos szakképzési kutatások főként a képzési rendszerekre és tananyagtartalmakra koncentrálnak, gyakran együtt vizsgálva az érettségit adó és nem adó képzéseket hazai és nemzetközi viszonylatban (Blossfeld–Roßbach-von Maurice 2011; Bükki et al. 2012; Fehérvári 2015; OECD 2021; UNESCO 2022). Kevés figyelem irányul a csak szakmát adó képzésekre, pedig rekrutációjuk, eredményességük és kimenetük jelentősen eltér a technikai képzésektől, ezért indokolt külön vizsgálni őket.

A szakmák különböző szakmacsoportokba sorolhatók, de ezek meghatározása eltérő szempontok alapján történik. Az OKJ-s (Országos Képzési Jegyzék) szakmacsoportosítást<sup>9</sup> használjuk, mivel kutatásunk a 2017-es és 2019-es OKM adatbázisokra épül, amikor is ez volt érvényben. A szakmacsoportok közti különbségeket kevés kutatás vizsgálja. Hellne-Halvorsen–Lahn–Nore (2021) Norvégiában három szakmában – egészségügy, villanyszerelés, ipari szerelés – mérték a tanulók íráskészségét az MECVET projekt<sup>10</sup> és a COMET-modell<sup>11</sup> alapján. Az eredmények szerint a szakmai írásbeli kompetencia alapvető, de a szókinccs csak a képzés során fejlődik. Az egészségügyi tanulók helyesírásban és mondatalkotásban kiemelkedő eredményt értek el. A szakoktatók általában kevés figyelmet fordítanak az általános írási készségekre, bár a másodéveseknél javulás tapasztalható.

Kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy *milyen különbség van a szakmacsoportok között a tanulók rekrutációját tekintve.*

A kutatási kérdésekre egy hipotézist állítottunk fel:

H: Feltételezzük, hogy minden szakmacsoport esetében az érettségit adó képzésben tanulók társadalmi háttere (szülők végzettsége, relatív anyagi helyzet, saját családdal élők száma) magasabb, mint az érettségit nem adó képzési típusban tanulóknál (Gyarmati 2011; Lindemann–Gangl 2019; Fehérvári–Híves 2019).

## 2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A tanulmány célja, hogy feltárja a szakmacsoportonként jelentkező különbségeket a szakképzés két képzési típusában. Ennek keretében részletesen elemezzük a szakképzésben részt vevő tanulók társadalmi és szociális hátterét, valamint az eredményességüket.

### 2.1. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatásunkban a tanulói eredményességet az Országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisainak segítségével vizsgáljuk. Az OKM évente méri a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljesítményét populációs mintával. 2008 óta a tanulók egyedi azonosítót kapnak,

<sup>9</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100063.nem> [Letöltés: 2023.11.18.]

<sup>10</sup> A szakképzési kompetenciák mérésére és fejlesztésére fókuszál. Célja, hogy javítsák a szakképzés minőségét, valamint támogassák a tanulók szakmai készségeinek és tudásának nyomon követését.

<sup>11</sup> Szorosan kapcsolódik a szakképzésben szerzett kompetenciák méréséhez és fejlesztéséhez. Ez a modell a szakmai kompetenciák holisztikus, összehangolt megközelítését nyújtja, különösen a tanulók gyakorlati és elméleti tudásának értékelésére.

így az egyéni fejlődés követhető. A tanulók szociokulturális háttérét háttérkérdőívek<sup>12</sup> alapján elemezzük, amelyekből függő változókat alakítottunk ki.

Kutatásunk a 2017. évi 8. évfolyamos és a 2019. évi 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi adatbázisokat ötvözi, az OM azonosító<sup>13</sup> és az egyedi tanulói azonosító segítségével. Az évpárok összekapcsolását az Oktatási Hivatal (OH) utolsó nyilvános adatbázisa tette lehetővé<sup>14</sup>.

A tanulói rekrutációt változók mentén vizsgáljuk: a tanuló neme, a szülők végzettsége, valamint a család anyagi helyzete és a tanuló családtípusa szerint. Függő változóként telephelyi szinten vizsgáljuk a 10. évfolyamos matematikai és szövegértési pontszámot, a pontszámkülönbséget (8. és 10. évfolyam között), valamint az előző év végi tanulmányi átlagot. Nem tanulmányi eredményességként a tanulói összetétel, tanulási nehézségek indexe, valamint fegyelem és motiváció mérhető<sup>15</sup>.

Ezen eredményességi változókat vizsgáljuk meg képzési típus és szakmacsoportok szerint megkülönböztetve. Az OKM-ben összesen 40 ágazat van, amelyből 5 került kiválasztásra, azon szakmacsoportok, ahol mindkét képzési típusban 500 fő feletti az elemszám. A mintát leíró statisztikai módszerekkel mutatjuk be, ahol ANOVA és keresztábra elemzéseket végzünk.

## **2.2. EREDMÉNYEK**

### **2.2.2. A szakképzésben tanulók rekrutációja**

Fónai–Hajdú–Estók (2007) tanulmányából kiderül, hogy a tanulók keresőképes szakmákat részesítenek előnyben. A szakmacsoportok összehasonlítása azt mutatja (1. ábra), hogy az érettségit adó képzésben a gépészet ágazatban vannak a legtöbben (26,55%), legkevesebben pedig az építőiparban (12,21%). Az érettségit nem adó képzési típusban azonban meglepően magas a vendéglátóiparban tanulók aránya (41,40%), míg a legkevesebben a villamosipar és elektronika (6,88%) ágazatban tanulnak.

---

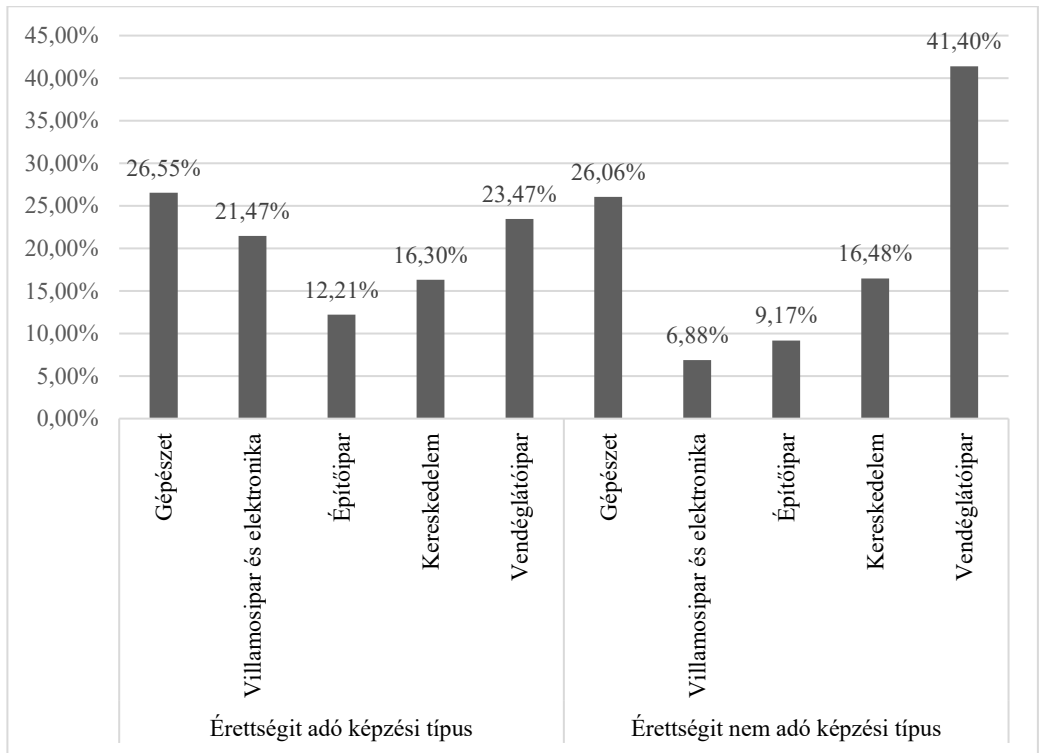
<sup>12</sup> Tanulói kérdőív: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasa/meresek/orszmer2020/Tanuloi\\_kerdoiv.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/meresek/orszmer2020/Tanuloi_kerdoiv.pdf) [Letöltés: 2022.03.28] Ezen kérdőívet a tanuló tölti ki. Telephelyi kérdőív: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasa/meresek/orszmer2019/OKM2019\\_Telephelyikerdoiv.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/meresek/orszmer2019/OKM2019_Telephelyikerdoiv.pdf) [Letöltés: 2023.11.18.] Ezen kérdőívet a telephely vezetője tölti ki.

<sup>13</sup> Intézményi oktatási azonosító, amelyet az Oktatási Minisztérium rendel az egyes intézményekhez.

<sup>14</sup> A vizsgálatból adódó adatvesztés (tankötelezettség vége, évfolyamismétlés, adathiány: a tanuló nem válaszolt rá vagy a számítógép nem jól olvasta be az adatot) miatti elemszámok minden táblázatban feltüntetésre kerülnek.

<sup>15</sup> Az indexek részletes kifejtését az Országos kompetenciamérés technikai leírásában olvashatjuk. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasa/meresek/orszmer2012/OKM\\_Technikaileiras.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/meresek/orszmer2012/OKM_Technikaileiras.pdf) [Letöltés: 2022.09.29.]

1. ábra: A szakmacsoportonkénti megoszlás a képzési típus tükrében (N=15813)



Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés)

Nemenként is különbség mutatkozik a szakmacsoportokat illetően (1. táblázat). Összességében a fiúk vannak többen, de szakmacsoportonként adódnak eltérések. A gépszészetben, a villamosipar és elektronikában, valamint az építőiparban a fiúk, míg a kereskedelem és a vendéglátóiparban a lányok tanulnak többen mindkét képzési típus esetében.

**1. táblázat: A szakmák nemenkénti megoszlása a képzési típus tükrében**

		Lány	Fiú
Érettségit adó képzési típus	Gépészet	1,95%	<u>98,05%</u>
	Villamosipar és elektronika	1,89%	<u>98,11%</u>
	Építőipar	24,36%	<u>75,64%</u>
	Kereskedelem	<u>70,52%</u>	29,48%
	Vendéglátóipar	<u>60,39%</u>	39,61%
	Összesen	29,56%	70,44%
Érettségit nem adó képzési típus	Gépészet	0,66%	<u>99,34%</u>
	Villamosipar és elektronika	0,70%	<u>99,30%</u>
	Építőipar	0,42%	<u>99,58%</u>
	Kereskedelem	<u>79,46%</u>	20,54%
	Vendéglátóipar	<u>61,22%</u>	38,78%
	Összesen	38,70%	61,30%
Összesen		35,57%	64,43%

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

*Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés) Sig\*\*\**

A szakirodalom szerint az érettségit nem adó képzésben főként alacsony végzettségű szülők gyermekei vesznek részt (Powell–Solga 2011; Lindemann–Gangl 2019; OECD 2021; UNESCO 2022). Ezen családokban a gyerekek várhatóan alacsony végzettséget szereznek (Schlögl–Lachmayr 2005). Ezzel szemben a jó családi háttérrel rendelkező tanulók nagyobb eséllyel végeznek felsőfokú képzést (Bernardi–Triventi 2020; Dräger 2021). A szülők végzettségének megoszlása (2. táblázat) megerősíti a szakirodalmat. Mindkét képzési típusban tanulók szüleinek többsége középfokú végzettségű. Az érettségit adó képzésekben a szülők második legnagyobb csoportja felsőfokú végzettségű, míg az érettségit nem adó képzéseknél alapfokú végzettségűek. Két szakmában – kereskedelem és vendéglátóipar – az érettségit adó képzéseknél az apák esetében a második leggyakoribb csoport szintén alapfokú végzettségű.

**2. táblázat: A szülők megoszlása szakmánként a képzési típus tükrében**

		Anya/Nevelőanya			Apa/Nevelőapa		
		Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú
<b>Érettségit adó képzési típus</b>	Gépészet	6,07%	73,83%	20,10%	5,32%	79,76%	14,92%
	Villamosipar és elektronika	4,71%	69,99%	<u>25,30%</u>	3,51%	79,30%	<u>17,19%</u>
	Építőipar	7,18%	69,57%	<u>23,25%</u>	5,23%	78,40%	<u>16,38%</u>
	Kereskedelem	<u>12,76%</u>	73,80%	13,44%	<u>11,16%</u>	79,10%	9,75%
	Vendéglátóipar	<u>12,72%</u>	74,27%	13,01%	<u>12,52%</u>	77,82%	9,66%
<b>Érettségit nem adó képzési típus</b>	Gépészet	25,89%	66,57%	7,54%	22,22%	73,36%	4,42%
	Villamosipar és elektronika	16,46%	<u>72,50%</u>	11,03%	13,42%	<u>80,68%</u>	5,90%
	Építőipar	29,99%	63,85%	6,17%	<u>25,73%</u>	70,78%	3,49%
	Kereskedelem	<u>36,19%</u>	59,67%	4,14%	<u>30,82%</u>	66,04%	3,14%
	Vendéglátóipar	25,96%	<u>67,26%</u>	6,78%	19,88%	<u>75,36%</u>	4,76%

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

*Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés) Sig\*\*\**

A családok relatív anyagi helyzetét vizsgálva (3. táblázat) a tanulók többsége átlagos anyagi helyzetű, kevesen sorolták magukat az átlagosnál rosszabb kategóriába. Az érettségit nem adó képzésekben tanulók körében azonban magasabb az arányuk. Szakmacsoportonként sem mutatkozott komoly eltérés. A család anyagi helyzetét jelentős mértékben befolyásolja a szülők munkahelyi státusza, amely meghatározza, hogy milyen mértékben tudják támogatni a tanulók tanulmányait, azonban ezt a támogatást számos egyéb tényező, például a család prioritásai és a rendelkezésre álló szociális segítségnyújtás is alakítja. A szakirodalomban azonban eltérő eredmények találhatók: Fónai–Hajdú–Estók (2007) szerint az érettségit nem adó képzésben résztvevők szüleinek nagyobb része jövedelem nélküli, míg Fehérvári (2014) szerint a munkanélküliség alacsonyabb, mivel több lehetőség nyílt az alapfokú végzettségű szülők számára, és 2007-től inkább az érettségit adó képzéseket választották a diákok (Hajdu et al. 2015; Fehérvári–Híves 2019). Összességében elmondhatjuk, hogy a család anyagi helyzete és a szülők munkahelyi státusza jelentős hatással van a tanulók képzési választásaira, különösen az érettségit nem adó képzések esetében.

**3. táblázat: A család relatív anyagi helyzetének megoszlása szakmánként a képzési típus tükrében**

		Átlagosnál rosszabb	Nagyjából átlagos	Átlagosnál jobb
<b>Érettségít adó képzési típus</b> <b>p=0,160</b>	Gépészet	3,45%	63,19%	33,36%
	Villamosipar és elektronika	4,58%	65,22%	30,21%
	Építőipar	2,74%	64,35%	32,91%
	Kereskedelem	4,13%	<u>68,73%</u>	27,14%
	Vendéglátóipar	3,95%	64,36%	31,69%
<b>Érettségít nem adó képzési típus</b> <b>p=0,000</b>	Gépészet	5,83%	66,22%	27,95%
	Villamosipar és elektronika	5,55%	66,54%	27,91%
	Építőipar	6,94%	58,64%	34,41%
	Kereskedelem	<u>7,73%</u>	68,11%	24,15%
	Vendéglátóipar	5,00%	67,76%	27,24%

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

*Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés)*

A tanulók családtípusát vizsgálva (4. táblázat) mindkét képzési típusban többségük saját családjukkal él, de az érettségít nem adó képzésekben több a nem saját családdal élők aránya. Gyarmati (2011) szerint azok, akik nem saját családdal élnek, alacsonyabb OKM pontszámokat érnek el. Az érettségít nem adó képzésben, különösen az építőipari ágazatban, kiemelkedően magas a nem saját családdal élők aránya.

**4. táblázat: A tanuló családtípusának megoszlása szakmánként a képzési típus tükrében**

		Saját család	Nem saját család
<b>Érettségit adó képzési típus p=0,181</b>	Gépészet	98,76%	1,24%
	Villamosipar és elektronika	99,21%	0,79%
	Építőipar	99,30%	0,70%
	Kereskedelem	99,01%	0,99%
	Vendéglátóipar	98,18%	<u>1,82%</u>
	Összesen	98,82%	1,18%
<b>Érettségit nem adó képzési típus p=0,000</b>	Gépészet	96,65%	3,35%
	Villamosipar és elektronika	<u>98,20%</u>	1,80%
	Építőipar	93,81%	<u>6,19%</u>
	Kereskedelem	95,38%	4,62%
	Vendéglátóipar	96,64%	3,36%
	Összesen	96,30%	3,70%
<b>Összesen</b>		97,20%	2,80%

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés)

Hörich (2019) és Polónyi (2004) szerint a hátrányos helyzet és alacsony SES (socioeconomic status) fokozza a lemorzsolódás<sup>16</sup> kockázatát, és ezen tanulók gyakran alacsony képzettséget igénylő munkakörökben helyezkednek el (Eichhorst et al. 2015). A megfelelő tájékoztatás a szakképzéshez szükséges készségekről és személyiségjegyekről, valamint a munkaerőpiaci igényekről segíthetne a lemorzsolódás csökkentésében (Eegdeman et al. 2018; Żuchowski et al. 2021). A PISA-kutatások (Chen et al. 2019; Niehues et al. 2019; Hossain 2021; Pitsia 2022) megállapították, hogy a magasabb SES-sel rendelkező szülők gyerekei olyan iskolákba járnak, amelyek javítják esélyeiket a jobb eredmények elérésére.

<sup>16</sup> „Lemorzsolódásnak minősülnek azok a tanulók, akik az oktatási rendszerben meghatározott szintet az első végzettség megszerzése nélkül hagyják el” – „Dropouts are defined as those students who leave the specified level in the educational system without obtaining a first qualification” (Education at a Glance, OECD 2002) <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5355> [Letöltve: 2022.03.13.]

### 2.2.3. Az eredményességi változók és a társadalmi háttér közötti összefüggések vizsgálata

Az eredményességi változókat a kutatás módszertanának megfelelően, a tanulmányi és nem tanulmányi eredményesség szempontjából vizsgáljuk, szakmacsoportonkénti és képzési típusonkénti bontásban. Az első vizsgálatban a tanulmányi eredményességet elemezzük (6. táblázat). Elmondhatjuk, hogy a fiúk által dominált ágazatok (gépészet, villamosipar és építőipar) eredményesebbek, mint a lányok körében népszerűbb kereskedelem és vendéglátóipar. Az érettségit adó képzéseknél az építőipar és a villamosipar és elektronika szakmacsoport emelkedik ki eredményességével. A legkevésbé eredményes szakmacsoportnak a vendéglátóipart nevezhetjük. Az érettségit nem adó képzéseknél szintén a villamosipar és elektronika nevezhető a legeredményesebbnek, míg a kereskedelem a leggyengébbnek.

**6. táblázat: Telephelyi szintű tanulmányi eredményesség szakmánként a képzési típus tükrében**

		Matematika pontszám	Szövegértés pontszám	Pontszám-különbség matematika	Pontszám-különbség szövegértés	Előző év végi tanulmányi eredmény
<b>Érettségit adó képzési típus</b>	Gépészet (N=1437) Átlag	<b>1684,46</b>	1633,24	58,31	80,47	3,68
	Villamosipar és elektronika (N=1162) Átlag	1681,33	1629,28	<b>63,20</b>	<b>88,14</b>	3,65
	Építőipar (N=661) Átlag	1682,07	<b>1637,86</b>	57,59	87,80	<b>3,74</b>
	Kereskedelem (N=882) Átlag	1559,78	1566,24	<b>39,88</b>	84,00	<b>3,52</b>
	Vendéglátóipar (N=1270) Átlag	<b>1546,00</b>	<b>1547,01</b>	40,70	<b>79,39</b>	3,53
	Összesen (N=5412) Átlag	1630,69	1601,80	52,13	83,33	3,62

			Matematika pontszám	Szövegértés pontszám	Pontszám- különbség matematika	Pontszám- különbség szövegértés	Előző év végi tanulmányi eredmény
Érettségit nem adó képzési típus	Gépészet (N=2711)	Átlag	1509,90	1480,98	24,91	<b>49,71</b>	3,44
	Villamosipar és elektronika (N=716)	Átlag	<b>1536,79</b>	<b>1509,53</b>	<b>25,65</b>	44,23	<b>3,41</b>
	Építőipar (N=954)	Átlag	1490,97	<b>1468,30</b>	20,23	43,39	<b>3,47</b>
	Kereskedelem (N=1714)	Átlag	<b>1486,88</b>	1487,18	<b>5,16</b>	45,57	3,45
	Vendéglátóipar (N=4306)	Átlag	1496,58	1493,28	8,44	<b>41,14</b>	3,42
	Összesen (N=10401)	Átlag	1500,71	1487,90	14,46	44,53	3,43

\*A balról jobbra lefelé átlós a legjobb, míg a balról jobbra felfelé átlós a legrosszabb eredmények vannak jelölve.

*Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés) Sig\*\*\**

A nem tanulmányi eredményességi változók közül (7. táblázat) az indexek tekintetében láthatjuk, hogy az érettségit nem adó képzéseknél mindenhol negatív előjel figyelhető meg, míg az érettségit adóknál többnyire pozitív. Ez azt mutatja, hogy az iskolák homogénebbek, és a szakmát tanuló diákok rosszabb háttérrel, nehézségekkel rendelkeznek, motiválatlanabbak, valamint több tanulási nehézséggel küzdenek. Szakmacsoportok szerint az érettségit adó képzéseknél az építőiparban tanulók a legjobb, míg a vendéglátóipari és kereskedelmi szakmacsoportok tanulói a leggyengébb háttérrel rendelkeznek. Ez összhangban van azzal, hogy a fiúk által dominált szakmákban jobb háttérű diákok tanulnak. Az érettségit adó képzéseknél az építőipar a legeredményesebb, az érettségit nem adóknál a leggyengébb. A legjobb szakmacsoportot nem lehet egyértelműen kiemelni, mivel a „legjobb” eredmények nagyon eltérőek.

**7. táblázat: Telephelyi szintű nem tanulmányi eredményesség szakmánként a képzési típus tükrében**

			Tanulói összetétel-index	Tanulási nehézséggel küzdők indexe	Fegyelem-index	Motivációs index
<b>Érettségit adó képzési típus</b>	Gépészet (N=1437)	Átlag	2,57	0,60	1,30	0,54
	Villamosipar és elektronika (N=1162)	Átlag	2,04	0,39	0,70	0,03
	Építőipar (N=661)	Átlag	<b>2,91</b>	<b>1,13</b>	<b>1,38</b>	<b>1,08</b>
	Kereskedelem (N=882)	Átlag	1,74	0,50	<b>-0,44</b>	<b>-1,59</b>
	Vendéglátóipar (N=1270)	Átlag	<b>1,62</b>	<b>-0,21</b>	0,01	-1,36
	Összesen (N=5412)	Átlag	2,11	0,40	0,60	-0,33
<b>Érettségit nem adó képzési típus</b>	Gépészet (N=2711)	Átlag	-2,02	<b>-1,42</b>	-1,84	<b>-4,04</b>
	Villamosipar és elektronika (N=716)	Átlag	<b>-1,28</b>	-1,46	-1,74	-3,61
	Építőipar (N=954)	Átlag	<b>-3,10</b>	<b>-2,01</b>	<b>-1,94</b>	-3,83
	Kereskedelem (N=1714)	Átlag	-2,06	-1,45	<b>-1,29</b>	-3,57
	Vendéglátóipar (N=4306)	Átlag	-1,57	-1,77	-1,30	<b>-3,44</b>
	Összesen (N=10401)	Átlag	-1,88	-1,63	-1,53	-3,66

\*A balról jobbra lefelé átlós a legjobb, míg a balról jobbra felfelé átlós a legrosszabb eredmények vannak jelölve.

*Forrás: SZE-OKM\_2017-2019 (saját szerkesztés) Sig\*\*\**

### 3. ÖSSZEGRZÉS

Kutatásunkban az érettségít adó és nem adó szakképzési típusokat vizsgáltuk öt szakmacsoport mentén, az OKM 2017-es 8. és 2019-es 10. évfolyamos adatait felhasználva aggregált telephelyi szinten. Elemzésünk során a diákok rekrutációját, valamint tanulmányi és nem tanulmányi eredményességüket elemeztük keresztábrák, ANOVA alkalmazásával. Eredményeink azt mutatták, hogy az érettségít adó képzésben tanulók kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkeznek, amit a szülők magasabb végzettsége, jobb anyagi helyzete és a nem saját családdal élők alacsonyabb aránya is alátámaszt (1-4. táblázat). Így igazolást nyert hipotézisünk, miszerint az érettségít adó képzésben részt vevők társadalmi háttére minden szakmacsoport esetében kedvezőbb (Lindemann–Gangl 2019; Bernardi–Triventi 2020; Dräger 2021; OECD 2021; UNESCO 2022), hiszen a szülők magasabb végzettsége, jobb anyagi helyzete, a kevesebb nem saját családdal élő diák, valamint az együtt élők és testvérek alacsonyabb száma is ezt támasztja alá.

Az érettségít adó képzésben tanulók minden szakmacsoportban jobb eredményt értek el. Az érettségít adó képzésben a legjobb, míg az érettségít nem adó képzésben a leggyengébben az építőipari szakmacsoport diákjai teljesítettek (6. táblázat és 7. táblázat). A nem tanulmányi változók, mint a motiváció és fegyelmi problémák, szintén kedvezőtlenebb képet mutattak az érettségít nem adó képzésekben és homogénebbek lettek a telephelyi adatok, vagyis az intézménytípus meghatározza, hogy milyen háttérű diák fog felvételt nyerni.

Kutatásunk újdonsága a szakmacsoportok összehasonlítása, amely rávilágít a képzési típusok közötti különbségekre, ezek társadalmi háttérére, rekrutációjára és eredményességére, mind hazai, mind nemzetközi kontextusban.

#### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Bernardi, F. – Triventi, M. (2020). Compensatory advantage in educational transitions: trivial or substantial? A simulated scenario analysis. *Acta Sociologica*, 63, 40–62.
- Blossfeld, H.-P. – Roßbach, H.-G. – von Maurice, J. (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: *VS Verl. für Sozialwissenschaften*. 19-34.
- Bükki, E. – Domján, K. – Mártonfi, Gy. – Vinczné F. L. (2012) *A szakképzés Magyarországon. ReferNet országjelentés*. <https://docplayer.hu/5917418-A-szakkepzes-magyarorszagon-refernet-orszagjelentes.html>

- Chen, J. – Zhang, Y. – Wei, Y. – Hu, J. (2019). Discrimination of the Contextual Features of Top Performers in Scientific Literacy Using a Machine Learning Approach. *Res Sci Educ* 51 (Suppl 1), 129–158.
- Dräger, J. (2021). The Role of Parental Wealth in Children’s Educational Pathways in Germany. *European Sociological Review*. 00 (0) 1-19.
- Eegdeman, I. – Meeter, M. – Van Klaveren, C. (2018) Cognitive skills, personality traits and dropout in Dutch vocational education. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 10 (11)
- Eichhorst, W. – Rodriguez-Planas, N. – Schmidl, R. & Zimmermann, K. F. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries, *Industrial and Labor Relations Review*, 2015, Vol. 68 (2), 314-337.
- Fehérvári, A. – Híves, T. (2019). *A középfokú továbbtanulás néhány jellemzője*. Új Pedagógiai Szemle, 68(1-2), 3-17.
- Fehérvári, A. (2014). *A szakmai képzés és társadalmi átalakulás*. Új Mandátum Könyvkiadó 2014. Budapest
- Fehérvári, A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változásai 2006-2014. In. Fehérvári, Anikó – Tomasz, Gábor (szerk.) *Kudarok és megoldások*. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. OFI, Budapest. 31-52
- Fónai, M. – Hajdú, S. – Estók, G. (2007). *Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi*. Új Pedagógiai Szemle 15: (szeptember) 92-127.
- Gyarmati, A. (2011). *Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény A családban és a gyermekvédelmi rendszerben élő 8. és 10. évfolyamos tanulók tanulmányi kompetenciáikban megjelenő különbségei*. Kapocs: A Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Folyóirata, 10 (1) 56-62.
- Hajdu, T. – Hermann, Z. – Horn, D. – Kertesi, G. – Kézdi, G. – Köllő, J. – Varga, J. (2015). *Az érettségi védelmében*. Budapest Working Papers on the Labour Market, 2010/8.
- Hellne-Halvorsen, E. B. – Lahn, L. C. – Nore, H. (2021) Writing Competences in Norwegian Vocational Education and Training: - How Students and Apprentices Express their Professional Competences. *Vocations and Learning* 14, 243–264.
- Hossain, M. (2021). Does greater community involvement mean more parent-teacher interaction? Evidence from seven developing countries. *International Journal of Educational Development* 83.
- Hörich, B. (2019). *Tanulási utak a társadalmi háttér függvényében*. *Educatio* 28(4) 659-682.
- Lindemann, K. – Gangl, M. 2019. Parental Unemployment and the Transition to Vocational Training in Germany: Interaction of Household and Regional Sources of Disadvantage, *European Sociological Review*, 35(5), 684–700.

- 
- Niehues, W. – Kisbu-Sakarya, Y. – Selçuk, B. (2019). Implications of between-school tracking for Turkish students. *Turkish Journal of Education* Vol 8 (3) 196-216.
  - OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
  - Pitsia, V. (2022) Examining high achievement in mathematics and science among post-primary students in Ireland: a multilevel binary logistic regression analysis of PISA data. *Large-scale Assess Educ* 10, 14.
  - Polónyi, I. (2004). *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21 századfordulón*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
  - Powell, J. W. – Solga, H. (2011). Why are participation rates in higher education in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work* 24(1) 49–68.
  - Schlögl, P. – Lachmayr, N. (2005). Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. *Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift*, Linz. 140-154.
  - UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Education for social inclusion*. UNESCO Publishing.
  - Żuchowski, I. – Kochanowicz, Z. – Pilcicki, C. & H. Schuler, H. (2021). Briding the labour shortage through vocational orientation at an early stage of education – the german experience. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*. Pedagogical Sciences. Vol. 2 (105) 61-77.

**ABSTRACT**

International and national research on VET does not distinguish between the outcomes and recruitment of students in different occupations, and the two types of VET (with and without a baccalaureate) are studied together at the secondary level. However, we know that the socio-cultural and social backgrounds of those enrolled in these two types of education are different. For our analysis, we used the National Competency Survey databases of students, sites and institutions from Year 10 in 2019 and Year 8 in 2017, with data from almost 16,000 students. In our research, we looked separately at the types of education that lead to the Baccalaureate and those that do not. Five occupational groups were selected (mechanical engineering, electrical and electronics, construction, commerce, catering), with over 500 participants in each type of education, which gives our research its novelty value. It was found that the construction occupational group is the most successful in the case of training with baccalaureate qualifications, while it is the weakest in the case of training without baccalaureate qualifications at the aggregate site level. At the same time, the institutions are more homogeneous in terms of the indices studied (composition of students, learning difficulties, discipline, motivation) and the problems are more frequently perceived by the institutions.

*Keywords: vocational education and training, comparison by occupational group, recruitment, effectiveness, National Competence Measurement*

**Dorogi Alexandra**, PhD-jelölt

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola,

Neveléstudományi Doktori Program

Szakmai igazgatóhelyettes

Mátészalkai SZC Kállay Rudolf Szakképző Iskola

[dorogi.alexandra@gmail.com](mailto:dorogi.alexandra@gmail.com)

## **A GAZDÁLKODÓ SZERVEZETEK A DUÁLIS SZAKKÉPZÉSBEN. AKTUÁLIS KIHÍVÁSOK**

### ***ABSZTRAKT***

A duális szakképzés sikeres megvalósításának számos alapfeltétele között szerepel a gazdálkodó szervezetek hajlandósága a gyakorlati hely biztosítására, így fontos megismernünk, hogy milyen motiváló tényezők hathatnak a duális szakképzésbe való bekapcsolódásukra gyakorlati helyként. A 2019. évi LXXX. szakképzési törvény és a Szakmajegyzék megjelenésével a Székesfehérvári Szakképzési Centrum (SZFSZC) szakképző intézményeivel együttműködő partnercégeinek száma lecsökkent a 2021/2022-es tanévre, ezzel megnehezítve a diákok gyakorlati képzésének megszervezését. A tanulmány alapjául szolgáló kutatás célja volt megvizsgálni, hogy a partnercégek miként viszonyulnak az intézményi együttműködéshez, valamint, hogy miért állnak el a partnercégek a duális képzéshez kapcsolódó együttműködéstől. A kutatás hipotézise szerint az új szakképzési rendszer bizonytalanságai, az új adminisztrációs terhek és képzésszervezési nehézségek elbizonytalanítják a potenciális partnerszervezeteket az együttműködéstől. Az adatgyűjtés a SZFSZC partnercégei körében történt online kérdőíves formában 2022 februárjában (N=92). A kutatás során megvizsgáltuk, hogy a különböző méretű és különböző ágazatokban tevékenykedő vállalkozások számára mely motiváló és akadályozó tényezők határozzák meg leginkább a döntésüket a képzésbe való bekapcsolódásról. A kutatás során bebizonyosodott, hogy a vállalkozás méretétől és ágazattól függetlenül, minden cégnek ugyanaz az alapmotivációja a tanulók képzését illetően, mégpedig a jövőbeli jól képzett munkaerő megteremtése. Az akadályozó tényezők esetében már fontosabb szerepet játszik a vállalkozás mérete. A kutatás eredményei rámutatnak, hogy mélyebb strukturális problémák is akadályozzák a képzésbe való bekapcsolódást.

*Kulcsszavak (max. 5): duális szakképzés, szakképzési együttműködés, partnerség*  
*Szaksztály: Szakképzés és társadalom*

## 1. BEVEZETÉS

A duális szakképzés nemzetközi szinten az egyik leghatékonyabb modellként ismert a munkaerőpiacra való közvetlen felkészítésben, különösen Németországban, Svájcban és Ausztriában, ahol hosszú múltra visszatekintő tradícióval bír. A modell meghatározó eleme, hogy az elméleti képzés és a gyakorlati munkahelyi tapasztalat szorosan összekapcsolódik, így a tanulók valós munkakörnyezetben szerezhetnek gyakorlatot (Valiente - Scandurra 2016). A rendszer más országokban történő adaptációja azonban komoly kihívásokkal jár, mivel szoros együttműködést igényel a kormányzat, az oktatási intézmények és a gazdasági szereplők között. Emellett a társadalmi és gazdasági kontextus, például a munkaerőpiac struktúrája és az iparágak igényei, jelentősen befolyásolják a rendszer hatékonyságát és fenntarthatóságát (Benke 2022; Frommberger et al. 2021; Gonon 2014; Li - Piltz 2021).

Az egyre szélesebb körű nemzetközi elterjedése ellenére több kritika is megfogalmazódik a rendszerrel kapcsolatban (Benke 2022; Benke 2023; Bohlinger 2021; Gonon 2014). Az egyik leggyakoribb kifogás, hogy a modell nehezen adaptálható olyan országokban, ahol a gazdaság szerkezete kevésbé iparosodott, vagy ahol a kis- és középvállalkozások nem rendelkeznek elegendő erőforrással a képzési programok támogatására. Emellett a duális rendszer gyakran túlzottan specializált képzést kínál, amely rugalmatlanná teheti a munkavállalókat a gyorsan változó munkaerőpiacon, különösen az új technológiák és iparágak megjelenésének korában. A magyarországi viszonyok tekintetében további aggályokat kelt a kulcskompetenciák megszerzésének háttérbe szorítása, mely az átképezhetőséget (Mártonfi 2019) és a felsőoktatásba való bekapcsolódás esélyét is jelentősen csökkenti, főként, ha ez olyan központi szabályozásokkal is társul, mint a tankötelezettség rendkívül alacsony korhatára (Györgyi 2019) vagy a szakmaszerzés utáni nappali tagozatos érettségi szerzés lehetőségének megszüntetése. Ezek a szabályozások különösen kiszolgáltatott helyzetbe sodorhatják a szakképzés alsó ágában tanuló diákokat (Benke-Rachwal 2022).

A szakképzés különlegessége, hogy a közoktatás és a foglalkoztatáspolitikai határterülete, egyiktől sem választható el, de teljes mértékben egyikhez sem sorolható, így a szoros együttműködés és az egyensúly megtartása kulcsfontosságú lenne (Mártonfi 2019). A cégek bekapcsolódása a duális szakképzésbe elengedhetetlen a rendszer hatékonyságának és fenntarthatóságának szempontjából (Euler 2013, Frommberger et al. 2021).

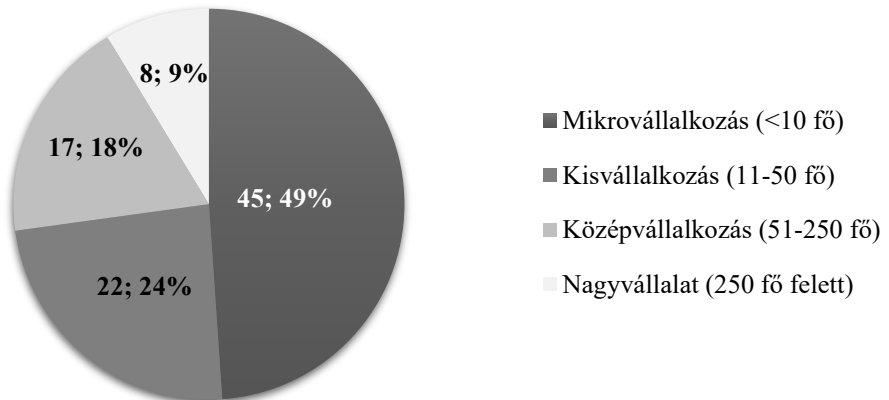
Azt tapasztaltuk, hogy a 2019. évi LXXX. szakképzési törvény bevezetését követően, a Szakmajegyzék megjelenésével a Székesfehérvári Szakképzési Centrum szakképző intézményeivel együttműködő partnercégeinek száma lecsökkent a 2021/2022-es tanévre, így megnehezítve a diákok gyakorlati képzésének megszervezését.

A kutatás célja megvizsgálni, hogy a duális partnercégek miként viszonyulnak az új szakképzési rendszerben megvalósuló duális képzéshez és az intézményi együttműködéshez. Miért állnak el a partnercégek az új szakképzésben megvalósuló duális képzéshez kapcsolódó együttműködéstől?

## 2. KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS A VIZSGÁLT MINTA

Az adatgyűjtés online kérdőíves formában történt 2022 februárjában a Székesfehérvári Szakképzési Centrum 613 partnercége körében. A kitöltés önkéntes és anonim volt. A kérdőívet 92 cég töltötte ki, túlnyomó többségben mikrovállalkozások (45), azonban eltérő súllyal, de mind a kisvállalkozások (22), középvállalkozások (17) és nagyvállalatok (8) képviselői szerepeltek a felmérésben. (1.ábra). A válaszadó partnercégek 59%-a székesfehérvári, összesen 27 különböző településről érkezett be kitöltött kérdőív. Jelen kutatás során nem vizsgáltuk külön a szakképző intézmények és a technikumok diákjait képző cégeket.

*1. ábra: A válaszadó partnercégek aránya a vállalkozás mérete szerint*

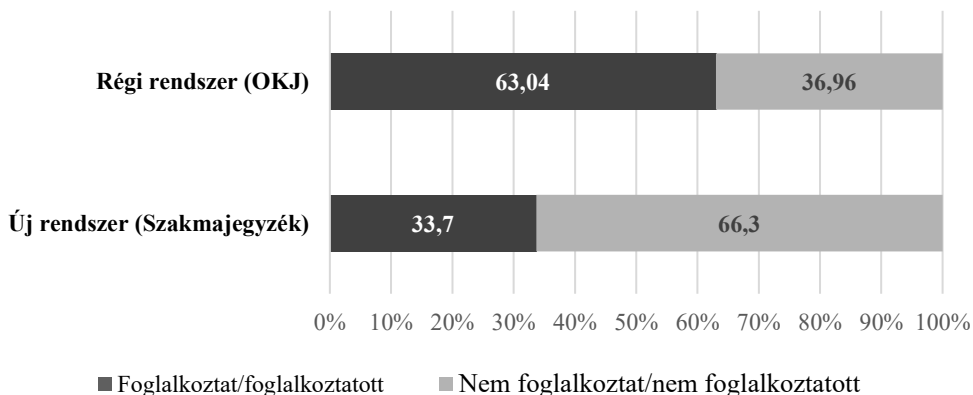


Forrás: saját szerkesztés

## 3. EREDMÉNYEK ÉS KIÉRTÉKELÉSÜK

A beérkező válaszokból kiderül, hogy a megkérdezett cégek közel kétharmada vett részt a korábbi rendszerben (OKJ) a tanulók képzésében, míg jelenleg a korábbi arány megfordult, és a partnercégek mindösszesen egyharmada képez tanulókat (2. ábra). Ez a negatív változás nagyban megnehezíti a tanulók szakmai oktatásának megszervezését.

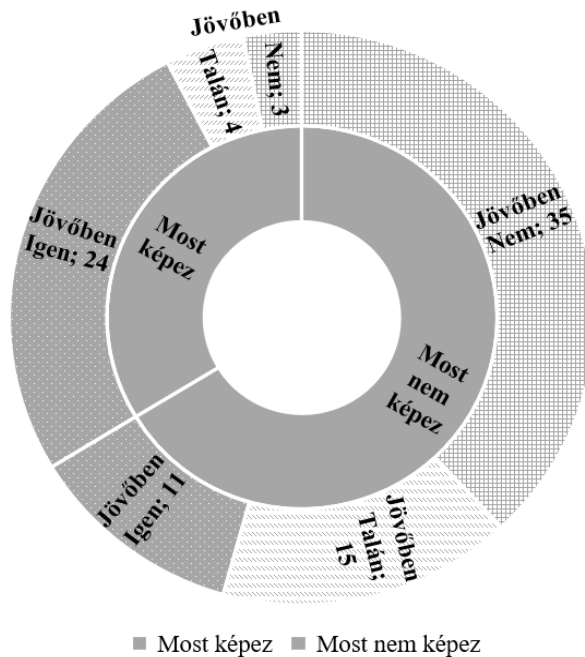
**2. ábra: A tanulók foglalkoztatásában részt vevő partnercégek aránya a korábbi és az új szakképzési rendszerben**



*Forrás: saját szerkesztés*

Az OKJ szerinti rendszerben korábban bekapcsolódó cégek mindösszesen 38%-a képzett a felmérés idején, a korábban aktív partnerek 62%-a visszavonult az együttműködéstől. A korábbi struktúrában nem képző cégek 26%-a már bekapcsolódott a szakképzésbe, azonban ez még mindig 53,5%-os csökkenést jelent az aktív partnerkapcsolatok tekintetében a 2020/2021 és a 2021/2022-es tanévben. A Szakmajegyzék szerinti rendszerben a vizsgálat ideje alatt képzők 77% állította, hogy a jövőben is szeretne képezni, a fennmaradó 23% vagy bizonytalan, vagy elzárkózik. A tanuló képzés szempontjából jelenleg inaktív partner cégek több, mint fele (57%) elzárkózott az együttműködéstől, egynegyede bizonytalan, mindösszesen 18% nyilatkozott úgy, hogy szeretne bekapcsolódni a jövőben a duális szakképzésbe (3.ábra). Az összes válaszadó ötöde olyan partnercég, akik korábban is képeztek diákokat, most is képeznek, és a jövőben is szeretnének.

**3. ábra: Terveznek a jövőben tanulót/tanulókat foglalkoztatni a duális szakképzés keretein belül?**



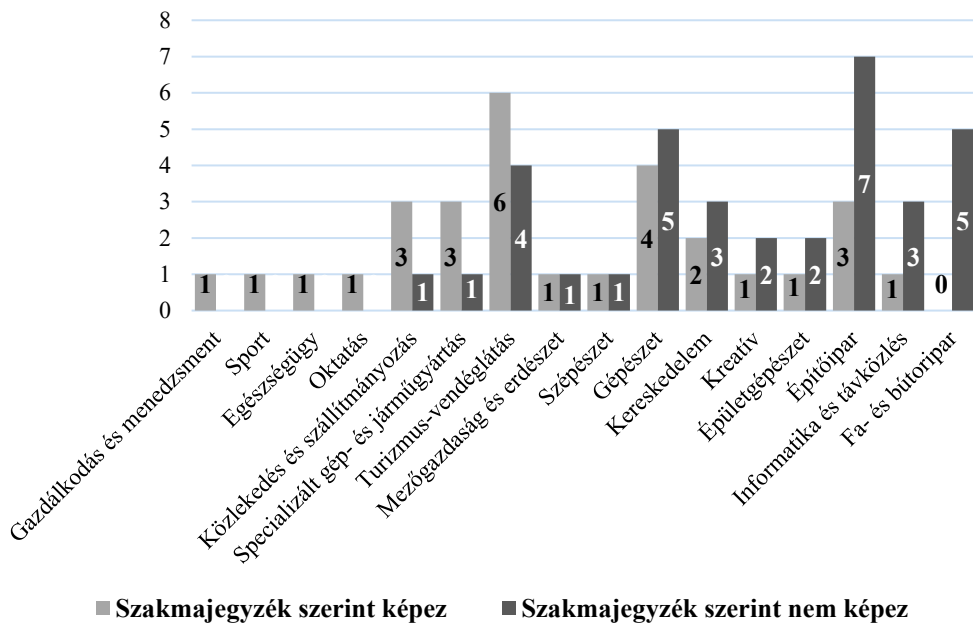
*Forrás: saját szerkesztés*

### 3.1. AZ ÁGAZATOK SZERINTI VIZSGÁLAT

A felmérés idején létező 25 ágazatból 16 ágazat képviselője töltött ki kérdőívet. A legmagasabb arányban gépészet (16,2%), építőipar (14,7%), turizmus-vendéglátás (14,7%) ágazat került megjelölésre, utána a kereskedelem (7,4%), fa- és bútortipar (7,4%), a többi ágazat 6%-nál alacsonyabb arányban van jelen.

A partnerek számának csökkenése a válaszadók közül legdrasztikusabban a fa- és bútortipar ágazatban képző vállalkozásokat érintette. A kitöltő cégek mind képeztek az OKJ rendszerben, azonban jelenleg egyikőjük sem foglalkoztat tanulókat. Szembetűnő csökkenést figyelhetünk meg továbbá az informatika és távközlés ágazatban, ahol 75%-kal csökkent a képzésben résztvevő vállalkozások aránya, valamint az építőipar, ahol a csökkenés elérte 70%-ot. A 16 ágazatból kilenc ágazatnál éri el legalább az 50%-os csökkenést a képzésbe bekapcsolódó partnercégek aránya.

4. ábra: Az OKJ rendszer szerint korábban képző cégek jelenlegi aktivitása

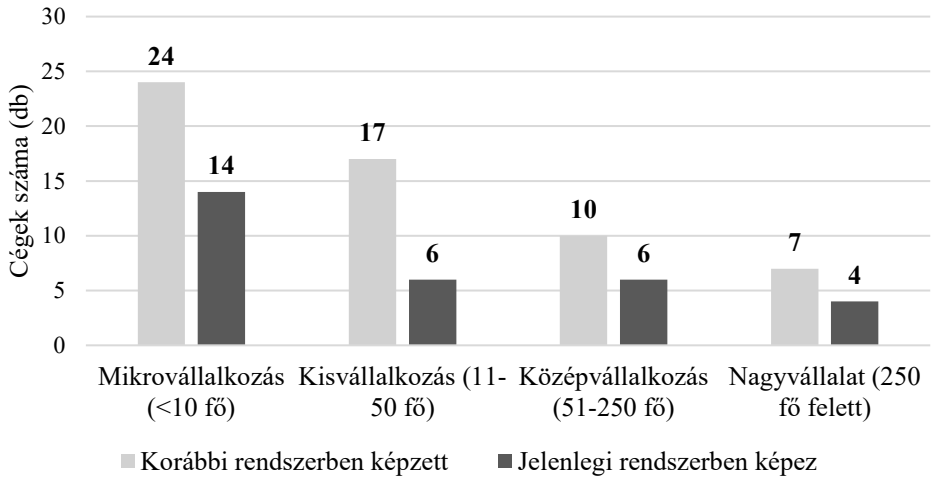


Forrás: saját szerkesztés

### 3.2 A VÁLLALKOZÁSOK MÉRETE SZERINTI VIZSGÁLAT

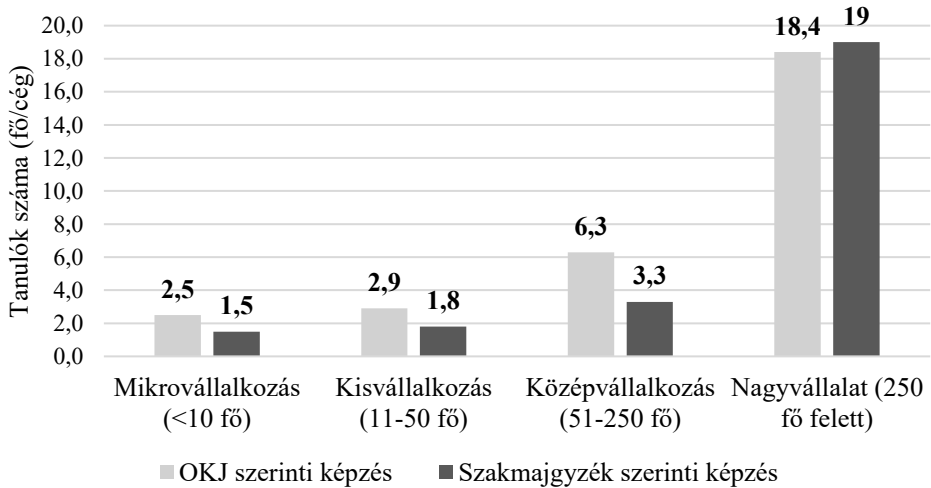
A legmagasabb visszaesés a kisvállalkozások esetében figyelhető meg, ahol 64,7%-kal csökkent a résztvevő cégek aránya, de mindegyik típusnál eléri a 40%-ot a visszaesés (5. ábra). Fontos megjegyezni azonban, hogy ez az arányszám a mikrovállalkozásoknál 10, míg a nagyvállalatoknál három céget jelent. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy a nagyvállalatok arányaiban jelentősen több tanulót foglalkoztatnak, mint a mikrovállalkozások. Míg a válaszadó mikrovállalkozások átlagosan 2 diákot foglalkoztatnak, addig a kérdőívet kitöltő nagyvállalatok átlagosan 18,6 tanulóval kötnek szerződést. Minden vállalkozástípusnál csökkent a foglalkoztatott tanulók száma, egyedül a nagyvállalatok esetében figyelhetünk meg kismértékű növekedést (6. ábra).

5. ábra: A szakképzésbe bevont cégek számának változása



Forrás: saját szerkesztés

6. ábra: Átlagos tanulói létszám változása a különböző méretű cégeknél



Forrás: saját szerkesztés

A 92 válaszadó cég a 2021/2022-es tanévben összesen 299 tanulót foglalkoztatott felmenő rendszerben OKJ szerint, Szakmajegyzék szerint összesen 129-et. A jelentős visszaesések ellenére szükséges szem előtt tartani, hogy az új struktúrában a diákok ágazati alapvizsga után köthetnek csak szakképzési munkaszerződést, ami a szakképző iskolák esetében az első év végén, a technikumok esetében a második év végén, a felnőttek oktatásában képzéstől függően az első félév vagy az első tanév végén esedékes. Technikumban és szakképző iskolában az ágazati alapvizsga utána az összefüggő szakmai gyakorlatot még nem tölthetik cégnél a diákok, szerződést a következő tanévtől köthetnek. Az adatok felvételekor az új rendszer második tanévében jártunk, így például a technikumban tanulók még egyáltalán nem köthettek szerződést duális partnerrel. Ez azonban nem fedile a felmerülő deficitet, és nem lehet kizárólagos magyarázata a duális partnerek számának csökkenésére, hiszen attól, hogy ebben a tanévben még nem foglalkoztathat egy cég technikumba járó diákat, még aktív partnerviszonyának kell lennie az intézménnyel, hiszen a közös képzési dokumentumok kialakítása meg kell történjen a képzés megkezdése előtt. A probléma valóságát az is bizonyítja, hogy az adatfelvételkor nem képző vállalkozások mindösszesen 18%-a nyilatkozott úgy, hogy szeretne bekapcsolódni a jövőben a duális szakképzésbe.

### ***3.3. A SZAKKÉPZÉSBE VALÓ BEKAPCSOLÓDÁST ELŐSEGÍTŐ ÉS NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK***

A székesfehérvári és a város környéki gazdaság egyik legfőbb problémája a szakképzett munkaerőhiány, mely kirajzolódik a kitöltők következő kérdésre adott válaszaiból is, miszerint miért foglalkoztat a vállalkozásuk tanulókat (7. ábra). A kérdésre adható válaszok száma nem volt korlátozva. A leggyakrabban jelölt válasz „a jövőbeli jól képzett munkaerő reményében” (39%). A válaszadók 38%-a indokolta a szakmai képzésben való részvételt olyan nem-piaci okokkal is, mint a szakma és a képzés iránti elhivatottság, a tradíciók vagy a társadalmi felelősségvállalás. A kitöltők 15%-a vélte úgy, hogy a pénzügyi megtérülés is szerepet játszik vállalkozásuknál a képzésbe való bekapcsolódásban.

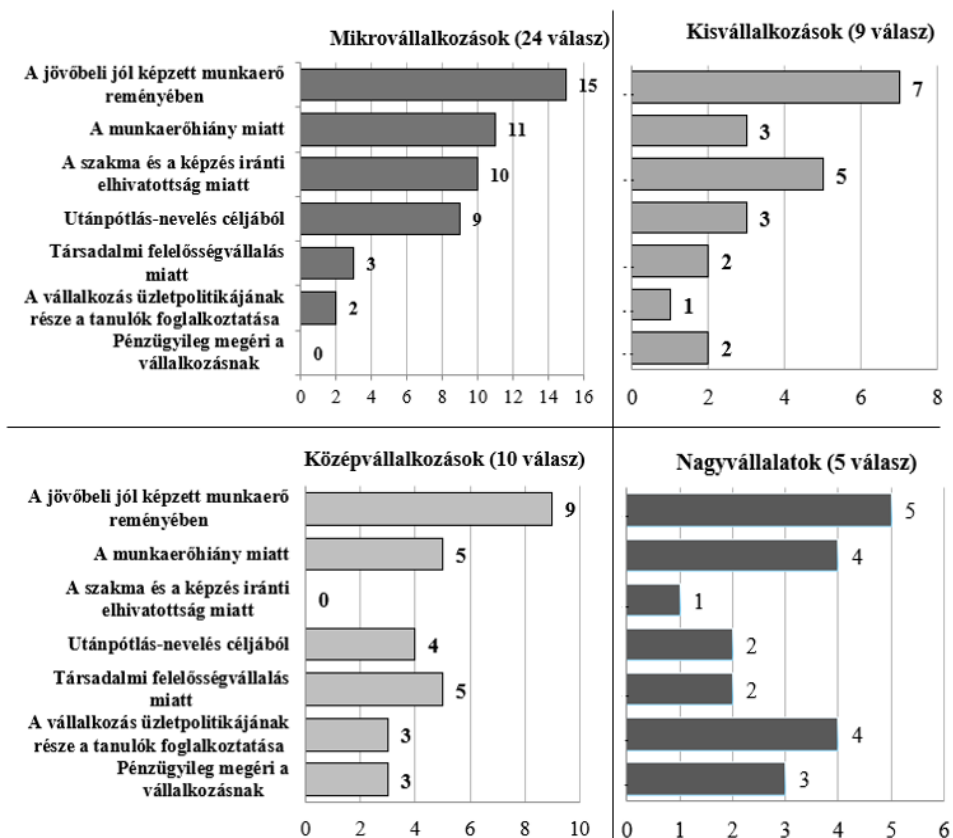
## 7. ábra: A partnercégek által megjelölt szakképzésben való részvételt motiváló tényezők



*Forrás: saját szerkesztés*

A felmérés keretében adott válaszok szerint, a cégek mérettől függetlenül, elsődleges indoknak a jövőbeli jól képzett munkaerő megteremtését jelölték (8. ábra). A különböző méretű cégek válaszaiban megfigyelhetünk motivációs eltéréseket. Míg a szakmai iránti elhivatottságot a mikro- és kisvállalkozások a második, a középvállalkozások esetében egyetlen válasz sem érkezett erre az opcióra. A nagyvállalatoknál azt látjuk, hogy a leggyakrabban jelölt négy ok között nem szerepelnek nem piaci indokok. Az adatokból kitűnik, hogy minél nagyobb a cég mérete, arányaiban annál többen választották azt, hogy pénzügyileg megéri tanulókat képezni, és ez is motiválja a vállalkozást az együttműködésre.

**8. ábra: A szakképzésbe való bekapcsolódást motiváló tényezők mértéke a cégek mérete szerint**



*Forrás: saját szerkesztés*

A hátráltató tényezők esetében a kérdésre érkezett leggyakoribb válasz az, hogy nincs elegendő humánerőforrás a diákok képzéséhez (34,8%), ezt követi a túl magas adminisztratív teher (23,9%), a harmadik válasz pedig a pénzügyi terhekhez kapcsolódik (19,6%). Alig lemaradva az előzőtől, a negyedik leggyakoribb visszajelzés szerint túl körülményes együttműködni a szakképző intézményekkel.

**9. ábra: A partnercégek által megjelölt, a szakképzésbe való bekapcsolódást akadályozó tényezők**

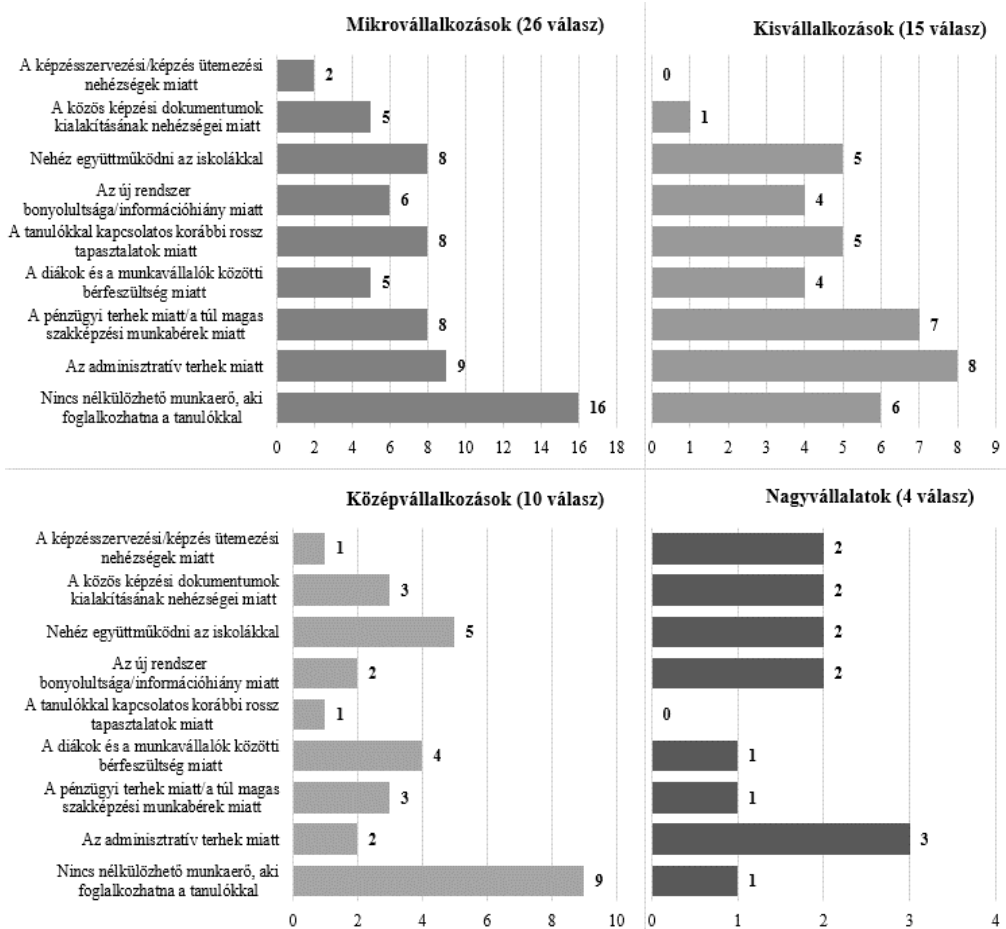


*Forrás: saját szerkesztés*

A mikro- és középvállalkozások jellemzően azért nem vállalják a diákok fogadását, mert nincs nélkülözhető munkaerő a képzéshez, a kisvállalkozásoknál és a nagyvállalatoknál az elsődleges ok a túl magas adminisztrációs teher (10. ábra). A leggyakoribb válasz kivételével a mikro- és kisvállalkozások hasonlóan vélekedtek, és esetükben ugyan azok a hátráltató tényezők hangsúlyosak. A középvállalkozások és a nagyvállalatok kicsit másként gondolkodtak.

A középvállalkozások esetében például kevésbé jelent gondot a sok adminisztratív feladat a többi vállalkozástípushoz képest, meghatározóbb hátráltató tényezőnek gondolják az iskolákkal való rossz partnerkapcsolatot, illetve a munkavállalók és a tanulók közötti bérfezlültséget. A nagyvállalatoknál megfigyelhetjük, hogy elsödlegetesen az adminisztrációs terhek okoznak nehézséget.

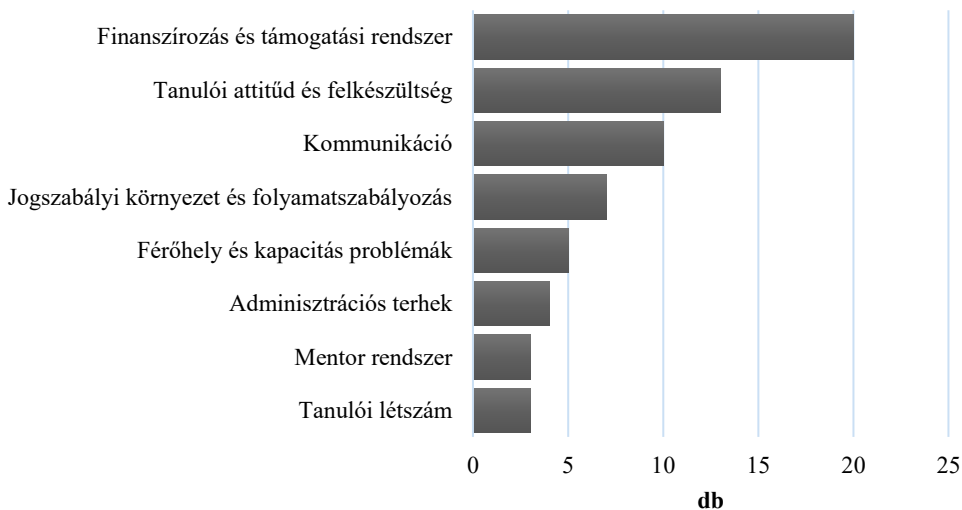
**10. ábra: A szakképzésbe való bekapcsolódást akadályozó tényezők mértéke a cégek mérete szerint**



Forrás: saját szerkesztés

Megkérdeztük a cégeket, hogy milyen feltételeknek kellene változnia ahhoz, hogy szívesebben foglalkoztassanak tanulókat (11. ábra). A legtöbb válasz a finanszírozási rendszer módosításához, illetve bővítéséhez kapcsolódott. Több válaszadó megjegyezte, hogy túl magasnak ítéli meg a tanulóknak járó szakképzési munkabért, melyet sokan drasztikusan csökkentenének, de azt is megjegyezték, hogy egyszerűbb lenne, ha a jelenlegi munkabért ösztöndíj formájában kapnák meg a tanulók, és csak a tanulókra fordított egyéb költségeket (pl. munkaruha, utaztatás stb.) kellene adókedvezményben érvényesíteni. Az aktuális, tanulók után járó normatívarendszer által nyújtott támogatást kevésnek, az NAV bejelentés és visszaigénylés folyamatát pedig bonyolultnak vélik. A második legtöbb visszajelzés a tanulói motiváltságához, felkészültségéhez kapcsolódott. A partnercégek úgy vélik, hogy a hozzájuk érkező diákok gyakran nem rendelkeznek azokkal a képességekkel és alaptudással, melyek mentén tovább haladhatnának a szakmai oktatásban, de ugyanakkora problémának tekintik a tanulók érdektelenségét, a képzőhelynek nem megfelelő viselkedésüket. Több esetben megemlítésre került a cégen belüli egyéni mentorrendszer szükségessége, és az annak kialakítására irányuló elvárás. A szöveges válaszokban határozottan megjelenik a képzőhelyek igénye a hatékonyabb kapcsolatra a szakképző intézményekkel. Kiemelték a pontosabb, gyorsabb kommunikáció és az egyszerűbb és gördülékenyebb információáramlás fontosságát, melynek akadályát a szakképző intézmények hajlandóságának hiányában látják. A szöveges válaszok között megjelennek olyan észrevételek is, melyek azt hangsúlyozzák, hogy vannak olyan ágazatok, szakmák, melyek jelenleg nem tartoznak a divatszakmák körébe, így náluk pontosan az a fő probléma, hogy szívesen foglalkoztatnának tanulókat, azonban nincs rá lehetőségük, mert nagyon kevés diák választja az adott ágazatot vagy szakmát. Ilyen ágazat például az építőipar.

### 11. ábra: A cégek szerint további beavatkozást igénylő területek



*Forrás: saját szerkesztés*

## 4. ÖSSZEGZÉS

A kutatás eredményeként egy kiinduló körképet kaphatunk arról, hogy mi motiválhatja a duális partnercégeket a szakképzésbe való bekapcsolódásra, illetve arról, hogy milyen tényezők tántorítják el őket az együttműködéstől. A válaszadók szerint az elsődleges ok, amiért a vállalkozások visszalépnek az együttműködéstől, az, hogy nincs elegendő és megfelelő munkatársuk arra, hogy foglalkozzanak a tanulókkal. Az adminisztrációs terheket továbbra is komoly visszatartó erőként jelölik meg, azonban a rendszert, a képzésszervezést nem látják bonyolultabbnak, mint korábban. A technikumokban a magas közismereti óraszámok miatt bonyolultabb megszervezni az oktatást, azonban a technikusok új rendszerben való duális képzése az adatfelvételkor még nem kezdődött meg. A beérkezett válaszok alapján a cégek mérete nem befolyásolja a motiváló tényezőket, azonban a hátráltató tényezők esetében már fontosabb szerepet játszik a vállalkozás mérete. Míg a kis- és középvállalkozásokat főként a pénzügyi terhek, valamint az oktatásra fordítható munkaerő hiánya riasztja el, addig a nagyvállalatok elsődlegesen az adminisztrációs terheket jelölték meg hátráltató tényezőként. A negyedik leggyakoribb akadályozó tényező, amely minden vállalkozástípusnál egyaránt magas aránnyal került megjelölésre, az oktatási intézményekkel való nehézkes együttműködés.

Érdekes lehet, hogy míg a feleletválasztós kérdéseknél a leggyakrabban megjelölt hátráltató tényező a diákokkal foglalkozó munkaerő hiánya, addig a szöveges válaszokban legtöbbször a pénzügyi feltételek változását jelölték meg a diákok jövőbeli képzésének feltételeként, és a nélkülözhető munkaerő hiányára csak elenyésző jelölés érkezett. A kutatás korlátja, hogy a félmérés idején a technikus képzésben résztvevők még az ágazati alapoktatás szakaszában jártak, így nem lehetett szakképzési munkaszerződésük duális partnernél. Miután a 2022/2023-as tanévtől már a technikusok is megkezdték a szakmai képzést ebben a rendszerben, így a felmérés megismétlésével pontosabb képet kaphatunk arról, hogy a partnercégek álláspontja hogyan alakult az elmúlt 3 évben, illetve arról, hogy a szakképző iskolai és a technikus képzésben érintett cégek helyzete és véleménye különbözik-e.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Benke Magdolna (2023). Duális képzés kitekintéssel és kérdőjelekkel. In: Kattein-Pornói, R. – Tóth, P. - Kanczné Nagy, K. (szerk.). *Oktatás egy változó világban. Kutatás, innováció, fejlesztés. HERA évkönyvek X.* 13-21. p.
- Benke, M. – Rachwal, T. (2022). The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989–2035. In. *HERJ.* 12 (3) 328-356. p.
- Benke, M. (2022). Apprenticeship in dual and non-dual systems. Between tradition and innovation. Bookreview. In. Markowitsch, J. - Benke, M. - Bjørnåvold, J. (szerk.). *The Future of Vocational Education and Training.* *HERJ.* 12 (3) 361-366. p.
- Bohlinger S. (2021). Contextualising policy transfer initiatives in the field of vocational education and training (VET). In. Chisvert-Tarazona, M.J. – Moso-Diez M. – Marhuenda-Fluixá F. (szerk.): *Apprenticeship in dual and non-dual systems Between tradition and innovation.* Peter Lang, 53–78. p.
- Dobszai, B. - Vámosi, T. (2013). A középfokú szakképző iskolák és a vállalati szféra együttműködési jellemzői a szakmai gyakorlati képzés tükrében. *Szakképzési Szemle.* 29 (3) 23-42. p.
- Euler, D. (2013). *Germany's Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries?* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Frommberger D. – Pilz M. – Gessler M. (2021). International cooperation in field of vocational education and training: Concepts, approaches, and empirical findings from a German perspective. In. Chisvert-Tarazona, M.J. - Moso-Diez, M. - Marhuenda-Fluixá, F. (szerk.) *Apprenticeship in dual and non-dual systems Between tradition and innovation.* Peter Lang, 161–177. p.

- Gonon, P (2014). Development cooperation in the field of vocational education and training: The dual system as a global role model? In. Maurer, M. - Gonon, P. (szerk.). *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skill Development*, Bern. Peter Lang. 241–259. p.
- Györgyi, Z. (2011). A triális szakképzés felé? *Educatio*. 20 (3), 331–341. p.
- Györgyi, Z. (2019). Célok és következmények: tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*. 28 (2), 211-227. p.
- Jansen, A. - Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain - Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and learning*. 12(1), 129–154. p.
- Mártonfi, G. (2019). Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*. 28 (2), 240–254. p.
- Li, J. – Pilz, M. (2021). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*,
- Pogátsnik, M. (2022). Duális képzés: Az oktatás és a munkaerőpiac találkozásának jó gyakorlatai. A munkaerőpiac fenntarthatóságáról folytatott vita dokumentumai, 50.
- Valiente, O. – Scandurra, R. (2017). Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review. In. Pilz, M (szerk.), *vocational education and training in times of economic crisis: lessons from around the world*. 24. 41–57. p.

**ABSTRACT**

***BUSINESS ORGANISATIONS IN DUAL VOCATIONAL TRAINING. CURRENT CHALLENGES.***

One of the key prerequisites for the successful implementation of dual vocational education and training (VET) is the willingness of companies to provide practical training placements. It is therefore essential to understand the motivational factors influencing their participation. Following the introduction of Act LXXX of 2019 on Vocational Education and Training and the Professional Registry, the number of companies collaborating with the Székesfehérvár Vocational Training Center (SZFSZC) declined significantly by the 2021/2022 academic year, complicating the organization of practical training for students. This study aimed to examine how partner companies perceive institutional collaboration and why they withdraw from partnerships related to dual VET. The hypothesis suggested that uncertainties in the new VET system, increased administrative burdens, and organizational challenges discourage potential partner organizations from cooperation. Data were collected via an online survey in February 2022 among SZFSZC's partner companies (N=92). The research identified key motivating and hindering factors influencing the participation of businesses of various sizes and sectors. Findings revealed that regardless of size or sector, companies share a common primary motivation: ensuring a well-trained future workforce. However, company size plays a more significant role in determining hindering factors. The results also highlighted deeper structural issues that impede participation in dual VET programs.

*Keywords (max. 5): vocational education and training, VET cooperation, partnership*

**Heiter Kitti**, PhD hallgató

Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

[kitti.heiter@gmail.com](mailto:kitti.heiter@gmail.com)

## **A TOLERANCIAMESE MINT MÓDSZERTANI ESZKÖZ A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK BEFOGADÁSÁNAK SEGÍTÉSÉBEN**

*„Isten minden kis tücskének akad hely a kórusban. Némelyik hangja mély, a másiké magas. Megint másik hangosan ciripel a telefondróton, és aki csak tapsolni tud, olyan is akad.” (Margaret Martle, Idézi: Tukericsné, 2022:3)*

### **1. BEVEZETÉS**

Tíz éve dolgozom a főváros egy nyolc csoporttal működő, integráló óvodájában. Tapasztalatom szerint, évről évre egyre több a különleges bánásmódot igénylő kisgyermek az óvodában (9. ábra, [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu) 2019/2020). A beilleszkedésük közben gyakran alakul ki konfliktushelyzet a szülők között, mert a befogadó közösség (itt elsősorban a csoportba járó gyermekek szüleine gondolok, illetve a csoportba érkező, tipikusan fejlődő gyermekek szüleine) azonos, vagy hasonló elvárásokat követel meg esetükben, mint a tipikusan fejlődő gyermekek kapcsán. A szülők gyakran válnak túlérzékennyé az érintett gyermekkel szemben, a tolerancia teljes hiánya jellemzi magatartásukat. A konfliktushelyzetek megoldására az egyetlen megoldást abban látják, ha a gyermeket kiemelik a csoportból. A szülő mint kívülálló, nem lát bele a csoport hétköznapi életébe. A gyermekek az által, hogy együtt élik meg a mindennapos problémákat a közös tevékenységek során, hamarabb megértik a probléma forrását, és gyakran elébe is mennek, ezért nem is alakul ki konfliktus. A szülők között kialakuló konfliktushelyzetek elkerülése, illetve minimálisra csökkentése érdekében fontosnak tartom a szülői közösség körében a tolerancia fejlesztését. A kutatásom célja volt megvizsgálni, hogy hogyan segíti a mese a gyermekeket a befogadásban és a beilleszkedésben, és hogyan segíti a mese a szülőket az integrációban történő nevelés megértésében. A dolgozat bizonyítani kívánja, hogy a gyermekek között kialakuló konfliktusok a mesének köszönhetően minimálisra csökkenthetőek, és ezáltal a szülők között sem alakulnak ki nézeteltérések. Arra is kerestem a választ, hogy tudunk-e olyan mesét írni, amely segíti a szülőedukációt. Szülőcsoportos beszélgetések szervezésével biztosítottam betekintést a szülők számára az óvodai csoport hétköznapi életébe, a csoport ihlette, általam írt toleranciamesék bemutatása révén. A gyermekcsoportban megfigyeléseket végeztem a konfliktushelyzetek kialakulásának okaira fókuszálva.

A délutáni pihenés indításaként olyan mesét meséltem a gyerekeknek, melyek segítenek feltárni és megérteni a kialakuló konfliktusok okát, ezáltal segítséget nyújtanak a gyermekeknek abban, hogy hogyan kerülhetik el a konfliktust. Az óvodapedagógusok számára kérdőívet készítettem, melyben kikértem a válaszadók arra vonatkozó véleményét, hogy mennyire tartják fontosnak óvodás korban, illetve a szülők körében a toleranciára nevelést.

## **2. INKLUZÍV NEVELÉS**

Az inklúzió egy szemlélet, mely az együttnevelést és az egyéni differenciálást helyezi előtérbe. Az inkluzív nevelés elve, hogy mindenki más, de minden gyermek együtt tevékenykedik, mindenki az egyéni, sajátos képességeinek megfelelően, annak figyelembevételével. Az inkluzív nevelés megvalósításához a módszer a differenciálás (Bakonyi, 2021). Az inklúzió egy olyan befogadó pedagógiát feltételez, amely lehetővé teszi a tényleges együttműködés megvalósulását. Ennek érdekében a pedagógus elsődleges feladata a szülői kompetenciák erősítése, és a feltételek megteremtése. Az emberi különbségekre a diverzitás fogalmát használjuk, amely kifejezi, hogy a különbség: érték (Bakonyi, 2021). Ahhoz, hogy az együttműködés megvalósuljon és sikeres legyen megértésre, tiszteletre, érzékenységre van szükség, mind a szülő, mind a pedagógus részéről. Ez teszi lehetővé a feltétel nélküli bizalom kialakulását, amely biztonságérzetet nyújt mindkét fél számára. A szociális kompetenciák fejlesztésének alapja az egymásra hangolódás, amely szükségszerűen magával vonja egymás megismerésének fontosságát. Az együttműködés során kialakult közös kapcsolat egyedi, másokéhoz nem hasonlítható közös történet. Ezen a szinten képessé válunk arra, hogy szülőként, pedagógusként jó vezetővé váljunk a gyermek számára. A nevelési folyamat során meg kell keresnünk azokat a nevelési módszereket, amelyek az adott gyermeknél, az adott szituációban a legcélravezetőbbek. Minden gyermek egy külön világ, minden gyermeknek saját története van, minden gyermekhez egyedi módon választjuk meg a módszert. Minden esetben alkalmazkodnunk kell a gyermek egyéni sajátosságaihoz. Ez részünkről is megköveteli az alázatosságot, hiszen bizonyos értelemben mi is tanulók vagyunk a folyamatban. (Kádár-Kerekes, 2017)

### ***2.1. A MESE EREDETE, SZEREPE A NEVELÉSBEN***

A mesék eredetét régóta vizsgálják, több tudományág is foglalkozik ezzel a kérdéssel. Az ősi kultúrákban a mesék nagyon fontos szerepet töltek be az emberek életében. Szájról szájra terjedtek, az élethez szükséges bölcsességeket és tudást adták át a mesemondók a fiatal generációknak.

Olyan üzeneteket közvetítettek a mesemondók a mesén keresztül a hallgatóságoknak, amely üzenetek által ráismertek a saját életük eseményeire, vagy útmutatást kaphattak arról, hogyan szeretnének élni, milyenné szeretnének válni. A mesék a 19. század végéig felnőtteknek szóltak, és tanító, útmutató szerepet tölthettek be. A mesékben a szórakoztató tartalom mellett máig megtalálhatóak azok az elemek, amelyek segítik az embert (gyermeket) az életben való eligazodásban (Boldizsár, 2010).

A toleranciamese olyan mese, amely az elfogadásra, empátiára, emberi normákra tanít. A toleranciamese által fejleszthető az önismeret, az érzelmek felismerése, megnyilvánulása, kezelése, az együttműködő képesség, a kommunikáció és a problémamegoldó képesség. Hozzásegíti a gyermeket szociális kompetenciáinak fejlődéséhez (Kádár, 2016).

A mese hozzájárul a gyermek érzelmi fejlődéséhez. Segíti a gyermeket az őt körülvevő világ megértésében, meglátatja a gyermek belső világa és az őt körülvevő világ érzelmi viszonyait, segít ráatalálni a helyes viselkedési formákra, különbségeket tár fel a jó és a rossz között. Segíti a gyermeket világgképének alakításában, lehetőséget biztosít a szorongások, feszültségek feloldására, megoldást kínál (Alapprogram, 2012).

## ***2.2. SZÜLŐI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉT SEGÍTŐ MÓDSZEREK***

A szülőedukáció a családi nevelést támogató folyamat, amely által a szülő kap valamilyen többlettudást, a gyermek nevelésének megsegítése érdekében. Általában csoportosan valósul meg, konkrét csoportra vonatkozik, egyértelmű tartalommal és céllal rendelkezik. A gyermek fejlődésének pozitív irányba történő elmozdítása érdekében történik (Cs. Ferenczi, 2019).

A szülőcsoportos beszélgetés módszere az óvodákban kevésbé elterjedt. Az óvoda a szülőkkel való kapcsolattartás céljából szervezhet olyan programokat, melynek része a beszélgetés valamely meghatározott témában. Ezeknek a programoknak a célja, hogy a szülők kötetlenül megoszthassák problémáikat, tapasztalataikat, élményeiket egymással és az óvodapedagógusokkal, de nem, mint szakember és laikus tanácskérő, hanem, mint egyenrangú felek. A beszélgető körök lehetővé teszik szülői kompetenciájuk megerősítését. Az óvodai beszélgető körök szervezését, tervezését nehezíti a csoportlétszám (bölcsődei csoportlétszám háromszorosa is lehet), a vegyes csoportokban az olyan téma kiválasztása, amely egyaránt érint minden szülőt (Dávid, 2018). A szülőcsoportos beszélgetés célja: A szülők, gyermeknevelés során felmerülő problémáiknak a feltárása, megbeszélése, segítségadás, szülői kompetenciák fejlesztése (Dávid, 2018).

### 3. EMPIRIKUS KUTATÁS

#### 3.1. KUTATÁSI HIPOTÉZISEK

- Feltételezésem szerint a toleranciamese segíti a különleges bánásmódot igénylő gyermekek beilleszkedését, befogadását a csoportba, az érzelmi intelligencia fejlődése által. Feltételezésemet arra alapozom, hogy az átlagostól eltérő viselkedési formákat, és a helyes viselkedési formákat is könnyebben megértik és elfogadják a gyermekek a mese által, mert a mese képes a problémát a gyermek fejlettségi szintjének megfelelő szinten megláttatni.
- Feltételezésem szerint tudunk olyan mesét írni, amely alkalmas az érzelmi intelligencia fejlesztésére.
- Feltételezem, hogy a toleranciamese által csökkenthető a szülők között kialakuló konfliktusok gyakorisága.
- A dolgozat bizonyítani kívánja, hogy a gyermekek között kialakuló konfliktusok a mesének köszönhetően minimálisra csökkenthetőek, ez által a szülők között sem alakulnak ki konfliktusok. Feltételezésem szerint a toleranciamese megkönnyíti az együttműködést a szülő és az óvodapedagógus között, illetve a szülők között is.

### 4. VIZSGÁLT MINTA, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK

#### 4.1. AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

A kvalitatív kutatást a egy budapesti óvodában végeztem. Az intézmény egy nyolc csoporttal működő óvoda, amely a körzetébe tartozó gyermekek integrált nevelését látja el. Az óvoda 240 fő kisgyermek befogadására alkalmas, jelenleg 156 gyermek jár ide, közülük 31 fő sajátos nevelési igényű. Egyéb pszichés fejlődési zavarban 20 fő, autizmus spektrumzavarban 6 fő, hyperkinetikus mozgászavarban 2 fő, értelmi fogyatékosságban 3 fő érintett. A sajátos nevelési igényű gyermekek létszáma, az intézménybe járó gyermekek létszámának 20%-a. Vizsgálatomat a Mókus csoport gyermekei (1. táblázat), és szülői közössége (2. táblázat) körében végeztem. A szülők közösségének átlag életkora 30 év. A 17 család (3 testvérpár jár a csoportba) közül 4 édesanya egyedül neveli a gyermekét (23 százalék). 3 fő édesanya gyeseen van kisebb gyermekével (17%) 2 fő szülő munkanélküli (12%). 6 család esetében segítenek a nagyszülők a gyermekek felügyeletében alkalmanként (35%). 9 család esetében oldják meg a szülők közösen a gyermekük óvodába való eljutását, hazajutását, szülői értekezleteken és egyéb óvodai programokon való részvételt (53%).

**1. táblázat: A gyerekek egyéni sajátosságaik szerinti eloszlása a csoportban**

Csoport:	Mókus (vegyes csoport)
<b>Létszáma:</b>	20 fő
<b>Fiú:</b>	11 fő
<b>Lány:</b>	9 fő
<b>3-4 éves:</b>	6 fő
<b>4-5 éves:</b>	6 fő
<b>5-6 éves:</b>	4 fő
<b>6-7 éves:</b>	2 fő
<b>7-8 éves:</b>	2 fő
<b>Tanköteles:</b>	7 fő
<b>Családból jött:</b>	12 fő
<b>Bölcsődéből jött:</b>	8 fő
<b>HH-s, és HHH-s gyermekek:</b>	2 fő
<b>Sajátos Nevelési Igényű:</b>	4 fő: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 fő egyéb pszichés fejlődési zavar (egyéb gyermek, vagy serdülőkorban kezdődő külön megnevezés nélküli emocionális zavar)</li> <li>- 1 fő egyéb pszichés fejlődési zavar (súlyos tanulási zavar - Kevert specifikus fejlődési zavarok)</li> <li>- 1 fő egyéb pszichés fejlődési zavar (Kevert specifikus fejlődési zavar, súlyos magatartásszabályozás)</li> <li>- 1 fő Autizmus spektrum zavar (Egyéb pervazív fejlődési zavarok)</li> </ul>

**2. táblázat: A Mókus csoportba járó gyerekek családi háttere**

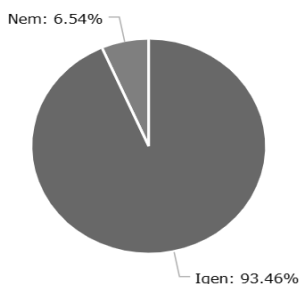
Családmodell	Csoportba járó gyermekek száma
nagycsalád	3 fő
nukleáris család	11 fő
mozaik család	1 fő
családtöredék	5 fő (édesanyja neveli)

Kutatásom során az óvodai gyermekcsoportot és a szülői közösséget vizsgáltam. Kutatásomhoz kvantitatív és kvalitatív módszert is használtam. A vizsgálathoz használt eszközök az írásbeli kikérdezés és a szülőcsoportos beszélgetés volt.

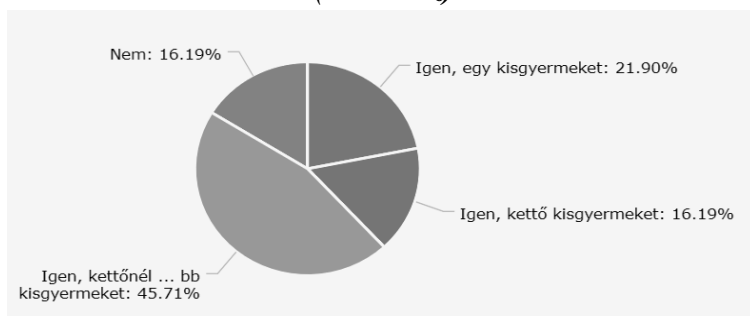
## 5. A KVANTITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az óvodapedagógusok számára készített kérdőívet zárt facebook csoportban osztottam meg. 109 kitöltött kérdőív adatait dolgoztam fel. A feldolgozott adatok igazolják, hogy az óvodák többsége ellátja a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket, és az óvodák többségében vegyes korcsoportú csoportokkal működnek (1., 2. és 3. ábra). A megkérdezettek többsége fontosnak tartja a gyermekek és a szülők érzelmi intelligencia fejlesztését, ez részben igazolja azt a feltételezésemet, hogy az érzelmi intelligencia fejlődése által csökken a konfliktushelyzetek kialakulásának gyakorisága, ennek köszönhetően könnyebben kialakul egy olyan bizalmi kapcsolat a szülő és az óvodapedagógus között, amely lehetővé teszi az együttműködést (6., 7. és 8. ábra). Első feltételezésem az volt, hogy a toleranciamese segíti a különleges bánásmódot igénylő gyermekek beilleszkedését, befogadását a csoportba, az érzelmi intelligencia fejlődése által. Ezt alátámasztani látszik, hogy az óvodapedagógusok többsége tudatosan mesél toleranciamesét a gyermekeknek (5. ábra). A megkérdezettek szerint a játékot követően a mesélés, verselés a legalkalmasabb tevékenység az érzelmi intelligencia fejlesztésére (4. ábra).

**1. ábra: Az óvoda ahol dolgozik, ellátja a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket? (107 válaszadó)**

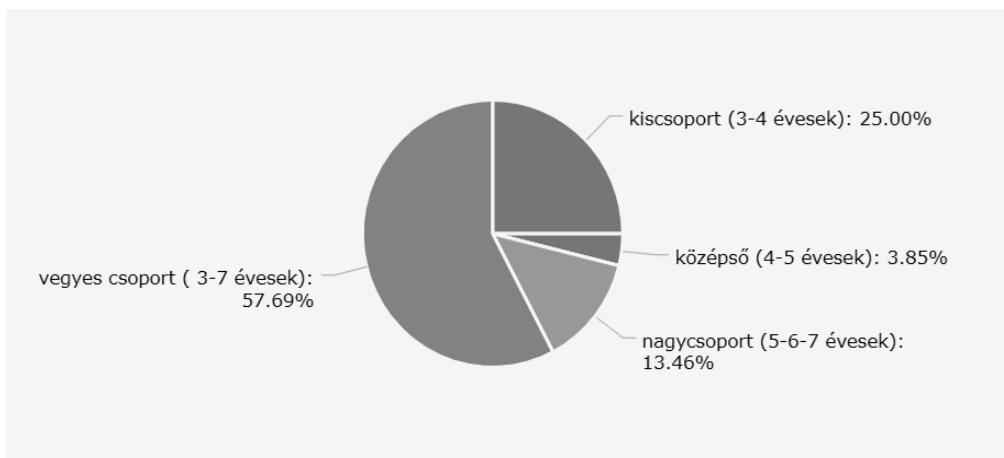


**2. ábra: Ön a csoportjában nevel különleges bánásmódot igénylő kisgyermeket? (105 válasz)**



A válaszadók 46%-a nevel a csoportjában kettőnél több, 22% egy, 16% kettő különleges bánásmódot igénylő kisgyermeket. Ez azt mutatja, hogy a válaszadók 84%-a nevel a csoportjában különleges bánásmódot igénylő gyermeket, és csak a 16%-uk nem. Ez az adat is azt igazolja, hogy az óvodai csoportok többségében találkozhatunk különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel (2. ábra). Az óvodai csoportok életkori megoszlását tekintve a válaszadóknak több mint a fele (58%) vegyes korcsoportú csoportban dolgozik. Homogén kiscsoportban (3-4 évesek) a válaszadók 25%-a dolgozik. Ezt követi a homogén középső csoport, melyben a válaszadók 13%-a, majd végül a homogén középső csoport, melyben a válaszadók 4%-a teljesíti feladatát. Ezt az adatot azért tartom nagyon fontosnak a toleranciára nevelés szempontjából, mert az életkori sajátosságok, és az egyéni fejlődési ütem számbavétele arra enged következtetni, hogy bizonyos értelemben minden kisgyermek egyéni bánásmódot igényel a vegyes életkorú csoportokban. Mivel a válaszadók mindössze 16%-a nem nevel különleges bánásmódot igénylő gyermeket a csoportban, és az óvodai csoportok több mint a fele (58%) vegyes korcsoportú, ezért számítanunk kell arra, hogy a vegyes korcsoportú csoportokban is találkozhatunk különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel. A beilleszkedés és az alkalmazkodás szempontjából ez okozhat nehézségeket mind a gyermek, mind a szülő számára, különösen akkor, ha a különleges bánásmódot igénylő gyermek magatartási nehézségekkel küzd, és 5-6-7 éves (3. ábra).

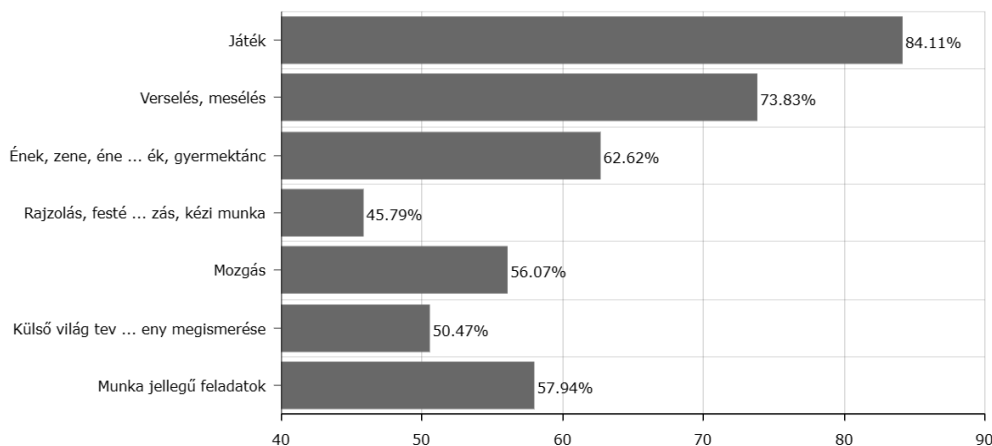
**3. ábra: Az óvodai csoportok korcsoport szerinti eloszlása (104 válasz)**



A megkérdezettek 90%-a tervez olyan tevékenységeket, amelyek a gyermekek érzelmi intelligencia fejlődését szolgálják. A válaszadók 48%-a heti egy alkalommal, 26%-a kéthetente, és 16%-a havonta egy alkalommal. Feltételezésem szerint ezek az adatok azt igazolják, hogy a válaszadók fontosnak tartják óvodás korban az érzelmi intelligencia fejlesztését annyira, hogy tudatosan terveznek olyan tevékenységeket, amelyek erre alkalmasak.

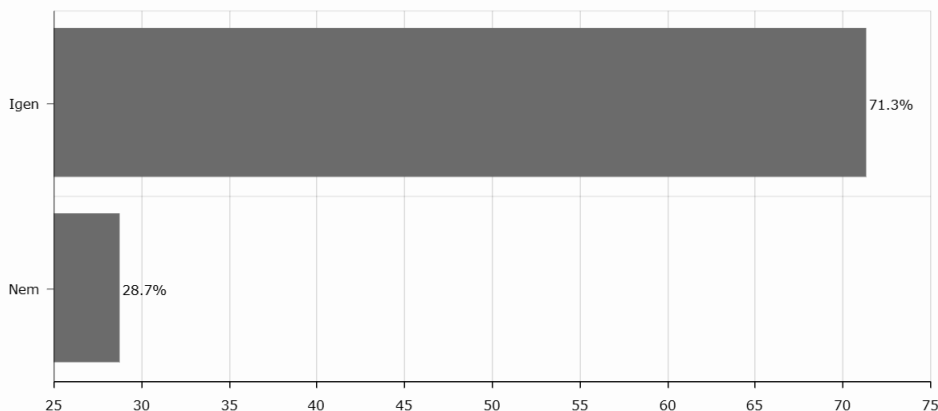
A válaszadók 84%-a szerint az általuk szervezett játéktevékenységben jelenik meg integráltan az érzelmi intelligencia fejlesztése. Ezt az értéket követi 74%-kal a verselés, mesélés tevékenység, és az ének-zene, énekes játék, gyermektánc 63%-kal. A mozgásos tevékenység (56%), és a munkajellegű feladatok (58%) a válaszadók kicsivel több, mint a fele szerint alkalmas az érzelmi intelligencia fejlesztésére, ezt követi a külső világ tevékeny megismerése, és végül az ábrázoló tevékenységek. A válaszadók szerint minden óvodai tevékenységben megjelenik integráltan a gyermek érzelmi intelligencia fejlesztése (4. ábra).

#### 4. ábra: Az érzelmi intelligencia fejlesztésére leginkább alkalmas tevékenységek



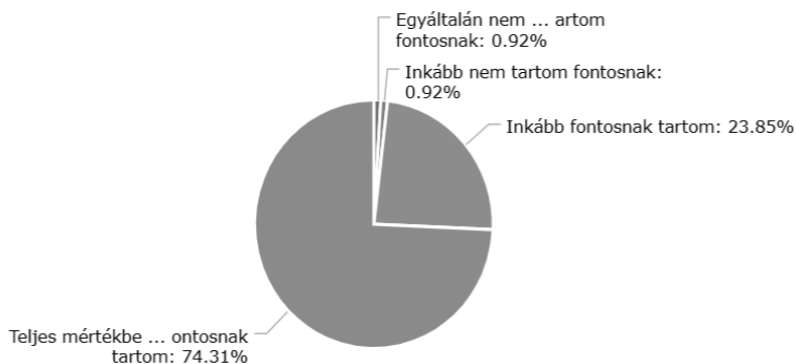
A 4. ábra adatait értelmezhetjük úgy is, hogy a játék és a mese az a két tevékenység, amely a válaszadók szerint elsősorban fejleszti a gyermekek érzelmi intelligenciáját. Ha mélyebben belegondolunk, ez a két tevékenység nem áll messze egymástól, hiszen gyakran előfordul, hogy a gyermek a hallott mesét elbábozza, tovább gondolja, szerepjátékot játszik a mese hatására. Ez is egyfajta játék, a mese feldolgozásának a része. A válaszadók 71%-a szokott toleranciamesét mesélni a csoportjában, és csak 29%-uk nem. Ez az adat számomra azt igazolja, hogy a már feltárt problémák megoldására alkalmazzák a toleranciamesét mint eszközt (a toleranciamese olyan mese, amely az elfogadásra, empátiára, emberi normákra tanít. Például: Kádár Annamária Lilla és Tündérbogyó című kötete, amelyben 30 érzelmi intelligenciafejlesztő mese található) (5. ábra).

**5. ábra: Ön szokott toleranciamesét mesélni az óvodai csoportban? (108 válasz)**

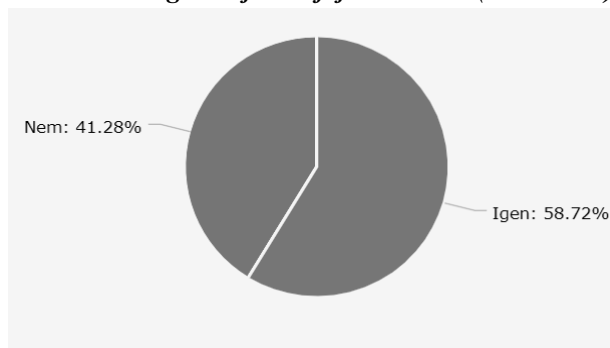


A szociális interakciók hiánya miatt peremhelyzetűvé válhat a különleges bánásmódot igénylő gyermek, ezért különösen fontosnak tartom a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztését az óvodai csoportban. Feltételezésemet részben alátámasztja (a válasz indoklására sajnos nem tértem ki az erre vonatkozó kérdésben), hogy a válaszadók kiugróan magas százaléka (74%) gondolja úgy, hogy teljes mértékben fontos óvodáskorban az érzelmi intelligencia fejlesztése, és a fennmaradó válaszadók 24%-a gondolta azt, hogy inkább fontos, mint nem (2%). Tehát a válaszadók összesen 98%-a szerint fontos az érzelmi intelligencia fejlesztése óvodáskorban (6. ábra).

**6. ábra: Mennyire tartja fontosnak óvodás korban az érzelmi intelligencia fejlesztését? (109 válasz)**

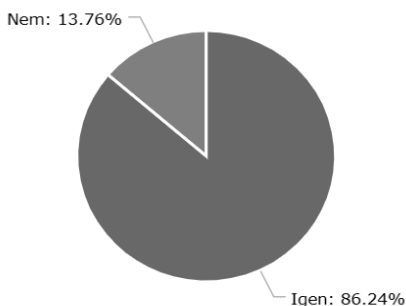


**7. ábra: Az ön óvodájában szerveznek olyan programot, melyek alkalmasak a szülők érzelmi intelligenciájának fejlesztésére? (109 válasz)**



A válaszadók 86%-a támogatná a szülők érzelmi intelligenciájának fejlesztését célul tűző óvodai rendezvényeket, és csak 14%-uk válaszolt úgy, hogy nem támogatná (8. ábra).

**8. ábra: Ön támogatná a szülők érzelmi intelligenciájának fejlesztését célul tűző óvodai rendezvények szervezését? (109 válasz)**



## 6. A KVALITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEI

A vizsgált gyermekcsoportban alvásidő indításként a napi aktuális téma figyelembevételével toleranciamesét meséltem a gyermekeknek, és három alkalommal szülőcsoportos beszélgetést tartottam, a vizsgált gyermekcsoport szülői közösségének. Az első két alkalomra saját mesével készültem. Az első mese tartalmát tekintve a konfliktusok kezelése a toleranciamese által. A mese címe: Erdei csellengő csemete, cseperedő és nevelde. A második mese a testvérféltékenységről szólt. A mese címe: Kistestvér az oviban. Mindkét meséhez a csoportban végzett megfigyelések alapján szerzett tapasztalataimat használtam fel. A harmadik szülőcsoportos beszélgetésre szándékosan egy olyan mesével készültem, melyet nem én írtam.

Célom az volt, hogy a szülők reakcióját, és az aktivitásukat a beszélgetés során megfigyeljem és összehasonlítsam az előző két szülőcsoportos beszélgetés adataival. A szülőcsoportos beszélgetésen bemutatott mese: Balázs Ágnes: A pösze nyuszi (Balázs, 2019). A csoportos beszélgetés témája: a beszédhibákból adódó félreértések által kialakult konfliktushelyzetek feltárása, konfliktuskezelés a mese által.

### ***6.1. A SZÜLŐCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE***

Első két alkalommal a beszélgetés témájához kapcsolódóan toleranciamesét írtam, melyet a vizsgált gyermekcsoportban tapasztalt események ihlettek, konfliktuskezelés a toleranciamese által témakörben. Az első alkalommal egy szülőt nagyon mélyen érintett a mese tartalma, érzelmeit nem tudta szabályozni, sírt. Azonosította gyermekét a mese szereplőjével, érzékenyen érintették őt a mesében feltárt problémák.

Alárendelte magát az eseményeknek, a problémának. Jelezte, hogy nem szeretne a beszélgetésben részt venni, csak hallgatóként szeretne jelen lenni. Természetesen tudomásul vettem, és kértem, hogy ha bármikor szeretne csatlakozni a beszélgetéshez, tegye meg. Viselkedése eleinte blokkolta a többi szülőt. Empatikus magatartást tanúsítottak. A beszélgetés ennek köszönhetően nehezen indult el, de a szülők végül feloldódtak és aktívan részt vettek a beszélgetésben. A következő alkalommal szintén egy általam írt mesén keresztül tártuk fel a csoportot érintő problémákat, testvérféltékenység és az abból adódó problémák kezelése témakörben. A szülők feszült csendben hallgatták végig a mesét, a beszélgetés nehezen indult el. Egy olyan szülő sírt, akinek a különbség miatt sohasem jártak egy csoportba a gyermekei, mégis azonosult a történettel. A szülők aktívan részt vettek a beszélgetésben, egy szülő kivételével, aki a beszélgetés végéig csendben figyelt. A felszólaló szülők láthatóan igyekeztek a pozitív tapasztalatokat megosztani egymással. Ezért elhatároztam, hogy következő alkalommal egy olyan mesén keresztül tárom fel a csoportot érintő problémákat, melyet nem én írtam, és nem a csoport ihlette. Harmadik alkalommal Balázs Ágnes: A pösze nyuszi című meséjének bemutatása által érzékeltettem a beszédhibákból eredő félreértések okán kialakuló konfliktusok lehetőségét (Balázs, 2019). A szülők részvételi aránya nagyon alacsony, mindösszesen 18%-a volt a szülők közösségének. A részvételi aktivitásuk azonban az eddigi megtartott szülőcsoportos beszélgetésekhez képest a legmagasabb. Folyamatosan beszélgettek, megosztottak egymással minden tapasztalatot, amit eddig megéltek a gyermekükkel, a témával kapcsolatban. A beszélgetés szinte magától folyt a szülők között, mindenki felszabadult volt. Bevált meséket, mesekönyv-sorozatokat ajánlottak egymásnak, szívesen fogadták az általam ajánlott meséket, könyveket is. Általános és konkrét problémákról egyaránt szó esett.

Ennek köszönhetően megtapasztaltam, hogy egy olyan mese, amit nem én írtam, és nem közvetlenül a vizsgált csoportról szól (még akkor is, ha tartalmát tekintve szorosan illeszkedik a csoport életéhez), bizonyos értelemben hatékonyabb, mint az általam írt mese a csoportról. A szülők azonnal a tartalomra koncentráltak, és nem kezdtek el azon gondolkodni, hogy ki lehet a konkrét szereplő a csoportban. Nem nézegettek körbe az egybegyűlteken, mert tudták, hogy bárki lehet a főszereplő. Általánosan kezdtek el beszélgetni, nem vártak arra, hogy először az szólaljon meg, aki magára ismer. Sokkal könnyedebb, célra vezetőbb beszélgetés alakult ki, mint az előző két alkalommal.

## 7. ÖSSZEGRZÉS

A szülőcsoportos beszélgetések alkalmával bizonyítást nyert, hogy a szülők is alkalmazzák a toleranciameséket a testvérek között kialakult konfliktusok kezelésére, jó eredménnyel. A kérdőíves kutatás eredményei alátámasztják, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok 71%-a használja a toleranciamesét, mint fejlesztő eszközt.

Az alvásidő indításként olvasott mesék hatására a gyermekek egyezéseket neveztek meg a hallott mese cselekménye és a saját, vagy társaik problémája között. A szülőknek bemutatott toleranciamesék olyan érzelmi reakciókat váltottak ki, melyek arra engednek következtetni, hogy a mese hatott az érzelmi világukra. A szülőcsoportos beszélgetéseket követően láthatóan érzékenyebben viszonyultak a csoportot érintő problémákhoz. Kutatásom során bizonyítani kívántam, hogy a toleranciamese alkalmas az érzelmi intelligencia fejlesztésére. Ahogy elmerültem a témában, egyre inkább világossá vált számomra, hogy minden mese alkalmas erre. A Központi Statisztikai Hivatal által kibocsátott adatok alátámasztják, hogy az óvodai csoportok alakulására a vegyes korcsoportú integrált nevelés jellemző leginkább. A legfőbb célom az volt, hogy felhívjam a figyelmet az érzelmi intelligencia fejlesztésének a fontosságára óvodás korban. A statisztikai adatok alátámasztják, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek száma az óvodai ellátás során évről-évre növekszik, amely kölcsönös alkalmazkodást követel meg, mind a befogadó környezet, mind a különleges bánásmódot igénylő gyermek és családja részéről.

### 9. ábra. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek létszámának alakulása az óvodai ellátás során

	Óvodába beíratott gyermek	Sajátos nevelési igényű gyermek	integrált nevelésben részesülő gyermek
2019/2020	330,5 ezer fő	10 ezer fő	8200 fő
2022/2023	323 ezer fő	11,578 ezer fő	11,578 ezer fő

([www.ksh.hu](http://www.ksh.hu) 2019/2020) (Letöltve: 2024.04.06.)

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bakonyi, A. (2010) *Inklúzió, integráció, differenciálás*. In: *Fejlődés és fejlesztés az óvodában* Raabe kiadó.
- Bakonyi, A. (2021) *Az óvodapedagógia színes világa*. Flaccus kiadó.
- Balázs, Á. (2019) *A pösze nyuszi*, In.: *A pösze nyuszi és más történetek* (2019:8-22) Móra Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.
- Boldizsár, I. (2010) *Meseterápia*, Magvető Kiadó.
- Cs. Ferenczi, Sz. (2019) *Szülői pszichoedukációs csoportok vezetése Pszichoedukációs csoportvezetők képzését támogató munkatankönyv*, Kiadja: Katolikus Szeretetszolgálat
- Dávid-Nyitrai-Podráczky (2018) *A pedagógiai tanácsadás szerepe a kora gyermekkori intervencióban Módszertani kézikönyv* CSBO Budapest
- Kádár, A. (2016) *Lilla és Tündérbogyó* Kulcslyuk Kiadó.
- Kádár-Kerekes, (2017) *Mesepszichológia a gyakorlatban*. Kulcslyuk kiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal Oktatási adatok, 2019/2020 (ksh.hu) (Letöltve: 2024. 04.06.)
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012) 1. melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez
- Tukericsné, Schvilinger, A. (2022): *SNI Információs füzet SNI\_informacios\_fuzet\_2022\_februar.pdf* (oktatas.hu) (Letöltve: 2024.04.11.)

## ABSTRACT

In kindergartens, the number of children with special needs is increasing annually. During their integration process, conflicts often arise among their parents because the host communities require the same or similar expectations from them as from the typically developing children. Being outsiders, the parents have no insight into the day-to-day life of the kindergarten groups. Children become accepting of their peers more quickly by experiencing their everyday issues together. In this process, however, the parents are only indirectly involved. My objective is to provide insight into the life of the kindergarten groups. I used the parent group discussion format as a method to better facilitate parental education. The research seeks solutions to the issues that may arise during the integration of care and education in a cooperative way together with the parents, and by the use of tales of tolerance.

**Dr. Magyar Ágnes** egyetemi adjunktus

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Pedagógiai Kar  
[magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu](mailto:magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu)

**Tóth-Pálné Broda Éva** Óvodapedagógus  
[brodaeva12@gmail.com](mailto:brodaeva12@gmail.com)

## **KISEBBSÉGVÉDELEM ÉS A CIGÁNY/ROMA NEMZETISÉGI OKTATÁS ASPEKTUSAI A 20. ÉS A 21. SZÁZADBAN**

### **1. BEVEZETÉS**

Napjainkban sem egyértelmű, hogy a cigány/roma<sup>17</sup> népesség helyzetére vonatkozó nemzetközi és hazai direktívák társadalmi, szociális vagy kisebbségi dimenzióban foglalkoznak a cigány népességet érintő problémákkal. Az Európai Unió jelentéseiben is keverednek a társadalmi helyzet javítására és a roma kisebbség jogi helyzetére vonatkozó iránymutatások. Az eredmények tekintetében látható, hogy az elmúlt évtizedekben inkább a roma kérdés társadalmi aspektusai jelentek meg. Jelen tanulmányban a kisebbségvédelem történeti aspektusait tekintjük át, mint a roma népesség jogait biztosító normák és jogszabályok rendszerét, nemzetközi és hazai kitekintéssel. Ezután a romák helyzetével foglalkozó nemzetközi dokumentumokat elemezzük különböző források alapján. A tanulmány egyik fő kérdése a romák oktatására és a nemzetiségi oktatásra fókuszál, ennek keretében a teljesség igénye nélkül röviden bemutatjuk a legismertebb adatok alapján azokat az összefüggéseket, melyek a magyarországi romák társadalmi és oktatási helyzetét segítik megérteni. Végül a nemzetiségi oktatásról, mint megvalósuló, de az elmúlt évtizedekben számos változáson átesett szabályozásáról próbálunk pillanatképet mutatni.

### **2. A KISEBBSÉGVÉDELEM TÖRTÉNETE NEMZETKÖZI KITEKINTÉS ÉS HAZAI ELŐZMÉNYEK**

Az emberi jogok érvényesítésével kapcsolatban zajló küzdelmek eredményei kapcsán a társadalom tagjai úgy vélik, hogy nem szükséges már további lépéseket tenni annak érdekében, hogy az emberi jogok érvényesüljenek. Úgy gondolják, hogy a korábbi harcok során megszületett emberi jogi nyilatkozatok, megfelelően védik emberi jogainkat, közelebb menvén azonban tapasztalhatjuk, hogy mindennapjainkban folyamatos küzdelmet kell folytatnunk azért, hogy e jogok, melyek emberi mivoltunknál fogva megilletnek mindenkit, érvényesüljenek, betartsák és betartassuk őket (Szalayné Sándor, 2003, 11).

---

<sup>17</sup> Tanulmányunkban a roma/cigány megnevezéseket szinonimaként alkalmazzuk a Magyarországon élő cigány népesség tagjaira vonatkozóan.

Az első generális nemzetközi kisebbségvédelmi jogi szabályozás kidolgozása az első világháborút követően a Népszövetséghez köthető. Erre az időszakra datálható a kisebbségvédelem rendszer szintű kereteinek meghatározása, mely feladatként a békeszerződésekben említett kisebbségi jogok megvalósítására törekedett. Ellenben, nem vonatkozott Európa összes országára, mindössze 16 állam írta alá, elsősorban a Kelet-Európai országok. A szerződés lényegében, vagy legalábbis szándéka szerint a kisebbségeknek a mindenkori többséggel azonos jogállást biztosított, továbbá az oktatás és a nyelvhasználat területén bizonyos speciális jogosítványokkal. Nehézséget okozott, hogy a második világháború után a kisebbségvédelem az individuális emberi jogok érvényesítésének eredményeképpen háttérbe került. (Szalayné Sándor, 2003)

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában (1948. december 10.) elsősorban az emberi jogokat definiálták, de az előkészítő munka során több javaslat is készült a kisebbségek jogaira vonatkozóan. Végül az Egyetemes Nyilatkozatba nem került be semmi a kisebbségek védelméről, de ugyanazon a napon elfogadta a Közgyűlés a „Fate of minorities” című dokumentumot, melyben elismerik, hogy nem közömbösek a kisebbségek sorsával szemben, de komplex problémának tekintik, ezért egységes megoldást nem találtak rá, ennek okán egy tanulmány („Kisebbségek Sorsa”) készítését javasolták. Továbbá az Egyesült Nemzetek által kettő olyan egyezmény született, melyek elsősorban adott csoportok fizikai biztonságát próbálták védeni: A népiirtás megelőzésére és megbüntetésére irányuló egyezmény és a Kínzás vagy más súlyos, embertelen vagy lealacsonyító bánásmód a büntetés tilalma elleni egyezmény. (Csányi, 2004) Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata elfogadásával a kisebbségvédelem nemzetközi jog színterére emelkedett, ugyanakkor az alapokmányt aláíró nemzetállamok aláírták, de a ratifikáció nem jelentett kötelezettséget számukra az érvényesítés tekintetében. Ez továbbra is az államok szuverén döntési jogkörén belül maradt. (Kovács, 2009, Cserti Csapó, 2000)

Egyetlen mondhatni a gyakorlatban kizárólagos általános érvényű szerződés a kisebbségek védelmére a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya maradt, melyet 1966-ban írtak alá az ENSZ keretében. Az Egyezségokmány 27. cikkelye szerint: „Olyan államokban, ahol nemzeti, vallási vagy nyelvi kisebbségek élnek, az ilyen kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy csoportjuk más tagjaival együttesen saját kultúrájuk legyen, hogy saját vallásukat vallják és gyakorolják, vagy hogy saját nyelvüket használják.” (ENSZ, Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, 1966) A szerződés értelmében a szabad vallásgyakorlás joga, a nyelv szabad használata, az anyanyelv használata bíróság előtt, azonos bánásmód biztosítása és az állami iskolákban saját nyelven tanítás normaként, jogi direktívaként jelenik meg.

Sajnálatos tény, hogy a kisebbségi kérdés egy időre kikerül a nemzetközi jog témái közül, nem foglalkoznak a területtel, s alapvetően nem is hoznak létre az 1980-as évekig döntő jelentőségű kisebbségvédelmi szerződést.

1960 –ban az UNESCO égisze alatt jött létre *Az oktatás területén megnyilvánuló hátrányos megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezmény* – mely a kisebbségi iskolák hátrányos megkülönböztetése ellen van. Az ENSZ Gazdasági és Szociális Tanácsának (ECOSOC) szakosított ügynöksége, az UNESCO (Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete) 1960-ban elfogadott egyezményét fogadott el *az oktatásban megvalósítandó egyenlő elbánásról*. Az egyezmény elfogadása óta eltelt több mint fél évszázad bebizonyította, hogy nem elegendő a diszkriminációmentesség, egyenlő elbánás; az országoknak aktívan, tevőleges és hatékony pozitív intézkedésekkel kellene hozzájárulniuk a kisebbségek oktatásának megkönnyítéséhez. Az UNESCO napjainkban elsősorban a kulturális autonómia egyes kérdéseivel és a „népcsoport” fogalmának meghatározásán dolgozik. (Csányi, 2004)

1969 Capotorti – jelentés, melyet a *Hátrányos megkülönböztetés megakadályozásának és a kisebbségek védelmének albizottsága* készítette el, mely dokumentum tartalmazza a kisebbség meghatározását. „A kisebbség egy állam lakosságán belül számbelileg kisebb és nem uralkodó csoport, melynek tagjai olyan etnikai, vallási vagy nyelvi tulajdonságokkal rendelkeznek, mely megkülönbözteti őket a lakosság fennmaradó részétől, és – ha csak közvetetten is – olyan szolidaritási érzést mutat, melynek célja kultúrájuk, szokásaik, vallásuk, vagy nyelvük megőrzése.” (Cserti Csapó, 2000, 20).

A kisebbségvédelem kérdése 1975-ben a Helsinkii Záróokmányban került röviden említésre, hivatalosan említik a nemzeti kisebbségeket. Ezután a záróokmányban meghatározott kisebbségvédelem elvei pontosításra kerülnek 1989-ben Bécsben aláírt záródokumentumban, melyben az államok kötelezik magukat a cselekvésre a kisebbségek érdekében. Érdekessége, hogy a pozitív diszkrimináció igénye elvi alapon már megjelenik, vagyis nem kizárólag az identitás védelmére összpontosít, hanem *a fenntartásához szükséges feltételeket megteremtésére is koncentrál*. Az Európa Tanács, EBESZ (Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet) illetve EBEE (Európai Biztonsági Együttműködési Értekezlet) keretein belül az alapidokumentumok. A kisebbségek ügye ebben az időszakban visszakerül a nemzetközi figyelem látóterébe, alapvetően Európában az EBESZ és az EBEE foglalkozott először valóban és célzottan a kisebbségek helyzetével, igaz, főként politikai jellegű intézményrendszer, de a gyakorlatban jelentős ajánlásokat fogalmazott meg. (Csányi, 2004)

1991 Velencei Bizottság az Európa Tanács felkérésére kidolgozta az Európai Kisebbségvédelmi Egyezménytervezetet. 1992. december 18-án az ENSZ közgyűlésén elfogadták a 47/135. sz. Nyilatkozat a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól – MÉRFÖLDKŐ a kisebbségvédelmi kodifikációban. 1993-ban az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése által elfogadott Kisebbségvédelmi kiegészítő jegyzőkönyvtervezetet az Emberi Jogok Egyezményéhez kapcsolódva, ez tartalmazza a kisebbség definícióját. DE, nem nyerte el az érdemi döntéshozó szerv (Miniszteri Bizottság) tetszését. 1992. november 5-én Strasbourgban írta alá az Európa Tanács 27 tagállama közül 11 a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját. Ez a charta a maga nemzetközi szerződés jellegével alkalmasnak mutatkozik arra, hogy a jövőben meghatározza a kisebbségvédelem fejlődési útját. A charta szakít az emberi jogi és korábbi kisebbségvédelmi dokumentumok szóhasználatával, nem nyelvi kisebbségeket, hanem a kisebbségi nyelveket kívánja védeni, következésképpen nem biztosít egyéni vagy kollektív jogokat. A többnyelvűség különböző mélységben történő intézményesítését írja elő. 1994. Európai Kisebbségvédelmi Egyezménytervezet készül, kisebbség definícióját nem tartalmazza. 1992. december 14-15. Európai Bizottsági és Együttműködési Értekezlet, Stockholm, létrehozta a Nemzeti Kisebbségek Főbiztosának intézményét, mely szerint ha a jogsértés meghalad egy bizonyos intenzitási küszöbértéket, akkor ha a EBEE – t veszélyezteteti, akkor lép akcióba. DEEE, konkrét egyéni panaszokkal nem foglalkozik. (Kovács, 1996, idézi: Cserti Csapó, 2000, 22-26).

Alapvetően a konkrét kisebbségvédelmi kodifikációs erőfeszítésekre vonatkozóan megállapítható, hogy a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját leszámítva, hogy egyrészt túl nagy vállalásokat próbáltak elérni. Másrészt nem igazán sikerült a célokat elérni. Az Európa Tanács 1993. október 8–9-ei bécsi csúcsertekezletén a tagállamok kinyilvánítják, hogy az Emberi Jogok Európai Egyezményéhez kisebbségvédelmi vonatkozású kiegészítő jegyzőkönyvet szükséges viszonylag rövid időn belül készíteni. Igaz, ez csak a kisebbségi jogok védelmének egy részét, a kulturális szférára vonatkozót vállalja fel, hiszen a kisebbségi jogok általános védelmére a bécsi konferencia egy, az Emberi Jogok Európai Egyezményének keretein kívül eső keretszerződés létrehozását is célul tűzi ki. Ugyanakkor az állam- és kormányfők érdemben nem foglalkoztak az Európa Tanács Parlamenti Gyűlésének 1201. sz. ajánlásával s még kevésbé a Velencei Bizottság által készített európai kisebbségvédelmi egyezménytervezettel (Kovács, 1996, 106-107).

1998-ban a 11. kiegészítő jegyzőkönyvben alapvetően átalakították a rendszert és a struktúrákat. A mai rendszer – az 1998-ban elfogadott 11. kiegészítő jegyzőkönyv szerint – ismét csak leegyszerűsítve a következő: megszűnt az Emberi Jogok Európai Bizottsága, s feladatait az Emberi Jogok Európai Bírósága vette át. Ennek joghatósága immár

kötelező, akárcsak az egyéni panaszjog elfogadása is sine qua non eleme az Emberi Jogok Európai Egyezményében való részességnek (Kovács, 2014. 11-12).

### **3. KISEBBSÉGVÉDELEM, ROMA KISEBBSÉG HELYZETE – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS**

Napjainkban sem egyértelmű, hogy a romákra vonatkozó nemzetközi és hazai direktívák társadalmi, szociális vagy kisebbségi dimenzióban foglalkoznak a cigány népességet érintő problémákkal. Az Európai Unió jelentéseiben is keverednek a társadalmi helyzet javítására és a roma kisebbség jogi helyzetére vonatkozó iránymutatások. Az eredmények tekintetében látható, hogy az elmúlt évtizedekben inkább a roma kérdés társadalmi aspektusai jelentek meg.

„Az Európában élő körülbelül 10–12 millió roma közül sokan naponta szembesülnek az előítéletekkel, a tolerancia hiányával, a hátrányos megkülönböztetéssel és a társadalmi kirekesztettséggel. Peremre szorulva, nagyon rossz társadalmi-gazdasági körülmények között élnek. A 21. század elején az Európai Unióban mindez elfogadhatatlan.” (Európai Bizottság, 2011)

Az Európai Parlament egy határozatban állapította meg: „a roma nép életkörülményeinek problémájával csak nemzetközi szinten lehet, érdemes foglalkozni”. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a roma kisebbség problémáinak megoldása az elvi kérdések tisztázatlanságán múlik. A romák számára adott a lehetőség az asszimiláció vagy a kisebbségi külön jogok választására. Mégis nyilvánvalóan befolyásolja az egyént, hogy az állam melyik megoldást támogatja, és elkötelezettségéhez milyen anyagi eszközöket társít. Egyfelől lehetséges a kisebbségi különjogok biztosítása, másfelől ettől eltérő megoldásként a pozitív diszkrimináció más formáinak támogatása, mint amilyen például a kvótarendszer az USA-ban. Az integráció bármelyik formájának az eléréséhez az államnak gondoskodnia kell az emberi jogok egyenlő élvezetéről. A nemzetközi dokumentumok is megállapítják: a romákat a közélet minden területén szisztematikus faji megkülönböztetés sújtja így az oktatásban, a foglalkoztatásban, a lakhatásban, a közéletben való részvételben és az állampolgárság megszerzésében. A kisebbségi jogok érvényesülésének kiteljesedése az a kisebbségi autonómia megszerzése lenne, mely a romák bevonását a döntéshozatalba jelentené (Majtényi és Vizi, 2005, 9-10).

A nemzetközi szabályozókat tekintve „a romákat valamennyi tagállamban etnikai vagy nemzeti, kisebbségi csoportként kell elismerni és biztosítani kell számukra kisebbségi jogaikat” (Recommendation 1557, 2002, idézi: Majtényi és Vizi, 2005, 11).

Tabajdi Csaba *Jelentés az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése Jogi és Emberi Jogi Bizottságában* c. tanulmányában (2002) összefoglalja az 1557.

Ajánlás részleteit, dolgozatomból szempontjából az egyik legfontosabb része, hogy megállapítja a romák diszkrimináció, marginalizáció és szegregáció áldozatait, mindemellett hátrányos megkülönböztetésük közismert a közélet és a magánélet minden területén (közterületek, oktatás, munka világa, egészségügyi ellátás, lakhatás). A romák marginalizációja, valamint gazdasági és szociális szegregációja az általában a legsebezhetőbb társadalmi csoportokat érintő etnikai diszkriminációba fordul. Az ajánlás tartalmazza, hogy a romák különleges kisebbségi csoportot alkotnak, mivel kettős kisebbségi státusszal rendelkeznek. Etnikai közösséget képeznek, és legtöbbször a társadalom szociálisan hátrányos helyzetű csoportjaiba tartozik. Megállapítások sorát gyarapítja, hogy a romák többsége meglehetősen súlyos gazdasági helyzettel szembesül az Európa Tanács legtöbb tagállamában. A szociális területen tett erőfeszítések ellenére a piacgazdaság a társadalom peremére sodorta a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat, köztük a romákat. Közép- és Kelet-Európában a gazdasági és politikai átmenet tovább súlyosbította szociálisan hátrányos helyzetüket. Jogilag a roma közösséget továbbra sem ismerik el etnikai vagy nemzeti kisebbségi csoportként valamennyi tagállamban, így az nem minden érintett országban élvezi az e státusból eredő jogokat. Az ajánlás szerint a romákat valamennyi tagállamban etnikai vagy nemzeti kisebbségi csoportként kell elismerni, és biztosítani kell számukra kisebbségi jogait. A Keretegyezmény a Nemzeti Kisebbségek Védelméről és a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája érvényes és alkalmazandó (Tabajdi, 2002).

A Jelentés hivatkozik a Közgyűlés utal az összes olyan dokumentumra, jogi szabályozó egyezményre, melyek meghatározóak a roma népesség kisebbségi jogainak érvényesülésében. A következő dokumentumok az irányadók: Emberi Jogok és Alapvető Szabadságjogok Európai Egyezményére (1950), a Kínzás és az embertelen és megalázó bánásmód vagy büntetés megelőzéséről szóló Európai Egyezményre (1987), a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájára (1992), a Keretegyezményre a Nemzeti Kisebbségek Védelméről (1995) és a módosított Európai Szociális Chartára (1996). (Majtényi és Vizi, 2005) A kisebbségi különjogok megadásakor tehát nem többletjogok használatáról van szó, hanem arról, hogy a többséggel szemben hátrányos helyzetbe került személyeket olyan szintre emeljék, hogy képesek legyenek élni a mindenkit megillető emberi jogokkal.

Majtényi és Vizi (2005) A roma kisebbség a nemzetközi dokumentumokban című tanulmányában érdekes nézőpontra hívja fel a figyelmet, az EBESZ biztonságpolitikai megközelítésére, mely jelen van a nemzetközi dokumentumokban. A szerző szerint nem szerencsés a biztonságpolitikai szemléletmód intézményesítése az emberi jogok védelmének valamely kérdésével kapcsolatban, mégis több esetben találhatunk rá példát a nemzetközi jogi dokumentumokban.

Az EBESZ Kisebbségi Főbiztos intézményének létrehozását tűzte ki célul, azzal az indokkal, hogy a kisebbségi konfliktusokat kezelni szükséges. Majtényi és Vizi szerint szimpatikusabb az a szemléletmód az ember jogi megközelítésben, mely elsősorban a különleges védelmet nem a biztonsági kockázatokhoz, hanem a kisebbségi helyzet adta hátrányokhoz társítja, lehetőleg az igazságos egyenlőség elveinek figyelembevételével. A kisebbségi különjogok megadásakor tehát nem többletjogok használatáról van szó, hanem arról, hogy a többséggel szemben hátrányos helyzetbe került személyeket olyan szintre emeljék, hogy képesek legyenek élni a mindenkit megillető emberi jogokkal. Az Európai Bizottság a 2000-es években leginkább az új tagállamok csatlakozásaiáig foglalkozott a roma kisebbségi kérdésekkel. Például míg a csatlakozási folyamat alatt készített rendszeres éves országjelentéseiben részletesen foglalkozott a roma kisebbség helyzetével, addig a csatlakozási folyamat végén készített összehasonlító jelentéseiben már enyhén szólva rövidre vágta a kérdést (Majtényi és Vizi, 2005, 13).

A Nemzetközi dokumentumok<sup>18</sup> nem tökéletesek, hiányosságaik között első helyen szerepel, hogy következtelenségük, itt példaként említhetjük, hogy az egyik évben feltárt problémára annak megoldására vagy változására a következő évi beszámolóban vagy felülvizsgálatnál nem kérdeznak rá, nem térnek ki. A másik szembetűnő probléma a fogalmak tisztázatlansága, néhány esetben pedig ezek a dokumentumok egész egyszerűen összekevernek fogalmakat például kisebbségi oktatást az iskolai szegregációval.<sup>19</sup> De előítéletes nézetekre is találunk példát ezekben a dokumentumokban. A különböző nemzetközi szervezetek által a romákkal kapcsolatos elfogadott dokumentumok nemegyszer inkoherensek és nehéz közös szabályozási elveket kimutatni bennük. A legtöbb, mi elmondható róluk, hogy meghatározza őket a biztonságpolitikai szemléletmód, és általánosságban ajánlják a hátrányos megkülönböztetés tilalmát. Továbbá elkötelezettnek tűnnek a roma nemzet koncepciója és a kisebbségi különjogok mellett, de a pozitív intézkedések más típusainak megfontolásával nemigen törődnek (Tabajdi, 2002; Majtényi és Vizi, 2005).

„A nemzetiségi jog azonban nemcsak azt adja a cigányságnak (a cigány nemzetiségi önkormányzatok mellett) a nemzetiségi oktatás biztosításával, ami számára kevésbé vagy egyáltalán nem fontos, hanem egyúttal úgy adja, hogy a megfelelő színvonalhoz sem a személyi, sem a tárgyi feltételek nem állnak rendelkezésre. Sőt, mivel a cigány nemzetiségi oktatást (legalábbis az ombudsmani esetgyakorlat alapján) jellemzően nem a cigány szülők kezdeményezésére és kérésére szervezik meg, hanem az intézményi és/vagy a nem cigány szülők érdekei alapján, a cigány nemzetiségi oktatás sok esetben valódi tartalom nélkül (csak papíron) vagy kifejezetten az elkülöníthetőség érdekében jött létre.

---

<sup>18</sup> European Commission Regular Reports 1998-2002.

<sup>19</sup> Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the Education of Roma Gypsy Children in Europe Recommendation No. R. (2000) 4.

Ennek inverze: a folyamatok elemzése alapján látható, ha az intézményi érdek megszűnik, mert már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz, és ráadásul az ahhoz kapcsolódó szakmai elvárásokat a jogalkotó meg is szigorította (ellenőrizhetőbbé tette), a cigány nemzetiségi oktatás iránti „szülői igény” is hirtelen és drasztikusan visszaesik.” (Fórika, 2015, 2).

#### **4. CIGÁNY, ROMA OKTATÁS HELYZETE AZ EURÓPAI UNIÓS TAGÁLLAMOKBAN**

Az Európai Unió Alapjogi Ügynökségének felmérése szerint az Európai Unió 11 tagállamában vizsgálták a romák helyzetét az oktatásban (2014). Megállapításaik közel állnak az egy évtizeddel korábban megjelent nemzetközi dokumentumok és jelentések tartalmához, vagyis a helyzet arányaiban, de tartalmában nincs lényeges változás, vagyis a romakérdés még mindig komplex problémának tekinthető. Még mindig nem tisztázott a szemléletmód vagy megközelítés, hogy társadalmi, szociális és kisebbségi, etnikai, kulturális kérdésként tekintünk a romakérdésre. A cigány népesség hátrányai az oktatás területén nemzetközi és hazai térben is megállapíthatók. A felmérés arra a megállapításra jut, hogy alapvetően a romák oktatási helyzetének javítása láttelele annak, hogy az Európai Unió megoldást talál-e (Európa 2020 stratégia) a társadalomból kirekesztett, marginalizált társadalmi csoportok befogadására. Az oktatás területén elsődleges célként az iskolai lemorzsolódási arány csökkentését (10% alá) tűzte ki. Megállapítások megerősítik, hogy az oktatásnak meghatározó szerepe van a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet kezelésében, az alacsony színvonalú oktatás következménye és egyben előzményei is a kirekesztettség állapotának. A minőségi oktatás magasabb végzettséget, jobb munkaerő-piaci- és társadalmi életesélyeket adhat. Az oktatásnak eredendő belső értéke van: megakadályozza, hogy az emberi tehetség veszendőbe menjen. Együtt jár a jobb szociális készségekkel, a nagyobb fokú rugalmassággal és a dinamikusan változó világhoz való alkalmazkodás képességével.

„2011-ben elfogadott keretrendszer a romák oktatásának egyik egyértelmű céljaként tűzi ki, hogy minden uniós tagállam valósítsa meg és fejlessze tovább a saját nemzeti integrációs stratégiáját: Biztosítani kell, hogy valamennyi roma gyermek legalább az általános iskolát befejezze. A cél tükrözi a minőségi oktatáshoz való alapvető jogot, és hivatkozik az Európa Tanácsnak a roma gyermekek oktatásáról szóló ajánlására, amely arra hívja fel az uniós tagállamokat, hogy garantálják a minőségi oktatáshoz való megkülönböztetéstől mentes hozzáférést.”(Európai Unió Alapjogi Ügynökség, 2014, 7. o.)

A felmérés kitér arra, hogy a 2011-ben elfogadott keretrendszer nem tesz említést a tankötelezettségről, pedig közismert tény, hogy a legtöbb tagállamban a roma népesség számára az alapfokú iskolai végzettség megszerzése és a középfokra történő továbbhaladás okozza a legnagyobb nehézséget, melyre megoldást kellene találni. Az Európai Bizottság 2013. júniusában arról számolt be, hogy az uniós tagállamok az oktatás és főként a szegregált oktatás csökkentésére és megszüntetésére vonatkozó feltételeket nem teljesítették. Kiemelt öt tagállamot, akik számára országspecifikus ajánlásokat fogalmazott meg a romák befogadásával kapcsolatban, kiemelt területként pedig a minőségi és többségi oktatáshoz való tényleges hozzáférés biztosítására hívta fel a figyelmet. A jelentés részletes elemzést tartalmaz az oktatás területén történt kísérleti felmérés eredményeiről. A kísérleti felmérést több elemét is megemlíti: 1. a tanköteles korú gyermekek iskolalátogatásának vizsgálatát; 2. a 16 évesnél idősebb válaszadó írnivalvasni tudását és iskolai végzettségét; 3. A jelentés kiegészítő információként összeveti a 2011-es adatokat az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programjának (UNDP) 2004-es, a kísérleti felmérésében részt vevő 11 tagállam közül ötre kiterjedő felmérése eredményeivel, az egyetlen olyan adatsorral, amely lehetőséget ad erre. Az eredmények képet adnak az olyan területeken élő romák helyzetéről, ahol a roma népesség aránya az országos átlagnál nagyobb. Az elemzés célja, hogy a politikai döntéshozók számára információt adjon olyan intézkedések kidolgozásához és végrehajtásához, amelyek biztosítják az egyenlőséget a romák oktatásban való részvétele tekintetében. (Európai Unió Alapjogi Ügynökség, 2014, 8. o.)

Az oktatáshoz való jogról a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának 12. cikke rendelkezik. Az Egyesült Nemzetek (ENSZ) Egyezménye Gyermekek Jogairól dokumentumot az Európai Unió valamennyi tagállama ratifikálta, mely minden gyermek számára garantálja az oktatáshoz való jogot. Az oktatás az egyetlen olyan szociális jog, amely kifejezetten szerepel az emberi jogok európai egyezményében (EJEE). Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának a romák és travellerek oktatásáról szóló 2009-es ajánlása emlékeztet arra, hogy országos szintű szakpolitikákat kell kidolgozni, „hogy méltósággal és tisztelettel, az emberi jogi elvek és a gyermek jogai alapján garantálják (...) a színvonalas oktatáshoz való hozzáférést”. (Európa Tanács, Miniszteri Bizottság, 2009) Az Európai Unió Alapjogi Chartája ugyancsak védi az oktatáshoz való jogot. Az oktatáshoz való jog megvalósításának három egymásba fonódó, egyformán fontos aspektusa van: az oktatáshoz való hozzáférés joga, a minőségi oktatás joga és a tanulási környezetben járó tisztelet joga. (Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége, 2014, 8. o.)

## 5. ROMA NÉPESSÉG TÁRSADALMI-ÉS OKTATÁSI HELYZETÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI MAGYARORSZÁGON<sup>20</sup>

Változás 1945 után történt a cigány gyermekek beiskolázása tekintetében, ennek következtében az 1960-as évekig folyamatosan nőtt az iskolába járó gyerekek száma, a hatvanas években arányuk elérte a kilencven százalékot, de csak 26,6 százalékuk végezte el a nyolc osztályt, többségük analfabéta maradt. Az 1961-ben hozott MSZMP párthatározat hatására 'átmeneti' jelleggel jöttek létre a hatvanas években cigány osztályok, melynek célja elviekben a felzárkóztatás lett volna, a későbbi normál osztályokba történő integráció miatt. Ehelyett az oktatási szegregáció új formái jöttek létre, cigány osztályokkal, tanulói csoportokkal, melyek esélyt sem adtak a későbbi normál osztályokba kerülésre. (Kemény, Havas és Liskó, 2002, 10-12. o.) Solt Ottilia (1975) szerint a „(...) indokolatlan a cigánygyerekek elkülönítése az iskolában. Az eddig működő cigány osztályok kivétel nélkül rosszabb tárgyi és pedagógiai feltételek között működtek, mint az iskola többi osztályai, és semmi okunk sincs feltételezni, hogy ez a jövőben nem így lesz. (...) Nem lehet megmondani, hogy akkor járnak-e rosszabbul, ha az osztály megmarad, vagy ha feloszlatták. Az első esetben nem tanulnak eleget, a második esetben kisegítő iskolába vagy utolsó padokba kerülnek, és ismét nem tanulnak eleget.” (Solt, 1998, 205. o.)

Kertesi Gábor az 1981/82. tanévben beiratkozó cigány tanulók adatait vizsgálta (iskolai statisztika segítségével), melynek eredményeképpen megdöbbentő adatokat közölt a továbbtanulási tendenciákat illetően a cigány és nem cigány tanulókra vonatkozóan. (Kertesi, 2005)

*1. táblázat: 1981/82. tanévet beiratkozó cigány tanulók adatai (iskolai statisztika segítségével)*

1000 főre viszonyítva	1000 fő nem roma tanuló	1000 fő roma tanuló
Időben elvégezte az általános iskolát	885 fő	365 fő
Érettségit adó intézményben folytatták tanulmányaikat	430 fő	11 fő
Érettségit szereztek a 4. év után	371 fő	7 fő
Felsőoktatásban kezdték tanulmányaikat (1993/94)	99 fő	2 fő

*Forrás: Kertesi Gábor, 2005*

<sup>20</sup> A fejezet tartalmának alapja részben a korábban megjelent doktori (Ph.D.) értekezésem.

Az 1990-es évek elején Kemény István és munkatársai által végzett cigánykutatás szerint a továbbtanulási lehetőségek még mindig csekélyek voltak, és az érettségit adó intézményekben történő továbbtanulás mértéke még mindig elenyésző volt. A legnagyobb problémát pedig a középiskolába bejutott diákok lemorzsolódása jelentette. Egyértelműen bizonyították, hogy a roma tanulók továbbtanulási esélyei jóval elmaradnak kortársaikéhoz képest. (Kemény és mtsai, 2004)

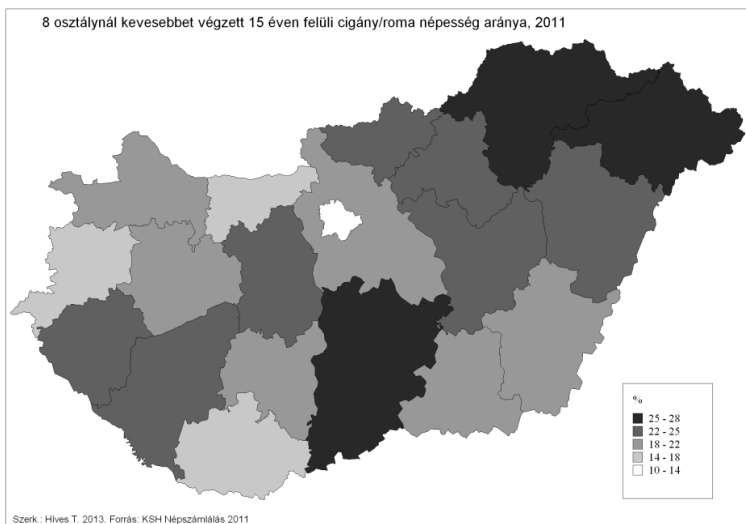
Az 1993-ban felvett adatok jól mutatják a rendszerváltás utáni időszak továbbtanulási orientációinak tendenciáját. Ezen időszakra jellemző, hogy a hátrányos helyzetű cigány fiatalok továbbtanulási esélyei sokkal rosszabbak a kortársaikéhoz képest, a gimnáziumba való jelentkezésük elenyésző: mindösszesen 0,6%-uk folytatta tanulmányait, érettségit adó képzésben. Másrészt 1985 és 1996 között 40%-kal nőtt a gimnáziumi és 70%-kal a szakközépiskolai férőhelyek száma, melynek következtében lehetővé vált az intézményekbe való bejutás. További magyarázatként szolgál, hogy a gyermekek száma évről évre fokozatosan csökkent: míg 1989-ben 171 ezren, addig 1999-ben már csak 114 ezren fejezték be az általános iskolát. Mindemellett fontos tényezőként szükséges figyelembe venni azt, hogy 1991-ben bevezették a gyereklétszám után számolt normatív állami finanszírozást, a fejkvótát. „A továbbtanulás három útja – a szakmunkásképző iskolák, a szakközépiskolák és gimnáziumok – közül hosszú időn át csak a szakmunkásképző nyílt meg a cigány fiatalok előtt, az is csak kis mértékben: 1993-ban a 25–29 évesek 13%-a, a 20–24 évesek 16%-a végzett szakmunkásképzőt, többnyire olyan szakmákban, amelyekben rosszak voltak az elhelyezkedési esélyek. Szakközépiskolába vagy gimnáziumba csak nagyon kevesen jutottak be, és a bejutottak fele lemorzsolódott. A hetvenes években 1,5, a nyolcvanas években 2% volt azoknak az aránya, akik egy évjáratból leérettségiztek. A rendszerváltás idején valamennyire változni kezdett a helyzet, a 20–29 éves fiatalok 3%-a érettségizett.” (Kemény és mtsai, 2004, 81. o.)

Az 1990-es évek végén zajló kutatások bebizonyították, hogy a pályaválasztás idején a roma szülőknek konkrét elképzelései voltak gyermekeik jövőjét illetően. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett a szülő, és emellett minél jobban tanult a gyermek, annál valószínűbb volt, hogy a szülő konkrét elképzeléssel rendelkezik a gyermek jövőbeli, szakmát érintő választásával kapcsolatban. (Havas, Kemény és Liskó, 2002)

Az iskola, mint az oktatás és a másodlagos szocializációs színtér helyszíne a társadalmi mobilitás szinte egyetlen kiútja napjainkban. Mégis a továbbtanulási mutatók szerint a cigány családok gyermekei a többségi társadalom tagjainak gyerekeihez képest elenyésző számban jutnak tovább középfokú iskolába, s szereznek piacképes tudást esetleg érettségit. A család szerepe a szocializáció során a gyermek jövőképe alakulásában, a pályaválasztás időszakában jelentős, de kijelenthető, hogy a cigány származású fiatalok számára a jövőkép gyakran szüleikhez hasonlóan alacsony iskolai végzettséget, ebből következően kevesebb munka lehetőségét, jövedelmet, alacsony életminőséget jelent. S a

deprivációs ciklus generációkon át öröklődik, s a szegénység csapdájából való kilépésre az oktatáson keresztül vezet az út, s a pályorientációnak, ebben kiemelkedő szerepe van. A területi- és az oktatási egyenlőtlenségekre vonatkozóan jó példa a következő két térkép, mely az eloszlásokat mutatja.

**1. ábra: 8 osztálynál kevesebbet végzett 15 éven felüli cigány népesség aránya, 2011, KSH**



*Forrás: Híves Tamás, 2015*

Híves Tamás statisztikai elemzése alapján látható a hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása a térképen, melyből egyértelműen beazonosítható, hogy nagy az eltérés az egyes térségek között. Még nyilvánvalóbb, hogy a hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása megegyezik a cigány népesség földrajzi eloszlásával. Vagyis azokban a térségekben magas a hátrányos helyzetű és cigány lakosság aránya, melyek az ország legszegényebb területeihez (Észak-Kelet, Kelet, Közép-Tisza-Vidék, Dél-Nyugat) tartoznak, leszakadók és perifériális helyzetben vannak, nagyon rossz társadalmi-gazdasági helyzetű kistérségek alkotják, és ezekben a járásokban koncentrálnak a cigány családok. (Híves, 2015, 17. o.)

A család az elsődleges szocializációs közeg, ahol a normák és az értékek internalizálódnak, a szülők „minta-adók” vannak jelen, s a szocializáció egy folyamat, mely során az egyén társadalmi lényé válik (Somlai, 1997, 14). A szocializáció tartalmazza a társadalmi közösség normáit, szabályait, a kötelezettséget, felelősséget és a különböző viselkedési szabályokat. Somlai szerint általában a kulturális átörökítés folyamata, de vannak más megközelítések is, melyek szerint inkább az alkalmazkodási

készség kialakítását jelenti a társadalomban (Cseh-Szombathy, 1996). A cigány családokban zajló szocializációra egyértelmű választ nem lehet adni, hiszen heterogén társadalmi csoportról beszélünk, ahol a csoportok, közösségek és családok között is nagyon nagy különbségeket találhatunk. Mégis egy közös pontot meghatározhatunk, az iskolára mint intézményre nem tekintenek pozitívan, a szülők életében leginkább negatív élmények, érzések, sikerek helyett inkább kudarcok társulnak az iskola világához, így a szocializáció során leginkább e minták öröklődnek.

Kemény, Havas és Liskó 2000-ben végzett kutatása szerint: „(...) a pályaválasztás társadalmi determinációja a cigány gyerekek esetében sem különbözött a nem cigányokétól. A gyerekeknek szánt foglalkozás és a szülők iskolázottsága között a legszorosabb az összefüggés. Azok közül a szülők közül, akik maguk szakmunkás végzettséggel rendelkeztek, kétszer, azok közül pedig, akik érettségiztek, háromszor annyian szánták értelmiséginek a gyereküket, mint azok, akik nem végeztek el az általános iskolát.” (Havas, Kemény és Liskó, 2002, 171).

Kemény és munkatársai 2003-ban is vizsgálták a továbbtanulási szándékot, és a vizsgálat során változásokat tapasztaltak a roma tanulók körében. A szakmunkásképzőbe egy kicsit kevesebben (26%) jelentkeztek a korábbi 30,2%-hoz képest, szakközépiskolába 14%, míg a megkérdezettek 10,5%-a jelentkezett gimnáziumba. Az arányok jól mutatják, hogy elindult egyfajta folyamat a cigány származású diákok körében, egyre többen jelentkeztek érettségit adó intézményekbe. Ennek okai között szerepel a társadalom változása, valamint az a felismerés, hogy a jobb megélhetés és jövő reményében szükség van az érettségi bizonyítvány megszerzésére, nagyobb az esély a további tanulmányok folytatására, akár felsőfokon. (Kemény és mtsai, 2004)

A cigány származású fiatalok számára megnyílt a lehetőség tanulmányaik folytatására, de a családok anyagi helyzete, a motiváció hiánya és a félelem az ismeretlentől nagyon sok esetben gátolta a továbbtanulási ambíciókat. Szükség volt felkészítést nyújtó kezdeményezésekre, melyek keretében a tájékoztatással, az információközvetítéssel, az erkölcsi támogatással a hátrányos helyzetű cigány fiatalok és családjaik (szüleik, testvéreik) számára lehetőség nyílhatott a tehetségek kiaknázására.

Az 1990-es években zajló társadalmi folyamatok során leginkább az önszerveződés, a civilek, a szegénység és a társadalmi kirekesztés orvoslása tűnik jelentősnek. A különböző hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, köztük a cigány tanulók helyzetének javítása egyre sürgetőbbé válik. A szocializmus idején működő és elterjedt oktatási intézkedések, a „cigány osztályok”, a cigány tanulók fogyatékosossá minősítése és „kisegítő iskolákba” történő delegálása tovább fokozta az oktatási egyenlőtlenségeket és csökkentette a cigány gyermekek iskolai mobilitási esélyeit. Az oktatáspolitikai egyik fontos feladata az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése az iskolák közötti különbségek csökkentésével, valamint az eltérő szociokulturális környezetből érkező tanulók iskolai sikerességének

megteremtésével. A magyar oktatási rendszer azonban rendkívül egyenlőtlen és európai viszonylatban az egyik legszelektívebb. (Radó, 2018; OECD, 2018) A szelektivitás mechanizmusai rendkívül összetettek formális és informális folyamatokat is magukba foglalnak. (Radó, 2018, Papp Z. – Neumann, 2021; Árendás és mtsai, 2021) Ez a szelektivitás a „roma (oktatási) szegregáció általános kontextusa”. (Radó, 2018) Oktatási szakértők azonban régóta figyelmeztetnek bennünket arra, hogy a tanulók iskolai teljesítményét leginkább meghatározó két tényező az iskola és a családi háttér közötti távolság tovább mélyítheti a már meglévő egyenlőtlenségeket, ezért minden olyan intézkedés, amely a gyengén teljesítő tanulók iskolai sikerességének javítását szolgálja, növelheti a magyar oktatási rendszer eredményességét. (Havas és Liskó, 2006; Halász és Lannert, 2006; Forray és Palmainé Orsós, 2010,76; Hajdú, Kertesi és Kézdi, 2014; Lannert, Németh és Szécsi, 2018)

Magyarországon az 1990-es években hátrányos helyzetű, kiemelten cigány fiatalok számára indultak az oktatási rendszer keretein belül vagy iskolán kívüli, az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő támogató programok. A cigány tanulók számára létrehozott támogatások finanszírozó és megvalósítói többnyire nem kormányzati szervezetek (NGO-k) voltak. Ezen civil szerveződések, főként magánadományok és pályázati (pl. Soros Alapítvány) források bevonásával tudták megvalósítani programjaikat. A kezdeményezők a civil szektoron át, az egyházi szervezeteken, a kisebbségi önkormányzatokon keresztül több terület képviselői közül kerültek ki. Ennek oka, hogy a felmerülő problémára elsősorban helyi szinten reagáltak a szubszidiaritás elvét követve, melyhez állami támogatások nem társultak, egyfajta pilot vagy modell programként kezdték, melynek következtében nagy különbségeket tapasztalhatunk a programok céljai és megvalósításai között. Mégis közös nevezőjük, hogy alapvetően az iskolai kudarcok csökkentésére, iskolai sikeresség elősegítésére jöttek létre, az alacsony társadalmi és gazdasági státuszban élő hátrányos helyzetű főként cigány, roma családok gyermekeinek nyújtottak külső segítséget, támogató jelleggel. E segítségnyújtás célja az esélyek kiegyenlítése volt, mivel az iskola, mint az egyenlőtlenség csökkentésére hivatott intézmény, nem töltötte be ezen funkcióját. De már ebben az időszakban sejteni lehetett, hogy az iskolán kívüli programok nem képesek megoldani azokat az oktatásban meglévő – napjainkban is tapasztalható – rendszerszintű problémákat, melyek determinálják a hátrányos helyzetű főként cigány tanulók társadalmi életesélyeit.

A tanulók közötti különbségek nem csökkentek, hanem fokozatosan növekedtek, míg az 1990-es évek közepére láthatóvá vált, hogy a hátrányos helyzetű tanulók, s főként a cigány származásúak esélyei érettségig adó középiskolában történő továbbtanulásra csekélyek.

Egyrészt a család gazdasági, társadalmi státuszából eredő hátrányai miatt, másrészt az alapfokú oktatás rendszerszintű problémáinak (pl. intézményen belüli szegregáció, iskola szelekciós mechanizmusai) eredményeként a cigány tanulók iskolai kudarcai növekedtek, s negatív élmények társultak a tanuláshoz, az iskolához. Ez nem segítette elő a későbbi pályorientációjukat, továbbtanulási aspirációikat, s ha mégis sikerült a továbblépés másik iskola fokozatba, lemorzsolódásuk nagy valószínűséggel megtörtént. (Havas és Liskó, 2006)

Ezen problémákra reflektálva indultak el az 1990-es években azok a kezdeményezések, melyek a cigány, roma tanulók iskolai sikerességének támogatását tűzték ki célul. Többek között 1994-ben különböző szakemberek együttműködésének eredményeképpen az első cigány nemzetiségű középiskola, a Gandhi Gimnázium és Kollégium létrehozására került sor. (Dezső, 2011) Megjelentek különböző ösztöndíj programok, melyek a tanulmányi eredmények és az etnikai hovatartozás alapján pénzbeli és természetbeni (pl. patronáló-mentor tanár, tankönyvek, tábor, stb.) támogatásokat nyújtottak.

## **6. CIGÁNY/ROMA NEMZETISÉGI OKTATÁS MAGYARORSZÁGON**

A cigány tanulók esetében nem egyértelmű, hogy elsősorban oktatási, szocializációs vagy kisebbségükből adódó hátrányaiak kompenzálásra törekednek-e az egyes támogató programok. Ennek valószínűleg az az oka, hogy már a rendszerváltást követő első oktatási intézkedések között külön szerepeltették a cigány tanulók fejlesztésére vonatkozó javaslatokat. A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására vonatkozó javaslatok, majd később törvények<sup>21</sup> a Magyarországon élő nemzetiségek és kisebbségek jogait szabályozták, de az oktatás területén alapvetően speciális tanulói csoportként kezelték a cigány népesség gyermekeit. A közoktatási és kisebbségi törvények egyidejű megjelenése nem tisztázta, inkább bonyolította a cigány tanulók helyzetét. A család alacsony gazdasági státusza helyett a szocioökonómiai státuszából fakadó hátrányok közül leginkább a kisebbségi hovatartozást emelték ki, mint amik hátráltatják, az iskolai eredményességet. E megközelítés miatt a cigány kisebbséghez való tartozás egyfajta hátránnyként definiálódott, s nem a kisebbség kulturális előnyei kerültek hangsúlyozásra, hanem a cigányságot érintő szociális problémák. (Forray és Pálmainé Orsós, 2010, Orsós 2024) A hátráltató tényezők közé sorolták a cigány tanulók korai családi szocializációját, a cigány népesség hátrányos megkülönböztetését, a cigányság szociális helyzetét (Radó, 2009, 4-6).

---

<sup>21</sup> 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, illetve az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára. A különböző problémák: az alacsony tanulási motiváció, eltérő szocializáció, rossz szociális helyzet, nyelvi hátrány, előítéletek, iskolán belüli szegregáció, az alkalmazott programok és a pedagógiai módszerek alkalmatlansága összefüggnek<sup>22</sup> egymással, s több tekintetben túlmutatnak a szűken értelmezett kisebbségi oktatás kérdéskörén. (Harsányi és Radó, 1997; Havas és Liskó, 2006; Kertesi és Kézdi, 2005; Neményi, 2004, Varga, 2015)

A magyarországi cigány tanulók oktatásának sikerességét és identitáserősítését szolgáló jogszabályi háttér legfontosabb dokumentuma a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai és iskolai oktatásának irányelvéről szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet, ám a benne szereplő a „cigány felzárkóztató oktatás” kifejezést, több szakértő és a kisebbségi ombudsman is kifogásolta, mivel az a cigányságot felzárkóztatandó közösségként határozza meg. Az Oktatási Minisztérium 13/1999 (III.8.) OM rendeletében – a szabályozás tartalmának változatlanul hagyása mellett – új nevet adott ennek az oktatási formának, amely eszerint cigány kisebbségi oktatás. (Forray és Pálmáné Orsós, 2010) Ennek az oktatási programnak két elemet kellett tartalmaznia: egyrészt a kisebbségi önismeret fejlesztését, a kulturális és nyelvi nevelést, másrészt a hátrányok csökkentését célzó szocializációs, kommunikációs, tantárgyi fejlesztést, tehetséggondozást. Vagyis a cigány kisebbségi oktatás az elmaradottság értékítéletét fűzi a cigány/roma identitáshoz. (Forray és Hegedűs, 1995, 7-18. o.)

„Láthatóvá vált az is, hogy a cigány/roma közösségek esetében már a klasszikus értelemben vett, nyelvoktatáson alapuló nemzetiségi képzés csak elenyésző mértékben létezik, valószínűsíthetőleg a kiterjedt vagy talán már be is fejeződött nyelvi- és kulturális asszimiláció miatt. Lényegesen nagyobb számban vannak jelen a romák azonban a magyar nyelven folyó cigány/roma nemzetiségi képzésben. Ezt viszont inkább a könnyen megvalósítható iskolai elkülönítés melegágyának tartják.” (Kállai, 2023, p. 127.)

Magyarország kisebbségi jogokban nagy változást (az Alaptörvényen kívül) a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól szóló törvény hozott. 2012. január 1. előtt 12 nemzeti kisebbség, illetve 1 etnikai kisebbség (a cigányság) volt Magyarországon, majd nemzetiségi törvény hatályba lépése miatt megszűnik a nemzeti, illetve az etnikai kisebbség fogalma, helyükbe egységesen a nemzetiség kifejezés lép.

---

<sup>22</sup> A különböző egyenlőtlenségi tényezők az etnicitás, osztályhelyzet metszései vizsgálatára alkalmas módszer az interszekcionalitás, mely napjainkban egyre inkább elterjedt koncepcionális megközelítést nyújt az egyenlőtlenségi dimenziók összefüggéseinek vizsgálatára. „Kimberle Crenshaw (1991) az interszekcionalitás fogalmának magyarázatok az utak és közlekedés metaforáját használja. Az utak az egyenlőtlenségeket jelképezik (nők/ férfiak, faj/etnicitás, osztályok stb.). A kirekesztett nők pedig ezeknek az utaknak a kereszteződésében állnak, ahol két vagy akár több egyenlőtlenségi dimenzió metszi egymást. A kereszteződésekben pedig igen magas a balesetek előfordulásának lehetősége, azaz az egyenlőtlenségek összeadódnak, megsokszorozódnak.” (Sebestyén 2016:112)

Eszerint nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán.

A törvény alapján a nemzetiségek által használt nyelvek közé sorolja a roma/cigány (romani, illetve beás) nyelveket, ezen kívül az állam a magyarországi nemzetiségek anyanyelvét közösség-összetartó tényezőként ismeri el. Tekintet nélkül arra, hogy a köznevelési intézménynek ki a fenntartója, támogatja a nemzetiségek által használt nyelv alkalmazását a nemzetiségi köznevelésben. A nemzetiségi köznevelés többletköltségét – jogszabályban meghatározott módon – az állam viseli. (Orsós, 2020)

Orsós Anna (2020) Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás című tanulmányában részletezi a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény mellett a Nemzeti Alaptantervre vonatkozó rendelkezéseit, mely a magyarországi cigány/roma nemzetiségekre vonatkozóan az alábbiakat tartalmazza:” A NAT fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően s a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.” (Orsós, 2020, 402).

A NAT-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak a képzési szakasz sajátosságai szerint több változatban is kimunkált dokumentumokban, a kerettantervekben öltöttek testet, amelyek egyben a NAT és helyi tanterv között közvetítő, szabályozó, korlátozó funkciót látnak el. Jelenleg a magyarországi iskolák elfogadott pedagógiai programok szerint működnek, amelyeknek egyik legfontosabb eleme a helyi tanterv. A helyi tantervek a NAT-ra épültek, az Oktatási Minisztérium által készített kerettantervek pedig köztes szabályozóként lépnek be a NAT és a helyi tantervek közé. A NAT, a kerettanterv és a helyi tanterv funkcióját a közoktatási törvény meghatározza. A kerettanterv az átjárhatóságot és a rendszerszerűséget biztosítja, a NAT-on alapul. A NAT tehát a kerettanterv fejlesztésének kiindulópontja, amelyben nem iskolafokozatonként, nem iskolatípusonként, nem évfolyamonként, hanem együttesen, a tantárgyi logikába integrálva jelenik meg az a műveltséganyag, amelyet a köznevelési intézményekben a pedagógusoknak át kell adniuk. A mindenki számára kötelező kerettantervek mellett kiadásra kerültek a nemzetiségi iskolák kerettantervei is. A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. Megszervezésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét, tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az irányelvben meghatározottak szerint kell megszervezni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is

kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának, hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga. (Orsós, 2020)

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljes körűen) valamennyi nemzetiség, valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait. „(2) Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába. 8. § (1) A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

- a) anyanyelvű nevelés-oktatás,
- b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,
- c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,
- d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás,
- e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.

(3) A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani” A jogi szabályozásról összességében elmondható, hogy célja a köznevelési rendszer megújítása, a nevelés-oktatás színvonalának emelése és hatékonyságának növelése. Fontos lenne, hogy az ehhez szükséges személyi, tárgyi, pénzügyi feltételek a lehető legkiegyensúlyozottabban mindenhol rendelkezésre álljanak. Ugyanilyen fontos elvárás ez a nemzetiségi nevelés-oktatás esetén is, ahol ezek megvalósulása még komoly nehézségekbe ütközik. A nemzetiségi oktatás irányelve alapján a korábbi időszaktól eltérően új szabály, hogy a nemzetiségi népismeretet – a cigányok/romák kivételével – anyanyelven kell oktatni, ezáltal biztosítható, hogy a tantárgyat a nemzetiségek nyelvét, kultúráját ismerő pedagógus oktassa. A cigány/roma népismeret oktatása folyhat magyar nyelven is, tekintettel arra, hogy a magyarországi cigányság jelentős része egykori anyanyelvét már kevesen beszélik, többnyire magyar csak magyarul beszélnek. Az intézmények álláspontja szerint a nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében a bevezetéshez szükséges humán erőforrás nem biztosított, így a megfelelő színvonalú nyelvoktatás sem garantálható. Változás történt 2020-ban, integráltan lehet tanítani a cigány/roma népismeretet, miközben hibái ellenére a korábbi önálló tantárgyi keretben történő nemzetiségi oktatás nagyobb lehetőséget adott az információk átadására.

Orsós Anna szerint ez a tantárgyi integráció adminisztratív és nem tényleges népismereti oktatást fog eredményezni, ami visszalépést jelent az eddig se magas fokon megvalósuló cigány/roma nemzetiségi népismeret oktatás területén.(Orsós, 2020; Forray és Kozma, 2020)

A jelenlegi jogi szabályozás szerint a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról 17§ (2) rendelkezik a nyelvoktatással kapcsolatos feltételekről, mely szerint nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.

A Nemzeti alaptanterv nem tartalmazza a romológiai ismeretek átadását, sőt a felsőoktatásban, tanárképzés alapozó kurzusaiban sem szerepelnek ezen tudások. Az osztatlan tanárképzés keretén belül biztosítottá vált a romani és beás nyelvtanárképzés lehetősége, a gyakorlatban a képzés nem indult el. Ennek oka, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények számára a Nemzeti alaptanterv nem fogalmazza meg feltételként a szakképzett beás és romani nyelvtanárok alkalmazását, pedig ha megtörténne, akkor várhatóan a képzett szakemberek alkalmazása pozitív változást hozna. (Orsós, 2024)

„A nemzetiségi népismeret feldolgozására előírt óraszám 1-12. osztályig heti 1 óra, mely intézményi döntés alapján szabadon tervezhető időkeret, illetve az élő idegen nyelvre rendelkezésre álló időkeretből átcsoportosítható vagy egyéb tárgyak tananyagába integrálható. Az intézmény helyi tantervének részletesen tartalmaznia kell az integrálás tantárgyait, módját. A nemzetiségi népismeret tantárgy szervezése részben megvalósult projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve is.”(Nemzetiségi irányelvek, 2020)

Még mindig jogharmonizációs probléma áll fenn, ugyanis a jogszabályi módosítást nem követte a végrehajtási rendelet megalkotása és hatályba lépése, ennek okán a köznevelési intézményekben nem marad idő a népismeret óra önálló tárgyként való oktatására. Orsós (2024) megállapítása szerint: „Összességében elmondhatjuk, hogy a cigány/roma nemzetiségi népismeret tantárgy integrált módon való oktatásának lehetősége a feltételek hiányossága miatt visszalépést jelent az eddigi helyzethez képest is.”(Orsós, 2024, p. 106.)

## 7. ÖSSZEGRÉS

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában (1948. december 10.) elsősorban az emberi jogokat definiálták, de az előkészítő munka során több javaslat is készült a kisebbségek jogaira vonatkozóan. Végül az Egyetemes Nyilatkozatba nem került be semmi a kisebbségek védelméről, de ugyanazon a napon elfogadta a Közgyűlés a „Fate of minorities” című dokumentumot, melyben elismerik, hogy nem különböznek a kisebbségek sorsával szemben, de komplex problémának tekintik, ezért egységes megoldást nem találtak rá, ennek okán egy tanulmány („Kisebbségek Sorsa”) készítését javasolták. Napjainkban sem egyértelmű, hogy a romákra vonatkozó nemzetközi és hazai direktívák társadalmi, szociális vagy kisebbségi dimenzióban foglalkoznak a cigány népettséget érintő problémákkal. Az Európai Unió jelentéseiben is keverednek a társadalmi helyzet javítására és a roma kisebbség jogi helyzetére vonatkozó iránymutatások. Az eredmények tekintetében látható, hogy az elmúlt évtizedekben inkább a roma kérdés társadalmi aspektusai jelentek meg.

„Az Európában élő körülbelül 10–12 millió roma1 közül sokan naponta szembesülnek az előítéletekkel, a tolerancia hiányával, a hátrányos megkülönböztetéssel és a társadalmi kirekesztettségel. Peremre szorulva, nagyon rossz társadalmi-gazdasági körülmények között élnek. A 21. század elején az Európai Unióban mindez elfogadhatatlan.” (Európai Bizottság, 2011)

„A nemzetiségi jog a nemzetiségi kulturális autonómia biztosítására irányul. A előrehaladott asszimiláció miatt (a nemzetiségi jogon belül) a nemzetiségi oktatáshoz való jog érvényesülése általánosan kiemelt jelentőségű, mondhatni: nemzetiségi létkérdés. A nemzetiségi jog minden nemzetiséget alapvetően azonos módon kezel, miközben a hazai cigányságnak nem a kulturális-nyelvi megmaradás a legégetőbb problémája, hanem a szociális-anyagi létbizonytalanság és a kirekesztettség.” (Fórika, 2015, p. 2.)

Magyarországon a tanulók közötti különbségek nem csökkentek, hanem fokozatosan növekedtek, míg az 1990-es évek közepére láthatóvá vált, hogy a hátrányos helyzetű tanulók, s főként a cigány származásúak esélyei érettségig adó középiskolában történő továbbtanulásra csekélyek. Egyrészt a család gazdasági, társadalmi státuszából eredő hátrányaik miatt, másrészt az alapfokú oktatás rendszerszintű problémáinak (pl. intézményen belüli szegregáció, iskola szelekciós mechanizmusai) eredményeként a cigány tanulók iskolai kudarcai növekedtek, s negatív élmények társultak a tanuláshoz, az iskolához. Ez nem segítette elő a későbbi pályaorientációjukat, továbbtanulási aspirációikat, s ha mégis sikerült a továbblépés másik iskola fokozatba, lemorzsolódásuk nagy valószínűséggel megtörtént. (Havas és Liskó, 2006)

A nemzetiségi oktatás terén visszalépés történt az elmúlt évtizedben, meghatározó változás történt 2020-ban, integráltan lehet tanítani a cigány/roma népismeretet, miközben hibái ellenére a korábbi önálló tantárgyi keretben történő nemzetiségi oktatás nagyobb

lehetőséget adott az információk átadására. A tanárképzésben elenyésző a romológiatanár képzésben résztvevők száma, jelentkezésük országos viszonylatban 5-10 fő közé tehető.(felvi.hu) A személyi feltételek-, szakemberek hiánya mellett, a jogszabályok harmonizációs problémái meghatározóak a nemzetiségi oktatás és nevelés terén. A köznevelési intézményekben pedig a szülők információ- és érdekérvényesítő képességük hiánya miatt sem tud fejlődni vagy érvényesülni a nemzetiségi nevelés és oktatás (kisebbségi nyelvoktatás, népismeret tanítás). Orsós Anna (2020, 2024) szerint ez a tantárgyi integráció adminisztratív és nem tényleges népismereti oktatást eredményez, ami visszalépést jelent az eddig se magas fokon megvalósuló cigány/roma nemzetiségi népismeret oktatás területén, másrészt a beás nyelv standardizációja még zajlik, de a beszélőközösségek száma drasztikusan csökkent az elmúlt évtizedekben, miközben intézményes nyelvi tervezése sem a romani, sem a beás nyelv esetében nem történt meg. A cigány/roma nemzetiségi nevelés és oktatás jogszabályi kereteinek meghatározásával és a végrehajtáshoz szükséges feltételek biztosításával a cigány népesség nyelvmegőrzése és nyelvmegújításának esélye realizálódna.

### **FELHASZNÁLT IRODALOM**

- Árendás, Zs. – Hungler S. (2021). The level Playing Field of Hungarian Social Partners before and during COVID-19 Pandemic: Case Studies from the Automotive Industry. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*.
- Boros, J. (2019). *Cigány, roma fiatalok életútja: egy iskolán kívüli esélynevelő tanoda-típusú program tagjainak vizsgálata*. PhD disszertáció. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
- Csányi Edina (2004). A kisebbségvédelem és egyes jogi kérdései – 1. rész. *Jogelméleti Szemle* (4) <http://jesz.ajk.elte.hu/csanyi20.html> Letöltés ideje: 2022. 01. 15.
- Cseh-Szombathy László (1996): A gyermekkori szocializáció jelentősége a háztartási és szülői szerepekre való felkészítésben, in Meleg Csilla – Schadt Mária (1996): *Politikai szociológiai és családszociológiai szöveggyűjtemény*. JPTE ÁJK, Pécs.
- Cserti Csapó, T. (2000). *A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 2. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Dezső, R. A. (2011). „*Minék nektek gimnázium?!*” *Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009: eredmények és kihívások*. Ph.D. disszertáció, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége (2014): *Oktatás: a romák helyzete 11 uniós tagállamban Felmérés a romákról – Középpontban az adatok*, 2014. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education\\_hu.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education_hu.pdf) letöltés ideje: 2022. 01. 15.
- Forray, R. K. – Hegedűs, T. A. (1998). *Cigány gyermekek szocializációja*, AULA, Budapest.
- Forray R. K. – Kozma, T. (2020). Befogadók vagy jogvédők? A roma/cigány oktatáspolitikai dilemmái. *Educatio* 29 (3) 339-349.
- Forray R., K. – Pálmainé Orsós, A. (2010). Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19(1), 75-87.
- Fórika László: A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosultt ellen fordul. *Romológia* 3. évf. 9. sz. (2015. nyár)
- Hajdú, T. – Kertesi, G. – Kézdi, G. (2014). *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételeknek 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrás Tanszék BWP 7.
- Halász, G. – Lannert, J. (szerk.) (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Intézet, Budapest.
- Harsányi, E. – Radó, P. (1997). Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio* (3)
- Havas, G. – Liskó, I. (2006). *Óvodától a szakmáig*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Kiadó.
- Havas, G. – Kemény, I. – Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó.
- HÍVES, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó-Tomazs Gábor (szerk.): *Kudarccok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutatós és Fejlesztő Intézet, Budapest. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1502940\\_kudarccok\\_es\\_megoldasok\\_b\\_eliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarccok_es_megoldasok_b_eliv.pdf)
- Kállai, E. (2023). Nemzetiségi oktatás a magyar iskolarendszerben. *Regio*, 31(1), 104-132. [regio-2023-1-05-kallai.pdf](https://doi.org/10.1007/s11267-023-1-05-kallai.pdf)
- Kemény, I. – Janky, B. – Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat Kiadó - MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kertesi, G. (2005). *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2005). „Általános iskolai szegregáció, I—II.” *Közgazdasági Szemle*, LII., április, 317-355. május, 462-479. o.

- Kovács, P. (1996). *Nemzetközi jog és kisebbségvédelem*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kovács, P. (2015): Kisebbségvédelem az Emberi Jogok Európai Bíróságának joggyakorlatában In.: Gyeney Laura: *Kisebbségvédelem Európában – kisebbségvédelmi alapismeretek*. Kisebbségi Jogvédő Intézet, Budapest, 2015. 11-22. o.
- Kovács, P. (2009). Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata kidolgozásának története és elfogadásának körülményei. *Iustum Aequum Salutare* V. 2009/2. 55–66. o.
- Lannert, J. – Németh, Sz. – Szécsi, J. (2018). Szegregáló deszegráció? In Fejes, B. és Szűcs, N. (szerk)(2018). *Én vétkem: helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Egyesület. 285-300. p.
- Majtényi, B. és Vizi, B. (2005). *A roma kisebbség a nemzetközi dokumentumokban*. <https://kisebbssegkutato.tk.hu/uploads/files/archive/437.pdf> Letöltés ideje: 2022. 01. 13.
- Neményi, M. (2007). „Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái”. *Educatio* (1), 84-98.o.
- Tabajdi, Cs. (2002). A romák jogi helyzete Európában Jelentés az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése Jogi és Emberi Jogi Bizottságában. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*. 13. évf. (1) <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00044/pdf/11.pdf> letöltés ideje:2022. 01. 14.
- Orsós, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29 (3), pp. 394-408.
- Papp, Z. A. – Neumann, E. (2021). Education of Roma and Educational Resilience in Hungary. In: Mendes, Maria Menuela; Magano, Olga; toma, Stefania (edt.) *Social and Economic Vulnerability of Roma People: Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels*. New York (NY), Springer (2021) 253. p. pp. 79-95., 17 p.
- Radó, P. (2009). *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*, Oktatókutató Intézet, Budapest, 4-6. o.
- Radó, P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes, B.- Szűcs, N. (Eds). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 31-56.
- Somlai, P. (1997): Szocializáció, Corvina Kiadó, Budapest.
- Solt, O. (1998). *Méltóságot mindenkinek I. Összegyűjtött írások*. Beszélő, Budapest.
- Szalayné Sándor, E. (2003). *A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs, 2015. 7- 302.

### **EGYÉB FORRÁSOK:**

- ENSZ, Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, 1966
- 1948.12.09, nemzetközi forrás: UNTS Vol. 28 p. 277.; Magyarországon: 1955. évi 16. törvényerejű rendelet a népiirtás büntettének megelőzése és megbüntetése tárgyában 1948. évi december 9. napján kelt nemzetközi egyezmény kihirdetéséről.
- 1984.12.10., nemzetközi forrás: GAOR, 39.Session, Resolutions, Suppl. No. 51 (UN Doc. A/39/51) 197. old. ; Magyarországon: 1988. évi 3. törvényerejű rendelet a kínzás és más kegyetlen, embertelen vagy megalázó büntetések vagy bánásmódok elleni nemzetközi egyezmény kihirdetéséről
- Recommendation 1557
- 1993. évi LXXVII törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
- 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól szóló törvény
- 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet
- A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei  
[https://kerettanterv.oh.gov.hu/10\\_melleklet\\_nemzetisegi/cigany/index\\_cigany.htm](https://kerettanterv.oh.gov.hu/10_melleklet_nemzetisegi/cigany/index_cigany.htm)

**Boros Julianna**, egyetemi adjunktus  
Pécsi Tudományegyetem  
[boros.julianna@pte.hu](mailto:boros.julianna@pte.hu)

**Mitrovics Zoltán**, egyetemi tanársegéd  
Pécsi Tudományegyetem  
[mitrovics.zoltan@pte.hu](mailto:mitrovics.zoltan@pte.hu)

# **III. KULTÚRA, MÉDIA ÉS DIGITÁLIS TÁRSADALOM: ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK**



## **AZ ÚJMÉDIA HATÁSA A FIATALOK ISMERETEIRE ÉS ÁLLAMPOLGÁRI ATTITÚDJÉRE**

### ***ABSZTRAKT***

A média hatása a fiatalok állampolgári attitűdjére és identitásformálására kiemelt figyelmet és elemzést érdemel, különösen a digitális kultúra növekvő szerepe és a közösségi média platformok növekvő népszerűsége miatt. Napjainkban a társadalmi viselkedési minták és a közösségi szerepvállalás is nagy mértékben a médián keresztül kap megerősítést, ami új kihívásokat és lehetőségeket teremt az állampolgári aktivitás terén. A fiatalok számára a média nemcsak szórakozást nyújt, hanem az identitásformálás egyik eszközévé vált. Az új médiatechnológia leköti az egyének figyelmét, megváltoztatja az időgazdálkodást, a szociális viszonyokat, a véleményünket, továbbá az érzelmi intelligenciát is.

A digitális kultúra által közvetített tartalmak mindennaposá teszik az információk vizuális és narratív megjelenítését. Az új média, mint enkulturációs eszköz és tartalom, hozzájárul az állampolgári attitűdök formálásához, mivel a digitális térben megjelenő tartalmak, közvetítések, felhívások motiválhatják a fiatalokat különböző társadalmi ügyekben való részvételre, mozgósító ereje számottevő.

A médiumok azáltal, hogy közvetítik a globális trendeket, értékeket, aktív szereplővé válnak az értékválasztásaink folyamatában, ami különösen fontos a társadalmi integráció és az identitás formálásában a fiatalabb nemzedék körében.

*Kulcsszavak: médiahatás, enkulturáció, digitális kultúra, állampolgári attitűd, újmédia*

*Szakszótály: Állampolgári nevelés*

### **1. A FIATALOKAT MEGSZÓLÍTÓ MÉDIA**

A fiatalokkal foglalkozó kutatások, - hazai gyakorlatban legutóbb Érdektelenek-e a magyar fiatalok? Az ifjúsági társadalom szociológiai és politikatudományi megközelítéseiről (Szabó 2024) címet viseli- gyakran foglalkoznak az egzisztenciális igényekkel, ennek a generációnak a jövőbe vetett hitével, valamint a megváltozott eszközhasználati és kultúrafogyasztási szokásaikkal.

Ez utóbbira inkább a médiakutatók, szociológusok, kommunikációs szakemberek keresik a válaszokat, hiszen jól tapasztalható változások jelentek meg az elmúlt évtizedben az iskolákban, a családi környezetben, de a személyes kapcsolatainkban is. A hírek, a tömegkommunikációs felületek gyakran apokaliptikus viszonyokról számolnak be, van aki a világvégét a humanista szemlélet teljes bukását vizionálja és akad, aki tudományos értekezések keretében bizonyítja a világ állandóan változik, a technikai fejlődés és a technológiai uralom szinte természetes és aki ezt tagadja a jövő ellensége. Napjainkban az okos eszköz nélkülözhetetlen, az információszerzés gyorsasága hangsúlyosabb, mint a forrása és a social médiában való izgalmas, gyakran minden valóságot nélkülöző megjelenés elsőrangú, ellentétben a műveltséggel vagy az adatok forrásának hitelességével.

A szociológia megközelítésében a fiatalokat elsősorban koruk alapján (16-29 év közöttiek) soroljuk ebbe a gyűjtő fogalomba. A generációkutatók azonban generációs sávokra bontják a születési éveknek megfelelően az adott társadalom tagjait. Mi a különbség? Míg az ifjúságszociológia a globalizációs folyamatok társadalmi változóira, egyenlőtlenségeire helyezi elsősorban a hangsúlyt és ezen viszonyrendszerekben vizsgálja a fiatalokat, figyelembe véve a korukat és nem a születési évüket, addig a generációs kutatásoknál a születés időpontja és az akkori társadalmi jellemzők a meghatározók. A generációkutatás nem a társadalmi változókhoz való viszonyt, azon belüli szerepet, szociális helyzetet vizsgálja, mint inkább élménytartományokban gondolkodik. A generáció definíciója Steigervald szerint, egy azonos élményfolyam formális kerete, az idő egyidejű átélésének élményformája. A jelen élménye: a felidézett múlt és az elképzelt jövő kombinációja. (Steigervald 2024)

Az alapvető különbséget a két definíciós kísérlet alapján a média szempontjából közelítve, a következőképpen összegezhethetjük. Míg a generációs felosztásban megjelenik a technológiához kapcsolódó változó, addig az ifjúságszociológia a globális folyamatok hatásait vizsgálja inkább ebben a megváltozott és egyre gyorsabban fejlődő, az egyén gépekkel és technológiával szorosan együtt élő világában.

Az idő múlása, a technológiai fejlődés, továbbá az ifjúság korszakváltása szükségszerűen felvetette az ifjúságszociológia alapvető paradigmaváltását. (Gábor-Jancsák 2006:9) Ebben a kötetben a szerzők még generációs szakadékról, elidegenedett fiatalokról és vizsgálati módszereik új kiindulópontjáról beszéltek, a megváltozott társadalmi folyamatok és az azokban résztvevő fiatalok kapcsán. Érdekessége a kétezres évek elején megjelenő kötetnek, hogy abban az évben jelent meg, amikor a generációkutatók számára jelentős állomáshoz érkezett a technológiai fejlődés, nevezetesen Steve Jobs 2006. decemberében bemutatta, majd a következő év nyarán pedig forgalomba került, az iPhone. Az okos eszköz, mely szépen lassan átformálta a médiát, és teret nyitott egy egészen új médiahasználatnak.

Világkép formáló erővé vált a média. A legnagyobb hatásúakká vált médiaműfajok mind egyértelműbben sugározzák a piaci versenytársadalom érdekeit és világképét. „*A média természetéhez tartozik az is, hogy egyes műfajokkal széttagolja a világképet: a politika területén hozzájárul a népszerűség megosztásához, megosztó szempontok tematizálásához, a szórakoztatásban pedig (teret adva ugyan a vélemények versenyének), de az „amerikai álmot” jegyében - lényegében mindenkit uniformizálni próbál.*” (Kapitány – Kapitány 2015:126).

Ám annak, hogy az újmédia sokkal gyorsabb és lényegesen több információt közvetít, súlyos következményei vannak a média egyéb funkcióira is. Megjelentek az aktív véleménynyilvánítók, különböző szerepfelfogások és játékok, megszületett egy új egyéniség is- a virtuális én. Míg a hagyományos média nem mindent és mindenkit emelt a nyilvánosság fényébe, addig az újmédia felületeken szupergyorsasággal jelentek meg az új „hősök”: influenzerek vagy youtuberek személyében. „*Az újmédia elkezdte teljesen átalakítani az emberek kulturális aktivitását.*” (Kapitány-Kapitány 2015:131) A kultúrához való viszony megváltozása megtestesült abban, hogy egy újfajta aktivitás jelent meg, azaz az újmédiát emberek tömegei kezdték „alkotói” és „kulturaterjesztői” szerepkörben (is) használni. (Kapitány-Kapitány 2015:132) Hang- kép és videómegosztó portálokra számos „szellemi” termék került fel, mely attitűdöt vagy edukációs tartalmat, esetleg komplett világnézeti értelmezéseket kínált. Az újmédia megjelenése a világkép alakulására igen jelentős hatást gyakorolt.

Óriási képi és hangmennyiség jelenik meg a világhálón, gyakran átgondolatlan és időtlen értéktelen tartalommal, ugyanakkor számos értékes és mindenki számára hasznos, fontos információk, médiatartalmak is napvilágot látnak. Ez az ambivalencia gyakran okoz fejtörést a felhasználóknak, különösen akkor, amikor olyan személyekkel találkoznak, akik nem beletanultak ebbe a világba, hanem ez jelenti számukra a valóságot és a természetességet. Szokásaink, gondolkodásunk, értékészleteink, kapcsolatrendszerünk alakulnak át, ahogy a változások általában – bizonytalansággal, kíváncsisággal, óvatossággal vagy éppen a tudatlanság magabiztosságával ruháznak fel bennünket.

## 2. MÉDIAHATÁS A FIATALOK TÜKRÉBEN

„*Az új médiatechnológia mindenkit érint, egyénileg és közösségileg egyaránt, hiszen instruál, informál és inspirál.*” (Aczél 2024:46) A csodálatos technológia elcsábít bennünket, rabul ejti generációk egészét, különösen a Z-t és az Alfát.

A polarizáló közösségimédia-felületeken való folyamatos jelenlét olyan módon változtatta meg az agyunk felépítését és az információfeldolgozás módját, amely eredendően kóros és egészségtelen, továbbá aláássa a racionális gondolkodás lehetőségét. Sajnos mindezek együttesen komoly kulturális krízist eredményeztek.

A korábbiakban Twitter, ma X, a Facebook, az Instagram, a TikTok vagy a Reddit, Snapchat, WhatsApp használata mindennapossá vált a médiafogyasztók számára, ahol nem csupán híreket, információkat gyűjtenek, hanem a szórakozásának és vélemények kinyilvánításának is jelentős színterévé váltak ezek a platformok. Elsősorban a fiatalokat vagy az éretlenebb személyiségeket érintik a legerősebben az algoritmusok által közvetített direkt tartalmak, reklámok, megkomponált képek és üzenetek.

A belső és külső irányítottság újmédiában betöltött formáira hívja fel a figyelmet Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor, amikor arra mutatnak, hogy a médiában a siker és a minőség látványosan elválnak egymástól, és amely folyamatban a minőség egyre kevésbé lehet sikeres. (Kapitány-Kapitány 2015:139)

Napjaink bizonytalanságában sokakat megérint a virtuális világ identitásformáló ereje, ami nem pusztán az egyértelmű üzenetekre, hanem a vizuális manipulációra, szimbólumokra és kódokra épít. (Kapitány-Kapitány 2015:138)

A videomegosztó tartalmak a szórakoztatáson túl véleményt formálnak sajátos vizuális és verbális üzeneteikkel. Ma a social- és streaming tartalmak önjelölt „főhősei” nem csupán szépségtippeket adnak, hanem gazdasági, politikai, társadalmi értékekről beszélnek, kategorizálnak, néhol a szélsőséges nézetek közvetítését tűzik ki célul.

Amikor Marc Prensky 2001-ben egy tanulmányában megalkotta a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók fogalmát (Prensky 2001) – találó metaforákkal mutatott rá arra, hogy az újmédiába beleszületett generációkkal a digitális világ használatába később beletanuló Baby Boomer vagy X generációk már nehezen találják meg a közös nyelvet. Nincs azonos élményviláguk sem a médiahasználatról, sem a médiatartalmak realitásáról, sem a médiahatások kulturális megközelítéséről. A tudomány, a politika, a munkáltatói piac vezető személyiségei elsősorban a korábbi generáció képviselői. A tankönyvek, lexikális ismeretek szerzői szintén a Baby Boomerek és az X-esek. Az iskolában az Oktatási Hivatal adatainak megfelelően az aktív, jelenleg oktató pedagógusok átlag életkora negyvenhét év. Összehasonlítva Prensky elmélete alapján a generációkat, jól körvonalazható, hogy élményvilágukat, tudásukat az infokommunikációs tér különböző tartalma és határozza meg. A fogalmakhoz, eseményekhez kapcsolt episztemológiai ismereteik alapvetően eltérőek. A globális trendek hatására a fiatalok sokkal többet tudnak a nemzetközi eseményekről, állampolgári mozgalmakról, mint azt nevelőik gondolják. Gyakori az a sztereotípia, hogy a köznevelésben vagy felsőoktatásban résztvevők csupán szórakozásra használja a zsebében lapuló eszközt. Részben igaz, hogy a szórakozás legjelentősebb forrása a média napjainkban, de ez nem csupán ezekre a generációkra jellemző. A szakadék az oktató és tanuló viszonyában ott jelentkezik, hogy honnan szerzi az alapvető ismereteket, a történelmi, irodalmi vagy zenei tudást? A lexikális ismeretek frontális magyarázatokkal kivitelezett világa lejárt.

Nem hatékony a fiatalok számára, nem jelenik meg az élményalapú tanulás, ha gyorsan rögzíti is az információt, napok múltán már el is felejt. Legyen ez adat, szöveg. Az összefüggések keresése pedig megterhelő számára. Hiszen napja nagy részét olyan tartalomfogyasztással tölti, amely egészen más figyelmet és agyi működést igényel az egyéntől.

### **3. A FIATALOKNAK SZÁMÁRA GYORSAN HOZÁÁFÉRHETŐ TARTALMAK ÉS HATÁSUK**

A verbális tájékoztatás mellet a vizuális közlésformák dominanciáját tapasztaljuk, továbbá érdekes annak vizsgálata, hogy mely események, személyek kerülnek a tömegkommunikáció révén a közvélemény beszédtemái közé. Griffin féle témameghatározás elmélete szerint a tömegkommunikációban szereplő maximum három-négy téma az, ami meghatározza a közbeszédet is. (Griffin 2001)

2012-ben az Invisible Children nevű szervezet globális kampánnyal igyekezett felhívni a figyelmet az afrikai gyermekbántalmazásokra. Ezért a YouTube-on közzétették a Kony 2012 című dokumentumfilmet, amelynek a főszereplője és egyben címadója Joseph Kony, egy ugandai félkatonai lázadó csoport vezetője. A YouTube megjelenése után négy nappal már 50 millió ember látta a kisfilmet, számos híresség buzdította rajongóit a megtekintésre. (Ruddock 2015:11) A közel fél órás videó a középiskolás korosztályt célozta meg (Curtis 2012), és a 13-17 évesek között volt a legnézettebb. (Mittel 2006) Ekkor úgy tűnt, hogy a közösségi média fiatal felhasználói lesznek azok, akik a világot egy szebb jövőként akarják látni.

A Kony nagyon intenzív vitákat generált a média értékközvetítő szerepével kapcsolatosan, így többek között azt, hogy milyen hatással lehetnek hasonló médiatartalmak a világ különböző pontján élő fiatalok érzékenységére, állampolgári aktivitásukra? (Ruddock 2015)

Ez a kérdés akkor vált Magyarországon is különösen aktuálissá, mikor hasonló hiperaktivitást tapasztalhattunk. A Hősök terei tiltakozás vagy a diáktüntetés a Kossuth téren a social médiában szerveződött nagyon gyorsan, kihasználva és rámutatva a média mozgósító erejére.

### **4. EGY 21. SZÁZADI FIATAL ÁLLAMPOLGÁRI AKTIVITÁSA**

A Z és az Alfa generációnak, amiképpen a magyar fiataloknak ez a digitális világ a norma. Közös lehetőség a social média és a tartalomszolgáltatók piacán, hogy bármikor, bármeddig, bármit választhatunk. Átéltve a szabad választásnak az illúzióját, az alkalmazkodást nélkülöző, tervezhető időbeosztást felcserélő korlátlan szórakozás és információ- és történetbefogadás lehetőségét. (Balatoni 2023)

A platform új „oktatók kitermelődését” is lehetővé tette. Ők a Youtuberek, influencerek és más véleményvezér személyek. A digitális részvétel fontossága és annak „aszteroidhatása” (Déri-Szabó 2021) megalapozhatja egy globális történelmi generáció létrejöttét. (Oross-Szabó 2024:887)

A következőkben azt vizsgáltam, hogy Szabóék által készített magyar ifjúságkutatásban preferenciaként megjelenő fogalmak vajon milyen súllyal és dominanciával, kinek a közvetítésében jelennek meg az online térben. (2.ábra) A fogalmak: mint klímavédelem, digitális egyenlőtlenség, Metoo vagy Black Lives Matter mozgalmak, szorongás, kiszámíthatatlan jövő, társadalmi igazságosság, emberi jogok. (Szabó et.al 2024)

### *1. ábra: saját szerkesztés*

Név	Tevékenységi terület	Platform	Követők száma(millió)
Greta Thunberg	Klímaváltozás, környezetvédelem	X, Instagram	14(X), 15 (Instagram)
Malala Yousafzai	Oktatás, nők jogai	X, Instagram	2 (X), 2 (Instagram)
Shaun King	Faji igazságosság, emberi jogok	X, Instagram	3,5 (Instagram), 1,1(X)
Lizzo	Emberi jogok, női egyenjogúság	Instagram, TikTok	3,2 (Instagram), 2,6 (TikTok)
<b>Taylor Swift</b>	<b>állampolgári aktivitás, LMBTQ ügyek, Black Lives Matter</b>	<b>Instagram, X</b>	<b>284 (Instagram), 92,5 (X)</b>
Eartrise Studio	Klímaváltozás, környezetvédelem	Instagram	3,1
Alexandria Ocasio-Cortez (AOC)	politikai részvétel, társadalmi aktivitás	X, Instagram	8,1(Instagram), 13,1(X)

*Forrás: Hipeauditor, Timerider Music, Eartrise Stúdió, Techbullion, 2024.*

A vastagon szedett sor mutatja, hogy a Magyarországon is jelentős követői számmal rendelkező Taylor Swift aktivitása a közösségi médiában jelentős, nem csupán zenei tevékenységéhez kapcsolható. Hasonlóan Greta Thunberg, Malala Yousafzai, akit Nobel Béke-díjjal is kitüntettek, Lizzo, énekes vagy az amerikai szenátus legfiatalabb tagja, Alexandria Ocasio-Cortez, aki egyszerűen csak AOC-ként szerepel. Az Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság a 2023-as Médiapiaci jelentésben szerepel, hogy a „Facebook-oldalain abban az évben közzétett nyilvános bejegyzések lájk-toplistáján a harmadik legjelentősebb téma a Diákok olyan tüntetést hoztak össze, amire az ellenzéki pártok képtelenek a választások óta (Lájk: 38.782, közzétevő: 444.hu)”

Ugyanebben a kiadvány olvasható, hogy Magyarország Dánia után a második a közösségi oldalak tevékeny részvételében az Európai Unió országaiban. Ebből a közösségi oldalakon eltöltött időt a 16-29 év közötti korosztály tesz ki.

## 5. ÖSSZEGEZVE

Az új digitális technológiákat használó ember a tömegmédiával folytatott kommunikáció eredményeként saját történeteinek, a közösségi metanarratíváknak és a média narratíváinak közös metszetében egy folyamatos párbeszéd keretében erősíti meg azonosság-tudatát. (Dayan-Katz 1992) Azaz identitástudata szempontjából is fontos, hogy minél több, saját értékrendjét, felfogását, véleményét megerősítő információt kapjon a partnernek tekintett médiától a gyorsuló mediatisztált világunkban. Szécsi hangsúlyozza, hogy a médianarratívák én- és közösségfogalomra gyakorolt hatása leginkább az újmédia használatához köthető, ezáltal a digitális kultúra emberének mindennapi döntéseit meghatározó értékkonfliktusok kezelésében mutatkozik meg. (Szécsi 2020:167) Ezek a konfliktusok a Z és az Alfa generáció önképét befolyásoló dinamikusan változó társadalmi folyamatok alapjául szolgálnak. Egyik ilyen tendencia, hogy „*a világháló közösségeinek tagjaként, az eredményes, abúzusmentes kommunikáció érdekében orientálódniuk kell mások véleménye és viselkedése felé*”. (Szécsi 2020:168) A tömegmédia által közvetített keretnarratíva pedig használható értelmezési kereteket ad társadalmi, politikai vagy kulturális folyamatok megértéséhez, célcsoportnak megfelelően. A médiafogyasztó fiatal pedig kiválasztja azt a családi vagy saját értékrendszeréhez legközelebb álló és leghitelesebb történetet a kínálatból, ami számára el és befogadható. A tömegkommunikációban résztvevő médiumok pedig folyamatosan „mesélnek”, tartalmat fejlesztenek és mérik a hatásokat. Szécsi pontosan definiálta a jelenséget, a „*történetekbe zárt elméről*” (Szécsi 2020:172) beszél, amelynek működését a tudományterületek és elméletek szintéziseként lehet csak megérteni és célszerű vizsgálni, hogy objektívebb képet kaphassunk „*a történetekre és vizuális rendszerekre épülő kommunikáció embert, közösséget, társadalmakat, kultúrát formáló erejéből.*” (Szécsi 2020:173)

Turner úgy gondolta, hogy a celebkultúra feltehetően jelentős változást eredményezett abban, hogy a fiatalok mit várnak az életüktől. (Turner 2010:16) Példaként szolgál arra a mély hatásra, amit a médiával telített világ gyakorol életszemléletükre, sőt a társadalmi valósággal kapcsolatos elvárásaikra. Kijelenthetjük, hogy a média nyilvánvalóan jelentős szerepet játszik abban, hogy olyannak látják a valóságot, amilyen. Ám ez nem szolgálhat kritika alapjául, inkább fejlesztendő terület, melyet csakis úgy tudunk elérni, ha az infokommunikációs térben a pedagógusok, szülők, a fiatalok nevelését hivatott foglalkozásban dolgozók egyre tájékozottabbak lesznek a trendek és digitális tartalmak terén, megismerik a platformokat, amelyeket nem szükséges rendszeresen használniuk, de a jövő nemzedékének egészséges fejlődésének alapvető kritériuma kell, hogy legyen.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Aczél Petra (2024): I-szenny és E-fenntarthatóság. Új média-kultúra. 3. évf. 1. szám. Budapest, NMHH, 47-51.p.
- Andacht., F.: A Critical and Semiotic Approach to the Wonderful, Horrible Life Cycle of the Kony 2012 Viral Video
- Balatoni Monika (2023): The relationship of young people to national symbolism in the 21 st century in Hungary. *Eruditio- Educatio*. 18. évf. 2. szám, Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University 72-80. p.
- Curtis.,P (2012): Kony 2012. The reaction. *Guardian*.
- Dayan., D.- Katz.,E. (1992): *Media Events: The Live Broadcasting of History*. Cambridge, Harvard University Press.
- Gábor Kálmán - Jancsák Csaba (szerk.) (2006.): *Ifjúságszociológia. Szemelvények*. Szeged, Belvedere Meridionale, 9-13.p.
- Griffin., E (2001): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest, Harmat Kiadó. 34-64.
- Kapitány Ágnes-Kapitány Gábor (2015a): Média, szellemi termelés, késő kapitalizmus. In.: Antalóczy Tímea (szerk): *Határtalan médiakultúra*. Budapest, Wolters Kluwer, 102-126. p.
- Médiapiaci jelentés 2023: Budapest, Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság.102-109.p.
- Mittel., J.(2006): *Narrative Complexity in Contemporary American Television*. *The Velvet Light Trap*, 58. 29-40.p.
- Nancy Miller (2007) : *Minifesto for a New Age*. *Wired*.
- Nicholas Kardaras (2022): *Digitális téboly. A közösségi média hatása hanyatló mentális állapotunkra, és módszerek a józan eszünk visszanyerésére*. Budapest, Jaffa Kiadó
- Prensky., M (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5.p.
- Ruddock., A (2015): *Ifjúság és média*. Budapest, Wolters Kluwer, 11.p.
- Steigervald Krisztián (2024): *Generációk harca. Hogyan értsük meg egymást?* Budapest, Partvonal Kiadó
- Szabó Andrea (szerk.) (2024): *Érdektelenek-e a magyar fiatalok? Az ifjúsági társadalom szociológiai és politikatudományi megközelítéseiről*. Magyar Tudomány tematikus szám, Budapest, 2024/07.
- Szécsi Gábor (2020): *A történetekbe zárt elme. Adalékok a narrativitás filozófiájához*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 130-173.p.
- Turner., G. (2010): *Approaching celebrity studies*. *Celebrity Studies*. 1 (1). 11-20.

### **További források**

- [https://mdle.net/Journal/A\\_Tsunami\\_of\\_Learners\\_Called\\_Generation\\_Z.pdf](https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf) (letöltve:2024.11.06.)
- <http://www.macmag.hu/aziphoneszuletese/> (letöltve:2024.11.06.)
- [https://www.researchgate.net/publication/324865226\\_A\\_Critical\\_and\\_Semiotic\\_Approach\\_to\\_the\\_Wonderful\\_Horrible\\_Life\\_Cycle\\_of\\_the\\_Kony\\_2012\\_Viral\\_Video](https://www.researchgate.net/publication/324865226_A_Critical_and_Semiotic_Approach_to_the_Wonderful_Horrible_Life_Cycle_of_the_Kony_2012_Viral_Video) (letöltve:2024.11.02.)
- [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/KEJ/KEF\\_PISA2022\\_Digitalis\\_0415.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/KEJ/KEF_PISA2022_Digitalis_0415.pdf) (letöltés:2024.10.29.)
- <https://www.mrc.org> (letöltve:2024.10.28.)

### **ABSTRACT**

The impact of the media on young people's citizenship attitudes and identity formation deserves particular attention and analysis, especially given the growing role of digital culture and the increasing number of social media platforms. Nowadays, social behaviour patterns and community engagement are to a large extent reinforced through the media, creating new challenges and opportunities for civic engagement. For young people, the media are not only a source of entertainment, but have become a tool for identity formation. New media technologies are captivating people, changing time management, social relations, attention and emotional intelligence.

The content mediated by digital culture makes the visual and narrative representation of information ubiquitous. New media, as an enculturation tool and content, contribute to the shaping of civic attitudes, as the content, messages and appeals that appear in the digital space can motivate young people to get involved in various social issues and have a significant mobilising power.

By transmitting global trends and values, the media become active players in our value choices, which is particularly important for social inclusion and identity formation among the younger generation.

*Keywords: media effect, enculturation, digital culture, citizen activity, news media*

**Balatoni Monika**, mesteroktató  
Nemzeti Közszolgálati Egyetem  
[balatoni.monika@uni-nke.hu](mailto:balatoni.monika@uni-nke.hu)

**EGY SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁRÓL:  
KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK MÉDIATUDATOSSÁGA  
TIKTOK-VIDEÓK TÜKRÉBEN<sup>23</sup>**

***ABSZTRAKT***

A tanulmány a középiskolás és egyetemista fiatalok médiatudatosságát vizsgálja a TikTokon terjedő álhírek kontextusában. A 2024-ben végzett kvantitatív és kvalitatív kutatás célja az volt, hogy feltárja a fiatalok álhírekkel szembeni fogékonyságát, valamint azok felismerésének és szűrésének stratégiáit. Az online kérdőívet 599 magyarországi és délvidéki fiatal töltötte ki, a válaszadók TikTok-használati szokásait, attitűdjeit és az álhírek felismerésére vonatkozó képességeit mértük fel. A vizsgálat egy 16 videóból álló valóságtesztet és validált skálákat is alkalmazott. A fókuszcsoportos interjúk árnyalt képet adtak a médiahasználati szokásokról, különös tekintettel az érzelmi alapú tartalomfogyasztásra. Az eredmények alapján a TikTok addiktív és gyors információközvetítése csökkenti a fiatalok kritikai gondolkodását, míg a politikai attitűdök és a szülők iskolai végzettsége pozitív kapcsolatban áll az áhírfelismeréssel. A tanulmány pedagógiai és társadalmi vonatkozásai kiemelik a médiatudatosság fejlesztésének fontosságát.

**1. BEVEZETÉS**

A közösségi médiában terjedő álhírek az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kaptak, különösen a fiatal felhasználókra gyakorolt hatás miatt. 2024-ben végzett kutatásunk során a TikTokon terjedő álhírek társadalmi hatásait, a fiatalok fogékonyságát, az álhírek felismerésének lehetőségeit és a hatások mérséklésére irányuló stratégiákat vizsgáltuk elsősorban magyarországi, kisebb részben délvidéki magyar középiskolás és egyetemista fiatalok körében. A közösségi média tömeges használatával nőtt az álhírek elterjedése is, hiszen az online platformok gyors és széles körű információmegosztást tesznek lehetővé (Comito et al., 2023).

---

<sup>23</sup> A kutatást a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság támogatta. A teljes jelentés elérhető a következő címen: <https://onlineplatformok.hu/cikk/a-fiatalok-mediatudatossaga-a-tiktok-videok-tukreben>, illetve annak kivonata itt: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S277250302400046X>

Az álhírek különösen veszélyesek a közösségi média terében, itt könnyen és gyorsan terjedhetnek, sokszor a felhasználók által nem ellenőrzött forrásokon keresztül. A közösségimédia-platformok, mint például a TikTok, nemcsak a szórakoztatás eszközei, hanem jelentős hatást gyakorolnak a közvéleményre és a társadalmi stabilitásra is (Vasist & Krishnan, 2024). Az álhírek terjedése a politikai rendszerek, a média, sőt az egészségügyi szektor befolyásolását is elősegítheti, ami egyértelműen kihívást jelent mind a felhasználók, mind a tartalomgyártók számára (Jamshidi et al., 2024).

Szakirodalmi konszenzus szerint az egyéni fogékonyság az álhírekre több tényezőtől függ. A fiatalok körében különösen fontos szerepet játszik a médiahasználattal kapcsolatos attitűd és a szociodemográfiai jellemzők, mint az életkor, a nem és az iskolai végzettség (Blanco-Herrero et al., 2021). Ezen tényezők mellett a pszichológiai és kognitív tényezők is meghatározók: a kritikai gondolkodásra való hajlam, a megerősítési torzítás és a túlzott önbizalom mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az egyén mennyire képes felismerni az álhíreket (French et al., 2023). Az álhírek felismerésének hiánya gyakran abból fakad, hogy a felhasználók nem fordítanak elég figyelmet az információ valóságtartalmára, különösen akkor, ha az érzelmileg megérinti őket, vagy gyorsan szeretnék megosztani másokkal a hírt (Herrero-Diz et al. 2020).

## 2. A TIKTOK-JELENSÉG

A TikTok globálisan egyre jelentősebb szerepet tölt be a fiatalok médiafogyasztási szokásaiban. Ez a platform, amely rendkívül rövid videók megosztására és fogyasztására épül, nemcsak szórakoztatási célt szolgál, hanem információszerzési forrásként is funkcionál. A TikTok különösen a fiatal generáció körében népszerű, akik naponta több órát töltenek el a platformon. A videók gyors és könnyen emészthető formátuma ideálissá teszi a TikTOKot az információ gyors terjesztésére, azonban ez magában hordozza a dezinformáció, álhírek és manipulációk terjedésének veszélyét is (Lan & Tung, 2024).

A TikTok algoritmusai, amelyek a felhasználói viselkedés alapján ajánlanak tartalmakat, nagymértékben hozzájárulnak a platformon történő információáramlás dinamikájához. Ez az algoritmus azonban könnyen elősegíti a dezinformáció virális terjedését, hiszen a felhasználók gyakran nem ellenőrzik az információk hitelességét, mielőtt továbbosztanák azokat. A fiatalok, akik gyakran nem rendelkeznek megfelelő kritikai gondolkodási készségekkel, különösen sebezhetőek az álhírekkel szemben.

Az álhírek és a manipulatív tartalmak hatékony felismeréséhez szükség van a felhasználók médiatudatosságának növelésére, tehát a problémának pedagógiai vonatkozásai is vannak. A TikTok tartalmaival kapcsolatban a hitelesség iránti bizalom fő tényezői közé tartozik a tartalomkészítő ismertsége, a korábbi tapasztalatok, valamint az érzelmi elköteleződés (Feijoo et al., 2023).

A platformra jellemző gyors információáramlás és a fiatalok körében tapasztalható türelmetlenség tovább súlyosbítja a problémát, mivel a felhasználók gyakran nem fordítanak időt a tartalmak kritikai elemzésére.

### 3. RÉSZTVEVŐK, ADATGYŰJTÉS, MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatás adatgyűjtési módszere egy online kérdőíves felmérés volt, amelyet 14–25 éves fiatalok körében végeztünk, mivel ez a korosztály különösen aktív a TikTok-on. A mintába 19 középiskola és 3 egyetem tanulói kerültek be ( $N = 665$ ). Az intézményeket az ország több vármegyéjében, illetve egy külföldi nagyvárosban, Szabadkán kerestünk meg, az egyes osztályok vagy csoportok az intézmények vállalása és döntése alapján véletlenszerűen kerültek a mintába. A válaszadás önkéntes és anonim volt, ami biztosította az őszinte válaszadás lehetőségét. Az online kérdőíves adatfelvételt 2024.03.01-én lezártuk, a merítési-vállalási és vállalási-válaszadási arány meghaladta a 95%-ot. A kapott válaszokon manuális módszerrel adattisztítást végeztünk, melynek során a módszeres torzítások megkeresésével töröltük az inkonzisztens/megbízhatatlan, valamint a humoros/nem gondos válaszadókat az adatbázisból ( $N=66$ ), így a megtisztított, elemzésre alkalmas adatbázis elemszáma 665-ről 599-re csökkent.

A kérdőív a válaszadók demográfiai adatai mellett a TikTok használatára, az ott látott videók valóságtartalmának megítélésére, vagyis az álhírfelismerésre fókuszált. Kérdések arra is irányultak, hogy a fiatalok milyen módszereket alkalmaznak az online információk ellenőrzésére, különös tekintettel a TikTokon látott tartalmakra. A kérdések között szerepelt a TikTok-használat gyakorisága, az ott töltött idő is. A kérdőívünk három változója korábban már validált kérdéssorokon alapult. Demel et al. (2023) világnézeti orientációt vizsgáló 20 tételes kérdéssorból a „hagyomány és nemzetbiztonság”, valamint a „globális gondolkodás” két alszála 16 állítását vettük át, amelyet 11 fokú Likert-skálán kellett magukra vonatkozóan megítélniük a válaszadóknak. Konfirmátoros faktorelemzéssel (CFA) vizsgáltuk meg a 16 tételes változat struktúráját, amely alapján mindkét alszála szerinti elrendezés illeszkedési és megbízhatósági mutatói megfelelőnek bizonyultak [ $\chi^2(103)=299.261$ ,  $p<.001$ ,  $\chi^2/df=2.905$ , SRMR=.041, RMSEA=.056, CFI=.940, TLI=.930, IFI=.940,  $\omega_{teljes\_skála}=.752$ ,  $\omega_{hagyomány\_és\_nemzetbiztonság}=.882$ ,  $\omega_{globális\_gondolkodás}=.614$ ]. A hírkontrollt 10 darab, 5 fokú Likert-skálán megítélendő állítással mértük, amely Tifferet (2021) az online információk hitelességének ellenőrzését és a dezinformációra való fogékonyságot mérő, 31 ítemes, validált kérdéssorán alapult. A konfirmátoros faktorelemzés eredményei alapján a kérdéseinket úgy módosítottuk, hogy azok illeszkedési és megbízhatósági mutatói megfelelőek legyenek [ $\chi^2(14)=55.027$ ,  $p<.001$ ,  $\chi^2/df=3.93$ , SRMR=.027, RMSEA=.070, CFI=.974, TLI=.961, IFI=.974,  $\omega_{hírkontroll}=.855$ ].

A platformhasználat és a függőség változói esetén saját skálát alkalmaztunk. Mivel a válaszadók többsége nem használ egyidejűleg tíz platformot, és a különböző platformokon eltérő tevékenységeket folytathat, a platformhasználat skála itemeinek struktúráját nem vizsgáltuk. A platformhasználatról való lemondás nehézsége hasonlóan működik, így ennek a skálának a struktúráját sem elemeztük. A skálák reliabilitását nem tekintettük releváns mutatónak, ezért nem számoltuk ki. Az elemzésbe mindkét skálát összpontszámmal vontuk be, mivel az összegzésnek van tartalmi jelentése.

Módszertanunk különlegessége az volt, hogy a kérdőív egy tizenhathételes videótesztet is tartalmazott, a videók tudományos és politikai témákat öleltek fel. A résztvevőknek a megtekintést követően meg kellett ítélniük, hogy a körülbelül 30 másodperces videók tartalma valós vagy álhír. E tesztjellegű módszer validitása kimagasló, hiszen a kapott adatok nem a válaszadók önbevallásán alapulnak. A kérdőíves adatfelvétel mellett fókuszcsoportos interjúkat is készítettünk, amelyek lehetőséget adtak a résztvevők véleményének és attitűdjeinek mélyebb megértésére. A fókuszcsoportos interjúkat három felsőoktatási intézmény több kurzusának hallgatóival készítettünk (Ncsoport=7). A hangfelvétel készítésébe a csoportok beleegyeztek, az anonimitást biztosítottuk. Az interjúk kötetlen beszélgetések formájában zajlottak, amelyek során a fiatalok megoszthatták tapasztalataikat a TikTok használatával, valamint azzal kapcsolatban, hogyan viszonyulnak az álhírekhez, és milyen módszereket alkalmaznak a hitelesség ellenőrzésére. A fókuszcsoportos interjúk lehetővé tették, hogy a kutatás céljával kapcsolatban a személyiségben mélyebben meghúzódó okokat és motivációkat is feltárjuk, így az eredmények árnyaltabb képet mutathattak a fiatalok médiafogyasztási szokásairól és tudatosságáról.

**1. táblázat: A kérdőíves adatfelvételünk során vizsgált változókat és azok leírását az 1. táblázat szemlélteti**

Változó	Leírás
1. Álhírfelismerés	16 tételes videóteszt
2. Hagyomány és nemzetbiztonság	Demel et al., 2023 validált alszkálája
3. Globális gondolkodás	Demel et al., 2023 validált alszkálája
4. Hírkontroll	Tifferet, 2021 validált alszkálája
5. Életkor	Évek száma
6. Válaszadó képzési szintje	Négyfokú skálán középfoktól
7. Lakóhely településtípusa	Ötfokú skálán
8. Szülők átlagos iskolai végzettsége	Két tízfokú ordinális skála átlagolásával kialakítva
9. Platformhasználat	Saját skála
10. Függőség	Saját skála
11. TikTok-vásárlás	Gyakoriság alapján az elmúlt két év vásárlásaira vonatkozóan

#### 4. EREDMÉNYEK

A mintát az adattisztítás után 317 nő és 282 férfi, összesen 599 fő alkotta, az átlagos életkor 17.27 év (SD=3.42) volt. Posztgraduális képzésre járó válaszadó a mintába nem került. Mivel vizsgálatunk szempontjából a TikTok-használatra szánt idő kiemelten fontos, a TikTok-használatra szánt időt demográfiai adatok szerinti bontásban mutatjuk be [2. táblázat]. Az eredmények alapján vizsgálatunkban egyedül a nem szerinti megoszlás szignifikáns.

**2. táblázat: A TikTok-használatra szánt idő demográfiai szempontok szerinti megoszlásai**

Használat naponta, percben→	0	1-5	6-15	16-30	31-59	60-120	>120
<b>Nem szerint (%)</b>							
Férfi	20.9	3.9	5.3	7.4	10.3	19.9	32.3
Nő	10.1	1.6	2.8	8.2	11.4	16.7	49.2
<b>Képzési szint szerint (%)</b>							
Középfokú	13.9	2.7	3.8	8.1	10.6	18.9	41.9
Felsőfokú	28.3	1.9	5.7	5.7	13.2	11.3	34
<b>Településtípus szerint (%)</b>							
Falu	14	2.9	5.2	10.5	12.2	15.7	39.5
Város	15.6	2.7	3.7	7.1	10.2	19	41.7
Nagyváros	15.9	2.3	3	6.1	10.6	19.7	42.4

$\chi^2_{\text{nem}}(\text{df}=6, N=599)=28.286, p<.001, V=.217$ ;  $\chi^2_{\text{képzési\_szint}}(\text{df}=6, N=599)=10.017, p=.124$ ;  
 $\chi^2_{\text{településtípus}}(\text{df}=12, N=599)=5.081, p=.955$

További eredmények szerint a fiatalok jelentős része napi rendszerességgel használja a Tik-Tokot, és gyakran nem fordít elég figyelmet a tartalmak hitelességének ellenőrzésére. A válaszadók több mint fele úgy nyilatkozott, hogy gyakran anélkül oszt vagy néz meg videókat, hogy alaposan ellenőrizné a forrásukat.

## 5. A VÁLTOZÓK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Korrelációs mátrixszal a változók összefüggéseit vizsgáltuk. A korrelációs hőtésképen piros színnel a pozitív, kézzel a negatív korrelációk szerepelnek, a színerősség a korreláció erősségét tükrözi. Az elemzésbe a hat skálát (álhírfelismerés, hagyomány és nemzetbiztonság, globális gondolkodás, hírkontroll, platformhasználat, függőség), valamint az életkort, a válaszadó képzési szintjét, a lakóhely településtípusát, a szülők átlagos iskolai végzettségét, valamint a TikTok-vásárlások számát vontuk be [3. táblázat].

**3. táblázat: A vizsgálat változóinak korrelációs hőtérképe**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Álhírfelismerés											
2. Hagyomány és nemzetbiztonság	0.24 1										
3. Globális gondolkodás	-0.25 0	-0.35 3									
4. Hírkontroll		0.17 4	-0.1 40								
5. Életkor	0.13 1	0.10 1									
6. Válaszadó képzési szintje	0.13 6			0.47 4							
7. Lakóhely településtípusa	0.15 0		-0.1 27			0.1 11					
8. Szülők átlagos iskolai végzettsége	0.26 0						0.31 8				
9. Platform-használat	-0.18 2							-0.14 5			
10. Függőség		0.11 3	-0.1 03						0.4 00		
11. TikTok-vásárlás									0.1 43	0.13 2	

*Spearman r, N=557-599; csak  $p < .05$  és  $r > .1$  feltüntetve,  $p \leq .01$ ,  $p \leq .001$ ; az oszlopok rövidítései a sorokban kiírva*

Az eredmények szerint a TikTok-használat és az álhírfelismerés képessége között negatív összefüggés mutatkozott. Vagyis azok, akik több időt töltenek a platformon, kevésbé voltak képesek felismerni a hamis tartalmakat. A TikTok felületének gyors, könnyen átlátható formátuma tehát megkönnyíti a dezinformáció terjedését. Az álhírfelismeréssel legerősebben és pozitívan a hagyomány és nemzetbiztonság, valamint a szülők átlagos iskolai végzettsége függ össze. Vagyis az eredmények szerint a szülők magasabb iskolai végzettsége és a konzervatívabb politikai orientáció jobb álhírfelismeréssel jár együtt.

A politikai orientációt a hagyomány és nemzetbiztonság, illetve a globális gondolkodás alszállék itempontszámainak összeadásával vontuk be az elemzésbe. Az így kapott változók folytonosak: a magasabb pontszám konzervatívabb világszemléletet jelent (a globális gondolkodás alszállék itemei fordított tételek).

A hét fókuszcsoporthos interjú gépi leírata összesen 195 ezer leütés tett ki. A beszélgetéseket átolvasva először mintázatokot kerestünk, amelyek a nyolc kérdés kapcsán adott válaszokból kirajzolódtek, majd kiemeltük a legmarkánsabban egybecsengő véleményeket. Az így kapott szöveges elemzést az OpenAI Academic Assistant Pro kutatásra optimalizált nagy nyelvi modell segítségével egészítettük ki. A fókuszcsoporthos interjúk eredményei mélyebb betekintést nyújtanak a fiatalok TikTok-használati szokásaiba és az álhírekkel kapcsolatos attitűdjeikbe. Az interjúkkal árnyalt képet kaptunk a válaszadók véleményeiről, tapasztalatairól és attitűdjeiről. A fókuszcsoporthos interjúk lehetőséget adtak a résztvevőknek arra, hogy részletesebben kifejtsek, hogyan viszonyulnak a TikTokhoz, milyen módszerekkel próbálják kiszűrni az álhíreket, és milyen személyes tapasztalataik vannak a platform használatával kapcsolatban. Az eredmények szerint a fiatalok többsége elsősorban szórakozásra és kikapcsolódásra használja a Tik Tokot, de egyre gyakrabban használják információszerezés céljával is. Többen azt is elmondták, hogy nem érzik szükségét annak, hogy az ott látott tartalmak hitelességét alaposan ellenőrizzék, mivel a platformot inkább könnyed időtöltésnek tekintik, nem pedig hiteles információforrásnak. Mindez egyfajta tudatos önbecsapásként is értelmezhető. A videók könnyen emészthető, addiktív formátuma és a gyors információszerezés igénye még azon az áron is többet nyom a latba a fiatalok körében, hogy adott esetben nem hiteles az információ.

A résztvevők közül többen elismerték, hogy gyakran megosztanak videókat anélkül, hogy meggyőződnenek azok valóság tartalmáról, különösen akkor, ha a tartalom érzelmileg megériinti őket. A beszélgetések során úgy tűnt, hogy a válaszadók elsősorban a tartalomkészítők hitelessége alapján ítélik meg a videók valóság tartalmát. Az ismertebb, megbízhatóbb tartalomgyártók videóit hajlamosabbak elhinni, míg a kevésbé ismert vagy új alkotók tartalmait szkeptikusabban fogadják. Ezt a fajta „hitelesség alapú” megközelítést nem kíséri alaposabb forrásellenőrzés, ami rávilágít arra, hogy a felhasználók inkább érzelmi és személyes tapasztalataik alapján döntenek a videók valóság tartalmáról, nem pedig objektív tényellenőrzés alapján. Az interjúk rávilágítottak arra is, hogy a felhasználók gyakran támaszkodnak a videók kommentszekciójára, ahol más felhasználók véleménye és reakciói alapján döntenek arról, hogy mennyire bízhatnak meg az adott tartalomban.

A függőség kérdése is felmerült az interjúk során, mivel sok fiatal elismerte, hogy nehezen tudná elhagyni a platformot. A TikTok addiktív jellegét a gyorsan változó tartalmak és a folyamatos újdonságélmény biztosítja, amely a fiatalokat hosszú időn keresztül leköti. Ez a jelenség tovább nehezíti, hogy a felhasználók megfelelő figyelmet fordítsanak a tartalmak kritikai megítélésére, hiszen a platform gyors tempója és a folyamatos érzelmi stimuláció megnehezíti a tudatos információfeldolgozást. A fókuszcsoportos interjúk rávilágítottak arra, hogy bár a fiatalok egy része tudatos médiafogyasztónak tartja magát, sokuk mégis érzelmi és szubjektív alapon dönt az álhírek és a valós tartalmak között. Ez az eredmény alátámasztja azt a megállapítást, hogy a fiatalok médiatudatosságának fejlesztése kulcsfontosságú, különösen olyan gyorsan fejlődő platformokon, mint a TikTok, ahol az álhírek gyorsan terjedhetnek, és a kritikai gondolkodás szerepe még nagyobb jelentőséggel bír.

A kutatás alapján elmondható, hogy a megkérdezett fiatalok egy része tisztában van az álhírek létezésével és a platformon terjedő dezinformációk kockázatával, de a fókuszcsoportos interjúk azt is megmutatták, hogy sok esetben hiányzik az átfogó tudatosság és kritikai gondolkodás. Többen említették, tudják, hogy a TikTokon gyakran terjednek félrevezető információk, különösen politikai és egészségügyi témákban, de nem mindig érzik szükségét annak, hogy alaposan utánanézzenek a tartalmaknak. Azok a résztvevők, akik kritikusabb szemléletet tanúsítanak, gyakran saját intuícójukra és tapasztalataikra támaszkodnak a videók megítélésekor.

A kutatás rávilágít arra, hogy a TikTok algoritmusai, amelyek személyre szabott tartalmakat kínálnak, elősegíthetik a dezinformáció virális terjedését. A platform folyamatos újdonságérzetet biztosít, amely megnehezíti, hogy a felhasználók tudatosan és kritikus szemmel vizsgálják meg a tartalmakat. A fiatalabb korosztály, különösen a tizenévesek, különösen sebezhetőek, mivel ők a legintenzívebb felhasználói a platformnak, és kevésbé fejlettek a kritikai gondolkodás terén.

A diskuszió egyik fontos pontja az is, hogy bár a felhasználók egy része tisztában van az álhírek létezésével, nem rendelkeznek megfelelő stratégiákkal azok felismerésére. A felhasználók gyakran a tartalomkészítők hitelességére alapozzák döntéseiket, ami nem mindig elegendő a hamis információk kiszűrésére. Ez azt mutatja, hogy a fiataloknak nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk az információforrások ellenőrzésére és a kritikai gondolkodás fejlesztésére.

## 6. ÖSSZEGRZÉS

A 21. században az internet elterjedésével az online térben megjelent információkhoz való hozzáférés soha nem látott mértékben megnőtt. Ez a jelenség számos pozitív hozadékkal jár, ugyanakkor az egyén fokozottan ki van téve a félretájékoztatás, a manipuláció és az álhírek veszélyének. Az álhírek terjedését számos tényező befolyásolhatja, többek között az online platformok algoritmusai, a médiafogyasztási szokások és az egyéni pszichológiai jellemzők. Fontos tényező az egyén világnézete is, amely meghatározza, hogy milyen információknak hisz, és melyeket utasít el.

Az online információk ellenőrzése, a hírkontroll alkalmazása fontos eszköze lehet az álhírek elleni küzdelemnek. A hírkontroll magában foglalja az információk forrásának, szerzőjének, megjelenési dátumának és tartalmának alapos vizsgálatát. A hírkontroll során fontos figyelembe venni a kontextust, a szerző motivációját és az esetleges elfogultságokat. A kritikus gondolkodásra nevelés és a médiatudatosság fejlesztése fontos szerepet játszik az álhírek elleni küzdelemben.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Blanco-Herrero, D., Amores, J. J., & Sánchez-Holgado, P. (2021). Citizen Perceptions of Fake News in Spain: Socioeconomic, Demographic, and Ideological Differences. *Publications*, 9(3), 35. <https://doi.org/10.3390/publications9030035>
- Comito, C., Caroprese, L., & Zumpano, E. (2023). Multimodal fake news detection on social media: a survey of deep learning techniques. *Social Network Analysis and Mining*, 13(1). <https://doi.org/10.1007/s13278-023-01104-w>
- Demel, R., Pooresmaeili, A., Gagsch, F., Spengler, M., & Schacht, A. (2023). Beyond bidimensional measures: Introducing a culturally tailored measure of political orientation. *Political Psychology*, Article pops.12935. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/pops.12935>
- Feijoo, B., Sádaba, C., & Zozaya, L. (2023). Distrust by default: analysis of parent and child reactions to health misinformation exposure on TikTok. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), Article 2244595. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2244595>
- French, A. M., Storey, V. C., & Wallace, L. (2023). The impact of cognitive biases on the believability of fake news. *European Journal of Information Systems*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2023.2272608>
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes de Cózar, S. (2020). Teens' Motivations to Spread Fake News on WhatsApp. *Social Media + Society*, 6(3), 205630512094287. <https://doi.org/10.1177/2056305120942879>

- Jamshidi, B., Hakak, S., & Lu, R. (2024). A Self-Attention Mechanism-Based Model for Early Detection of Fake News. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 1–12. <https://doi.org/10.1109/TCSS.2023.3322160>
- Lan, D. H., & Tung, T. M. (2024). Exploring fake news awareness and trust in the age of social media among university student TikTok users. *Cogent Social Sciences*, 10(1), Article 2302216. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2302216>
- Tifferet, S. (2021). Verifying online information: Development and validation of a self-report scale. *Technology in Society*, 67, 101788. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101788>
- Vasist, P. N., & Krishnan, S. (2024). Powered by innovation, derailed by disinformation: A multi-country analysis of the influence of online political disinformation on nations' innovation performance. *Technological Forecasting and Social Change*, 199, 123029. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123029>

## ***ABSTRACT***

This study investigates the media awareness of high school and university students in the context of fake news dissemination on TikTok. Conducted in 2024, the research combines quantitative and qualitative methods to explore young people's susceptibility to misinformation and their strategies for detecting and filtering it. The online questionnaire was completed by 599 Hungarian and Hungarian minority youth from Serbia, focusing on their TikTok usage habits, attitudes, and fake news detection skills. The survey included a 16-item video-based reality test and validated scales. Focus group interviews provided deeper insights into patterns of emotionally driven media consumption. Results suggest that TikTok's addictive and rapid content flow undermines critical thinking, while political attitudes and parents' educational level correlate positively with fake news recognition. The study highlights the pedagogical and societal relevance of strengthening media literacy among youth.

**Szűts Zoltán** egyetemi tanár

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet

**Kenyeres Attila Zoltán** egyetemi adjunktus

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet

## MIT OLVASUNK MIELŐTT OLVASNÁNK? ILLUSZTRÁCIÓK A SZENT ISTVÁN TÁRSULAT EGYES KÖNYVEIBEN A HARMINCAS ÉVEKBEN

### *ABSZTRAKT*

A tanulmányban az 1932-től 1942-ig terjedő időszak katolikus gimnáziumi történelem tankönyvei közül az *Egyetemes történelem 3. A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig* című tankönyv illusztrációinak vizsgálatát foglalom össze. Az illusztrációkat az elkészítésük során használt nyomdai klisék típusai szerint rendszereztem. A tankönyv oldalain elfoglalt kiterjedésük képezi a vizsgálat alapját, valamint az, hogy melyik fejezetben található a legtöbb illusztráció. Egy rövid kitekintésben összehasonlítom a tankönyv illusztrációit a kiadóvállalat egy másik kortárs kiadványának képanyagával. Írásomban bemutatom a tankönyvet kiadó Szent István Társulat történetét, és azokat a folyamatokat, amelyek befolyásolhatták a tankönyv létrejöttét.

Az eredményekből kiderül, hogy az általam vizsgált történelemkönyv nem tartalmaz kimondottan propagandisztikus képeket, viszont megjelennek benne a harmincas évek oktatáspolitikájára jellemző nézeteket erősítő illusztrációk, amelyek a jelenkortörténet kiemelt szerepét és a nemzetnevelés ideájának fontosságát támasztják alá. A Szent István Társulat más kiadványaiban viszont jelentősebben megjelent az ideológiai nevelés, ezt bizonyítják a *Viharzóna* című könyv illusztrációi.

*Kulcsszavak: Horthy-rendszer, illusztrációk, történelemtankönyv, Szent István Társulat Szakosztály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály*

*DOI szám: 10.13140/RG.2.2.22868.31367*

### **1- PROBLÉMAFELVETÉS**

Az utóbbi évtizedekben a képek és a képekről való gondolkodás átformálódott. Elég, ha arra a képi információ-bőségre gondolunk, amely nap mint nap körülvesz minket, és áthatja az életünk legapróbb szegmensét is. A képekkel történő közlés, a vizuális kommunikáció jelen volt a kultúrákban. Az ikonok, jelzések, piktogramok nyelve közsímet volt.

Ugyanakkor, ahogy William John Thomas Mitchell a képi fordulat kapcsán már az 1990-es években rávilágított, a humán tudományok túlzottan a nyelvre fókuszálnak, miközben a képek is lehetnek önálló jelentéshordozók és szerepük van társadalmi és kulturális folyamatokban (Mitchell 1994). Fontos megállapítása emellett, hogy a képeket mint szövegeket lehet olvasni, ha az elemző kellő mélységű dekódolási ismerettel rendelkezik. Ugyan Panofsky (2018), akinek munkássága sokáig csak a művészettörténet és a propedeutika területére korlátozódott, és már jóval hamarabb foglalkozott az ikonográfiával és az ikonológiával, megfogalmazta, hogy a vizuális információ, ami a dokumentum belső jelentését hordozza, az ikonológia segítségével tárható fel. Mitchell rámutatott arra, hogy a modern világban a képek, a filmek és a később megjelent szociális média tartalmak főleg vizuális tartalmat közölnek (Mitchell 1994). Ám mi történhet akkor, ha egy olyan társadalmi és kulturális változásokon átívelő kor képi világát vizsgáljuk, amelyben a képek szerepe átértékelődött a kultúrában?

A jelen tanulmányban a doktori disszertációm egy szegmensét mutatom be. A disszertáció a II. világháborút megelőző, 1932–1942-ig terjedő évtized (amely rövid megszakítással Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszterségének időszaka) katolikus középiskolai tankönyveinek képi és szöveges elemzésével foglalkozik, ezen belül részletesen a Szent István Társulat által kiadott gimnáziumi történelem tankönyvekkel. A tanulmányban röviden kitérek a Szent István Társulat korabeli kiadói tevékenységére. A teljesség igénye nélkül, rövid szakirodalmi áttekintésben bemutatom a témában folytatott magyar kutatásokat. Ezután a saját vizsgálatom eredményeit ismertetem.

Munkám során az alapvető kutatási kérdéseim a következők voltak: 1. Milyen illusztrációk szerepelnek egy Horthy-korszakban kiadott gimnáziumi történelemkönyvben; 2. Mekkora területet foglalnak el egy oldalon és milyen nyomdai előállítás technikával készültek? A Szent István Társulat tankönyvei közül most az *Egyetemes történelem 3. A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig* című tankönyvben megjelenő illusztrációkat mutatom be, majd kitekintésképpen röviden összehasonlítom a tankönyvi illusztrációkat a Koszterszitz József *Viharzóna* című 1939-es könyvének illusztrációival.

## 2. VIZSGÁLAT MÓDSZERTANI HÁTTERE

Kojanitz a modern tankönyveket vizsgáló kutatásában szkanner segítségével állapította meg, hogy mekkora területet foglalnak el a tartalmi elemek az oldalon. Tizenhárom alkategóriába sorolta a modern tankönyvek vizuális elemeit (beleértve a szöveg különböző didaktikai egységeit) (Kojanitz 2004). Az általam végzett próbavizsgálatok során hamar kiderült, hogy kevesebb kategória is elég lesz az oldalak leírására, mivel a harmincas évek történelem tankönyvei nem rendelkeznek olyan széles didaktikai apparátussal, mint a 2000 után készült modern tankönyvek.

Nem találunk bennük feladatot, forrásokat, ajánlott irodalmat vagy kérdéseket. Az általam most bemutatott könyvben a legtöbb oldalon csupán szövegtest, képek, képaláírások és a bekezdéseket a lap szélén összefoglaló címszavak vannak.

Kojanitz módszerének adaptálását a Szent István Társulat *Egyetemes történelem 3. A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig* című könyvének 1940-es kiadásán végzetem el, viszont nem szkenneltem, hanem vonalzó segítségével. A könyv Marczell Ágoston és Szegedi Tasziló szerzőpáros munkája, akik gyakorló tanárok voltak. A szerkesztő pedig Balanyi György volt. A kötet 165 számozott oldalt tartalmaz, és egy függelék (összesítő táblázat) tartozik hozzá. Terjedelme 136 írásos oldal, becsült érték szerint 2244 mondat. Azért választottam ezt a könyvet, mivel ebben találhatóak meg azok a történelmi csúcspontok, amelyek valamilyen formában kihatottak a harmincas évek gondolkodására. A francia forradalom, az 1848-as forradalmak és a trianoni békeszerződés is ilyen eseménynek tekinthető. A könyvet elsősorban katolikus fenntartású iskolákban használták, gimnáziumi hatodik évfolyamban.

### 3. A SZENT ISTVÁN TÁRSULAT A HARMINCAS ÉVEKBEN

A Horthy-korszak második felének oktatáspolitikája jól feldolgozott a hazai kutatók által (pl. Nagy 2005). A korabeli közoktatáson az egységesülés jelei figyelhetőek meg. Az iskolatípusok és tantervek átalakítása a tankönyvek kiadására is befolyással voltak. A Szent István Társulat kiadói tevékenysége tükrözi a harmincas évek útkeresését, és a katolikus egyház által elvárt erkölcsi irányelveket.

A kiadót 1848-ban alapították. 1898-ban, a fennállás ötvenedik évfordulóján új épületet kapott, ahol már nyomda is volt, amelyet 1899-ben kezdtek használni. Addig a konkurens kiadók nyomdáiban végeztetett bér munkát. A kiadói tevékenység elsődleges fókuszában a katolikus témájú kiadványok, egyházi segédkönyvek és tankönyvek álltak. A nagy gazdasági világválság (1929–1933) időszaka alatt a tankönyvekből befolyó bevétel segítette a kiadó életben maradását, mivel a püspöki kar monopol helyzetbe helyezte azzal, hogy a katolikus fenntartású iskolákban a diákok csak a Szent István Társulat által kiadott tankönyvekből tanulhattak. A regények és a szórakoztató irodalom készítése a kiadó melléktevékenységének minősült, amit szükség esetén korlátoztak is. A vállalat története az I. világháborút megelőző terjeszkedés után 1938-ig hullámvölgyekkel teli időszak volt. A nagy gazdasági világválság időszakában a VKM (Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium) által kifejtett nyomásnak történő folyamatos megfelelés figyelhető meg, miközben a sajtóban is jelentek meg kritikus cikkek a drága tankönyvekről. Az minisztérium előírta a tankönyvcsomagok árának alacsonyan tartását, viszont nem fogadta el azok minőségének csökkenését. A kiadó tankönyvírói gárdájának voltak állandónak tekinthető tagjai, mint Marczell Ágoston tanár vagy Szegedi (Szolomájer) Tasziló bencés szerzetes, pannonhalmi tanár (Mészáros 1998).

A tankönyvek minőségének kérdésében szerepet játszhatott, hogy a húszas évek tudós kutatóit a harmincas évekre tankönyvírók váltották fel, akik erős kritikát kaptak, mivel inkább gyakorlati tapasztalattal rendelkeztek akadémiai precízió helyett, és a polgári értékrend alternatívákat kínáló szakszerűségével szemben az aktuálpolitikát kiszolgáló tankönyvírói tevékenységet folytattak (Albert 2006). Emellett az alsóbb rétegek felé végbemenő oktatáspolitikai nyitás (Németh – Pukánszky 1996), a gyakorlati ismeretek prioritizálása a tantervben, illetve a történelemszemléletben végbemenő változás szintén okot adhat minőségbeli különbség feltételezésére a húszas és harmincas évek tankönyvei között.

#### **4. AZ ILLUSZTRÁCIÓK NYOMDAI ELŐÁLLÍTÁSÁNAK JELLEMZŐI**

A tankönyv illusztrációit nyomdai előállítási technikáik alapján két csoportba rendeztem. A fotók vagy műalkotások reprodukciói általában a kor nyomdai gyakorlata alapján fotók rászterhálós újrafotózásával készülő autotypiák voltak, ezek könnyen felismerhetőek a szemcsés felületükről. Minél több rászterből áll egy kép, annál részletesebb és annál több tónust tud visszaadni. A rajzokat, ábrákat, térképeket ábrázoló nyomtatási módszert viszont fototypia készítésnek nevezzük, itt nem találkozunk a nyomatokon rászterekkel. Mindkét eljárás során a nyomdai kliséet használták, amit a klisékészítő mester állított elő meglévő képanyag újrafotózásával, fémlemezre történő előhívásával és a klisék többszöri savval történő maratásával (Székely 1931). A jó minőségű reprodukciók, főleg a rászteres autotypiák drágább és jobb minőségű papírt követeltek meg, mert az érdesebb felületű papíron eltűntek a kép apró részletei. Ez megnövelhette a tankönyvkészítés költségeit.

#### **5. EREDMÉNYEK**

##### **5.1. AZ ILLUSZTRÁCIÓK SZÁMA, KÉSZÍTÉSÜK TECHNIKÁJA**

Az eredmények értékelésében nehezen lehet biztosat mondani, mivel az illusztrációk eredeti kliséi már nem állnak rendelkezésünkre, de a megjelent képekből kiindulva következtetéseket vonhatunk le az elkészítési technikájukkal kapcsolatban.

*Az Egyetemes történelem 3. A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig* című tankönyvben összesen 22 illusztráció szerepel, amelyből 3 azonosítható fototypiaként, 19 pedig autotypiaként. A táblázatban az illusztrációkat az azoknak helyet adó oldal számával jelöltem. Egy oldalon minden esetben csak egy illusztráció szerepel. Feltűnő, hogy a 41-es és az 51-es oldal között van a legtöbb illusztráció (7 db). Ezek az oldalak a könyv harmadik fejezetéhez tartoznak, amely a *Harmadik szakasz. A liberális törekvések kora (1815-1848.)* címet viseli, és a nacionalizmus és a liberalizmus fogalmi meghatározásával kezdődik.

A liberalizmusról objektíven írnak a szerzők, a liberalizmussal kapcsolatban a szekularizáció elve is értékítélet nélkül szerepel a könyvben. A tankönyvben a liberalizmus tárgyalására 20 sor állt rendelkezésre, a nacionalizmusra ellenben 54, és az azt kiegészítő, de külön fejezetbe nem kerülő romantizmus (a könyv saját régies szóhasználata, ma romantika) 17 sort kapott. A gazdagon illusztrált, főként a nemzetközi liberalizmust tárgyaló rész az európai országok liberális törekvéseivel zárul, a következő (4.) fejezet *Magyarország a liberális törekvések korában* címet viseli.

**1. táblázat: Képtípusok, képek területe és az oldalakon elfoglalt arányuk (Egyetemes történelem 3. A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig)**

Fototypia	Autotypia	Képméret (cm)	Kép területe (cm <sup>2</sup> )	Képarány az oldalon (%)	Képcím	Alkotó
	13	6,2x6,8	42	13	Washington	Morelli Gusztáv
	16	8,7x8,7	76	23	Mária Antoinette gyermekeivel	Morelli Gusztáv
	20	7,9x10,9	86	27	XVI. Lajos A Templeban	Morelli Gusztáv
	22	5,8x7	41	13	Corday Sarolta	Morelli Gusztáv
	25	6,4x6,9	44	14	Bonaparte Napoleon	Morelli Gusztáv
	29	5x6,9	35	11	Mária Lujza	
	33	10,8x7,8	84	26	Napoleon búcsúzik gárdájától	Morelli Gusztáv
	41	8,2x3,7	30	9	Fulton gőzhajója	
	42	10,7x4,4	47	15	Az első vasút Angliában	Morelli Gusztáv
	44	5,6x6,1	34	11	Metternich Kelemen herceg	Morelli Gusztáv
	46	5,5x6	33	10	Kara Gyorgye	Morelli Gusztáv
	48	4,9x7,1	35	11	Garibaldi	

Fototypia	Autotypia	Képméret (cm)	Kép területe (cm <sup>2</sup> )	Képarány az oldalon (%)	Képcím	Alkotó
	49	5x6,9	35	11	Beethoven	
	51	7x6,7	47	15	O'Connel	Morelli Gusztáv
	63	5,4x7,9	43	13	III. Napoleon császár	
	82	4,9x8,1	40	12	II. Vilmos császár	
101		10,1x8,3	84	26	Az Osztrák és Magyar Monarchia földarabolása	
131		11,3x17,8	201	62	A legújabb történelmi események helyszínei	
	132	5,9x7,7	45	14	III. Viktor Emánuel	
145		10,7x5,8	62	19	A Távol-Kelet	
	157	6,8x8,7	59	18	XII. Pius pápa	
	161	6x8,4	50	16	Vitéz Nagybányai Horthy Miklós	

*Forrás: Saját táblázat*

## 5.2. TÉRKÉPEK

A vizsgált tankönyvben található illusztrációk közül 9 készülhetett rézkarc alapján, 10 fotóreprodukció alapján, ezek a feltételezhetően autotypyiak, a maradék 3 pedig térkép, melyek valószínűleg fototypiák. Feltűnő, hogy egy történelem tankönyv, ami ilyen sok történelmi eseményt ölel fel, milyen kevés térképet tartalmaz, még hozzá egymástól nem messze, szinte egy tömbben (101–145. oldal). A harmincas években használtak atlaszt az oktatásban, ám ennek ellenére mégis érdekes, hogy melyek voltak azok a térképek, amelyek bekerültek a tankönyv illusztrációs anyagába.

Az első térkép *Az Osztrák és Magyar Monarchia földarabolása* címet viseli az I. világháborút tárgyaló rész végén. Érthető, hogy a méltánytalannak ítélt békeszerződés vizuálisan is interpretációra került a könyvben, mivel a Horthy-rendszer egyik legjelentősebb törekvése a revízió volt. A könyv második térképe a legnagyobb illusztráció, *A legújabb történelmi események színhelyei* címet viseli és a *Németország hatalmi túlsúlya* című fejezetben szerepel, ám a német politikához nem kapcsolódik, hanem sokkal inkább az addig leírt európai, afrikai és ázsiai országok és városok elhelyezkedését mutatja be. A harmadik térkép, amely Kelet-Ázsiát, Ausztráliát, Észak-Amerikát és Dél-Amerika északnyugati csücskét mutatja be *A Távoli-Kelet kérdései* című fejezetben található.

A térképek kiválasztása háttérben valószínűleg didaktikai szempontok álltak, mivel az első Magyarország egyik legmeghatározóbb történelmi traumáját illusztrálja, ennek fontossága a Horthy-korszak emberének szemében vitathatatlan. A második, az átfogó Európa térkép segítségével a diákok képesek lehettek elhelyezni a saját korukban zajló és őket is érintő eseményeket. A harmadik térkép kevésbé kapcsolódik a magyarsághoz. Talán azért lehetett indokolt a Csendes-óceán partvidékét bemutatni, mert a diákok körében ez a térség kevésbé lehetett ismert.

### 5.3 A LEGNAGYOBB ILLUSZTRÁCIÓK

A két legnagyobb illusztráció egy-egy térkép. A legnagyobb *A legújabb történelmi események színhelyei* címet viseli a 131. oldalon. A térkép 201 cm<sup>2</sup> nagyságú, szinte az egész szedéstükröt, az oldal 62%-át elfoglalja. A második legnagyobb illusztráció szintén térkép, *Az Osztrák és Magyar Monarchia földarabolása*, a 101. oldalon. Ez a könyv többi illusztrációjához képest jelentős nagyságban, 84 cm<sup>2</sup>-en terül el az oldalon, ezzel a lap 26 %-át foglalja el. A harmadik legnagyobb illusztráció a legnagyobb autotypia, a *XVI. Lajos a Templeban* a 20. oldalon. Nem sokban marad el területre a másodiktól, mivel 86 cm<sup>2</sup> nagyságú, és az oldal 27%-át foglalja el.

### 5.4. AZ ILLUSZTRÁCIÓK TÉMÁJA

A tankönyvben nem találkozunk olyan képpel, amely feltűnően használna ideológiai elemeket vagy kirekesztő tartalmakat. Beszédesebb viszont az, hogy mit mutatnak meg a szerzők. A pozitívabb megítélésű történelmi karakterek képek által is bemutatásra kerülnek, viszont a Magyarországra negatívan ható személyek nem is szerepelnek a képeken, egyedüli kivétel a *Metternich Kelemen herceg* című illusztráció. A hercegről a történelmi szerepvállalása miatt a könyv többször negatívan ír, ám arcképe mégis bekerült a *A szentszövetség politikai rendszere* című rész illusztrációjaként.

A táblázatban feltüntetett képcímekből kiolvasható, hogy zömében történelmi személyek portréi szerepelnek az illusztrációkon. Jelentős részük uralkodó vagy vezető, de megtalálhatjuk köztük Beethovent is. Feltűnő továbbá Charlotte Corday portréja is (lásd 1. kép), aki Marat gyilkosa volt, ám a jakobinusokról nem található kép, ahogy a francia forradalmi pártok egyéb szereplőiről sem. Meglehetősen negatív megítélés jutott ezeknek a pártoknak a könyv lapjain, a káosszal, a vérengzéssel azonosították regnálásukat a szerzők.

***1. kép: Corday Sarolta (Marie-Anne Charlotte de Corday d'Armont) Morelli Gusztáv illusztrációján***



*Forrás: Egyetemes történelem 3. A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig, 1940.*

### **5.5. AZ ILLUSZTRÁCIÓK KÉSZÍTŐI**

Tíz illusztráció köthető Morelli Gusztávhoz, aki ugyan 1909-ben meghalt, de munkáival mégis sűrűn illusztrálták a tankönyveket. Egyedi stílusú munkái nem csak a Szent István Társulat könyveiben jelennek meg rendszeresen, hanem egyéb kiadók tankönyveiben is sűrűn láthatunk Morelli-grafikát. Ezek az autotypia illusztrációk értelemszerűen nem a tankönyvhöz készültek, sokkal inkább a klisékészítő mesterek meglévő készleteiből kerültek a könyvekbe.

Ezzel szemben a Szent István Társulat más kiadványaiban, mint például Dr. Koszterszitz József *Viharzóna* című 1939-es könyvében mást figyelhetünk meg. A művet a kiadó fiatal fiúknak szánta, mint egy útmutatót a tisztességes és erkölcsös élethez. A könyv nyolc illusztrációját Márton Lajos grafikusművész készítette, sokkal lazább, szinte képregényes stílusban. Márton illusztrációi – a tankönyvével összevetve – explicitebbek és ikonográfiájuk is sokkal könnyebben értelmezhető, továbbá sokkal erősebb kapcsolat jelenik meg a kép és szöveg között. Ugyan két teljesen más célú kiadványról beszélünk, de látható, hogy a kiadó egyes könyveiben egy megbízott illusztrátor készített igényes, a könyv ideológiáját alátámasztó műveket, míg a tankönyvek esetén valószínűsíthető, hogy a már elkészült klisékből, olcsón állították össze a képanyagot.

## 6. KONKLÚZIÓ

Összegzésképpen megállapítható, hogy a II. világháború előtti magyar tankönyvek illusztrációinak témája számos kérdést vet fel, viszont nem feltétlenül abban az értelemben, hogy egyes képek milyen erős ideológiai vagy propagandisztikus elemeket használtak. Sokkal inkább arra vonatkozólag hordoznak információt, hogy milyen szövegrészeket erősítettek meg képpel a szerzők, illetve kiket ábrázoltak. A vizsgálatból kiderült, hogy a tankönyvekbe főként raszteres autotypiák kerültek, amelyekhez drágább papírra volt szükség. Fototypia eljárásával csak a térképek készültek. Feltételezhető, hogy az egyedi, a tankönyvhöz készülő illusztrációk előállítására túl drágának vagy körülményesnek bizonyult a válság idején jelen lévő, a tankönyvek árának alacsonyan tartását elváró külső és belső igény miatt. Ezzel szemben a kiadó egyéb könyvei esetében a szerkesztők alkalmaztak illusztrátort.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Albert B. Gábor (2006): Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Pápa, Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont 122 p.
- Gözsy Zoltán, Dévényi Anna (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Csóka-Jaksa Helga, Schmelczer-Pohánka Éva, Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia–oktatás–könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécs., PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont 145-166 p.
- Kojanitz László (2004): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium 22 p.
- Mészáros István (1998): A Szent István Társulat százötven éve 1848-1998. Budapest, Szent István Társulat 96 p.
- Mitchell, William John Thomas (1994): Picture theory: Essays on visual and verbal interpretation. Chicago., University of Chicago Press 15 p.
- Molnár-Kovács Zsófia (2013): A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. Pécs., PTE “Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola 147-155 p.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. Iskolakultúra, 2005/7. szám 3-264. p.
- Németh András, Pukánszky Béla (1996): Neveléstörténet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. URL: <https://www.mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Panofsky, Erwin. (2018): Studies in Iconology. Humanistic Themes In The Art of the Renaissance. New York, Routledge, 32 p.
- Székely Artúr (1931): A szedőtanonc gyakorlati oktatása. Budapest, Nyomda- és Rokonipar 143-150 p.

### **Források**

- Koszterszitz József (1939): Viharzóna. Budapest, Szent István Társulat
- Marczell Ágoston, Szegedi Tasziló (1940): Egyetemes Történelem III. Budapest, Szent István Társulat

**ABSTRACT**

**WHAT DO WE READ BEFORE WE READ? ILLUSTRATIONS IN BOOKS  
PUBLISHED BY THE SZENT ISTVÁN TÁRSULAT IN THE 1930S**

This study examines the illustrations of the history textbook *Egyetemes történelem 3. A legijobb kor története a francia forradalomtól napjainkig* (*Universal History 3: The History of the Modern Era from the French Revolution to the Present Day*), which was among the Catholic high school history textbooks published between 1932 and 1942. The illustrations are categorized based on the types of printing plates used during their production. The analysis is grounded in the spatial extent of the illustrations within the textbook pages and the distribution of illustrations across the chapters, identifying those with the highest concentration of visual material. As part of a comparative perspective, the illustrations of this textbook are contrasted with the visual material of another contemporary publication by the same publisher. The study provides an overview of the history of the publisher, the Szent István Társulat, and the processes that influenced the creation of the textbook.

The findings reveal that the examined history textbook does not include explicitly propagandistic images. However, it does contain illustrations that reinforce the views characteristic of the educational policies of the 1930s, particularly emphasizing the significance of contemporary history and supporting the ideal of national education. In contrast, the ideological indoctrination appears more prominently in other publications by the Szent István Társulat, as highlighted by a comparative analysis of the illustrations in the book *Viharzóna* (*Storm Zone*).

*Keywords: Horthy-era, Illustrations, history textbooks, Szent István Társulat*

**Szalay Ignác**, tanársegéd  
SZTE JGYPK  
[szalayignac@gmail.com](mailto:szalayignac@gmail.com)

## KÖRFORGÁSOS GAZDASÁG MŰKÖDÉSÉNEK MEGÉRTETÉSE LEGO ROBOTOKKAL

### **ABSZTRAKT**

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar 2019-ben kialakított LEGO Élménypedagógia termében rendszeresen biztosít helyszínt STEAM oktatáshoz kapcsolódó képzéseknek, LEGO robotika szakköröknek. Emellett folyamatosan alkalmazzuk a LEGO módszertan adta lehetőségeket a tanító, gyógypedagógia, szociálpedagógia szakos hallgatók képzésben is (személyiségfejlesztés, módszertani támogatás).

2022-ben egy új projekt indult el, amelyben a LEGO eszközöket a fenntarthatóságra nevelés területén szerettük volna alkalmazni. A program a „RESZETT” nevet kapta, és a Büchl Hungaria Kft. tulajdonában van. A „RESZETT” program egy kifejezetten hulladékgazdálkodási szemléletű, LEGO eszközökre épülő, neveléstudományi módszerekkel felépített moduláris foglalkozás-csomag.

A program négy foglalkozásból áll, és egy kerettörténet foglalja egységbe. A foglalkozások során a tanulók az életkoruknak megfelelően ismerkednek meg a körforgásos gazdálkodás elvi alapjaival, a hulladék keletkezésének megelőzésével, az elkülönített hulladékgyűjtés gyakorlatával, valamint az újrahasznosítás témakörével.

A Büchl Hungaria Kft.-vel kötött együttműködési megállapodás tartalmazza egy hatékonyságot mérő adekvát mérési és értékelési rendszer megalkotását is. A pilotfoglalkozásokkal párhuzamosan elindult a hatékonyságmérés folyamatának kidolgozása, valamint a hatékonyságmérő eszközök kidolgozása és kipróbálása.

Az első mérések eredményeinek a feldolgozása folyamatosan zajlik. Tanulmányunkban a már feldolgozott eredményekről szeretnénk beszámolni.

*Kulcsszavak (max. 5): fenntarthatóságra nevelés, körforgásos gazdaság, élménypedagógia, LEGO, RESZETT*

*Szakosztály: Környezetpedagógiai*

## 1. BEVEZETÉS

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar 2019-ben kialakított LEGO Élménypedagógia termében rendszeresen biztosít helyszínt STEAM oktatáshoz kapcsolódó képzéseknek, LEGO robotika szakköröknek. Emellett folyamatosan alkalmazzuk a LEGO módszertan adta lehetőségeket a tanító, gyógypedagógia, szociálpedagógia szakos hallgatók képzésben is (személyiségfejlesztés, módszertani támogatás).

2022-ben a Büchl Hungaria Kft. (megbízó) mint külső ipari partner támogatásával egy új projektet indítottunk el, melyben a LEGO eszközöket a fenntarthatóságra nevelés területén kívántuk bevezetni. Gyökeres Sándor ügyvezető igazgató úr, mint az innovatív fenntarthatóságra nevelési, lakossági szemléletformálási tevékenységnek elkötelezett támogatója egy hároméves együttműködési megállapodást kötött a Széchenyi István Egyetemmel egy teljesen új és egyedi szemléletformálási program kidolgozására. A program a „RESZETT” nevet kapta. (Petzné 2023; Lampert 2023).

A megbízó elvárása, hogy a LEGO Education komplett oktatási rendszeren keresztül szervezett képzések, diákoknak szóló oktatási programok és a kutatások során még hangsúlyosabban megjelenjenek a környezetvédelmi, komplex hulladékgazdálkodási tevékenységek, környezetvédelemhez kapcsolódó szemléletformálás, a diákok felelős állampolgárként való viselkedésre nevelése.

Az együttműködési megállapodás értelmében kidolgoztak egy kerettörténet köré felépített négy foglalkozásból álló foglalkozás-sorozat, amelynek pilot programban való kipróbálást is megvalósítottuk. Elkészült a foglalkozásokhoz kapcsolódó munkafüzet, oktatási eszközök (társasjáték tábla, akadálypályák), valamint a foglalkozások vezetését segítő oktatói kézikönyv.

A fejlesztési terveknek megfelelően a pilotfoglalkozásokkal párhuzamosan elindultak a hatékonyságmérő eszközök, valamint a hatékonyságmérés folyamatának kidolgozása, valamint kipróbálása. A pilot foglalkozásokhoz kapcsolódó első mérések eredményeinek a feldolgozása jelenleg is zajlik, mostani publikációinkban a már feldolgozott eredményekről szeretnénk beszámolni.

## 2. A KÖRFORGÁSOS GAZDASÁG ÉS A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK

A körforgásos gazdaság (circular economy) a fenntartható fejlődés egyik kulcseleme, amely az anyagok és erőforrások hosszabb ideig tartó hasznosítására, valamint a hulladékképződés minimalizálására törekszik. A körforgásos gazdaság egy olyan rendszert jelent, amelyben a termékeket újrafelhasználják, megjavítják, újragyártják vagy újrafeldolgozzák (URL 1.; URL 2.; Szaky 2014 idézi Horváth 2019).

A körforgásos szemlélet eredményeként csökken a hulladék mennyisége, ráadásul az alapanyagok és késztermékek újbóli felhasználása gazdaságilag is értékteremtő. (URL 2.) Bár maga a körforgásos gazdálkodás megvalósítása összetett gazdasági, mérnöki tevékenység, a legfontosabb alapelveinek megértése, pl. a 3R vagy az 5R stratégia és a hulladékpiramis (URL 3.) segítségével egyszerűen szemléltethető és értelmezhető.

A körforgásos gazdaság szorosan összefügg az ENSZ által megfogalmazott fenntartható fejlődési célokkal („Világunk átalakítása: a fenntartható fejlődés 2030-ig szóló programja”)

A 17 fenntarthatósági fejlődési cél közül (1. ábra) a RESZETT programot elsődlegesen a 12. cél, a Felelős fogyasztás és termelés tartalmaihoz igazítottan terveztük meg, de ezen felül még 6 cél (3., 6., 9., 11., 14., 15.) kapcsolódik a RESZETT programunkhoz. A programterv összeállításában, az érintett témakörök kiválasztásában jelentős segítségünkre volt az UNESCO (Könczey 2017) által összeállított „Fenntartható fejlődési célok oktatása” segédlet, amely konkrét javaslatokat (tartalmak, tevékenységek) tartalmaz minden egyes célhoz.

### 1. ábra: Fenntarthatósági célok 2030



Forrás: Alapvető Jogok Biztosának Hivatala (URL 4.)

### 3. LEGO EDUCATION 4C MÓDSZER

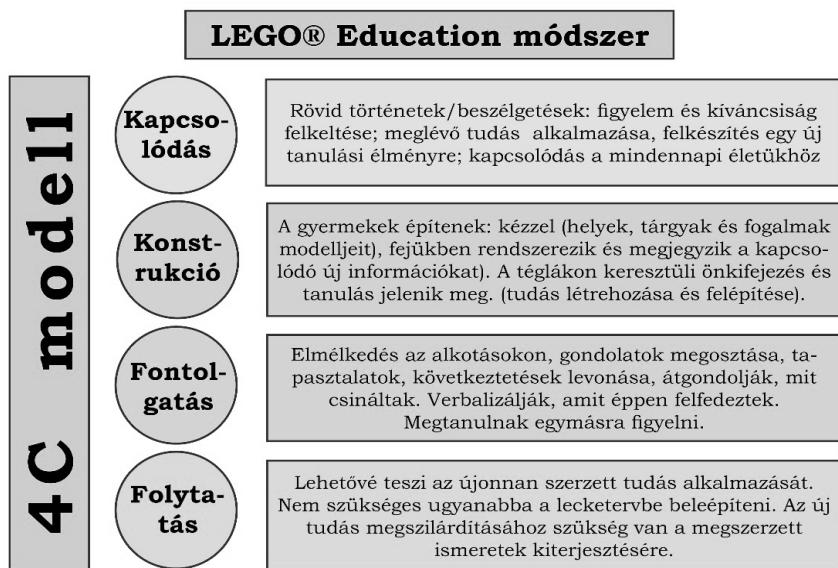
A LEGO 4C módszer egy innovatív oktatási modell, amelynek célja a tanulás aktívvá és élményalapúvá tétele. A módszert kifejezetten azzal a szándékkal dolgozták ki, hogy segítse a kognitív, szociális és kreatív képességek fejlesztését, a tanulókat pedig motiválja az ismeretek aktív megszerzésére, miközben a természetes tanulási flow élményt igyekszik megteremteni. (URL 5.) Az interaktív tanulási környezetek, mint amilyen a LEGO Education rendszere, bizonyítottan fokozzák a tanulók motivációját (Östergaard et al. 2016). A LEGO Education eszközök hatékonyan fejlesztik a 21. századi készségeket tehetséges diákok körében. A diákok jobban értik a tudományos koncepciókat, és nagyobb motivációval tanulnak a LEGO-alapú oktatás során (Babaoğlu-Yıldırım 2023).

A LEGO eszközökkel végzett tevékenységek mindkét agyféltekét igénybe veszik, számos területtől aktivitást követel. Képes a fizikai képességek (pl. finommotorika, egyensúlyérzék, térbeli megértés) mellett a szociális kompetenciát (együttműködés, kommunikáció, konfliktusok kezelése) is fejleszteni. Alkalmas a kreatív képességek (pl. új ötletek, kreatív eszközhasználat) fejlesztésére, de képes olyan készségek fejlesztésére, mint az önbizalom, önkontroll, kitartás és az érzelmi szabályozása (Thomsen 2018, idézi Lengyelne Molnár et al 2021).

A LEGO 4C-modellen alapulnak a RESZETT programban felhasznált LEGO Education készletek, ezért választottuk mi is ezt a modellt a foglalkozások módszertani alapjául.

A LEGO 4C módszer a Kapcsolódás, a Konstrukció a Fontolgatás és a Folytatás szavak angol megfelelőinek kezdőbetűiből áll össze (Petzné 2023). A négy fázist és az azokban megvalósuló tanulói tevékenységeket a LEGO Education hivatalos oktatási tananyaga alapján a 2. ábrán foglaltuk össze.

2. ábra: A LEGO® Education 4C módszer esszenciája



*Forrás (URL 5.), saját szerkesztés*

Mivel a fenntarthatóságra nevelés komplex folyamat, ezért a megvalósításához kapcsolódó módszereknek, eljárásoknak is komplexnek kell lenniük (Mónus 2020, Kövecsesné 2023). Programunkban alkalmazott módszereket a környezetpedagógia oktatási stratégiájának, a projektoktatásnak az önszabályozó tanulást elősegítő módszertani rendszeréből (Kováts-Németh, 2010 alapján) válogattuk össze.

#### 4. RESZETT PROGRAM RÖVID ISMERTETÉSE

A RESZETT program egy kerettörténetre felépített négy darab 120 perces foglalkozásból áll. A programcsomagot úgy állítottuk össze, hogy az egyes foglalkozások önmagukban is egy önálló egységet tudjanak képezni, ugyanakkor az igazán hatékony ismeretszerzés a teljes programcsomag feldolgozásával érhető el. Az elsődleges célcsoportunk a 9-10 éves korosztály.

Az egyes foglalkozások főbb céljait és tartalmát a 1. táblázat foglalja össze (Petzné 2023; Lampert 2023).

**1. táblázat: a foglalkozások témaköre, fő céljai és fő tevékenységei**

A foglalkozás neve (témaköre)	A foglalkozások fő céljai és fő tevékenységei
1. Hulladék keletkezésének megelőzése	Fő cél: A fogyasztás és hulladéktermelés összefüggéseinek megérttetése. Figyelem felhívása a hulladékok keletkezésének megelőzésére.
	Fő tevékenység: ökológiai lábnyom számítása LEGO elemek segítségével.
2. Elkülönített hulladékgyűjtés	Fő cél: Az elkülönített hulladékgyűjtés jelentőségének megérttetése. Az elkülönítetten gyűjtött hulladék útjának megismerése.
	Fő tevékenység: hulladékválogató építése és működésének leprogramozása LEGO robotok felhasználásával.
3. Újrahasznosítás, újrahasználat	Fő cél: Az egyes anyagfajták újrahasznosítás lehetőségeinek megismerése (begyűjtés-válogatás-hasznosítás-új termék előállítás).
	Fő tevékenység: négy anyagfajta útját bemutató akadálypálya megoldása LEGO robotok felhasználásával (építés, programozás).
4. Körforgásos gazdálkodás	Fő cél: A körforgásos gazdaság működési alapelvének megérttetése. A takarékos, környezettudatos anyag- és eszközhasználat lehetőségeinek felfedeztetése (3R és 5R stratégia megismerése)
	Fő tevékenység: A 3R és 5R stratégia megvalósulásának kipróbálása egy akadálypálya megoldása LEGO robotok felhasználásával (építés, programozás).

*Forrás: saját szerkesztés*

**5. HATÉKONYSÁGMÉRÉS BEMUTATÁSA**

A RESZETT program hatékonyságmérésével elsődlegesen a projekt általános céljainak a teljesülése, és az egyes foglalkozásokhoz megfogalmazott célok teljesülését vizsgáltuk, továbbá a mérésekkel szeretnénk volna feltárni a korrekciós és fejlesztési lehetőségeket is. A hatékonyság méréséhez egy segédletet állítottunk össze, amelyben összefoglaltuk az általunk javasolt hatékonyságmérési módszertant, és kidolgoztuk a hatékonyságot mérő eszközöket.

Jelen tanulmányban csak a diákok kérdőíveinek feldolgozásából származó eredményeket mutatunk be, ezért a terjedelmi korlátok miatt a hatékonyságmérés további elemeire most nem térnénk ki.

A diákokra vonatkozó hatékonyságmérés esetében egy programot megelőző bemeneti kérdőív kitöltése jelentette a kiindulást, amelyet papír alapon az osztályfőnök töltetett ki a gyerekekkel. A kimeneti kérdőív kitöltésére pedig a negyedik foglalkozás után került sor a szintén papíralapú kérdőívekkel.

A diákkérdőívek tartalma három részre bontható. Az első részben a foglalkozáshoz kapcsolódó alapvető ismeretekre (ökológiai lábnyom, elkülönített hulladékgyűjtés, hulladékpiramis ismerete, hulladék keletkezésének megelőzése) kérdeztünk rá. Ezután vizsgáltuk a hulladék témakörhöz való viszonyulásukat (fontosság ismerete, társas befolyásolás, saját szerep lehetőségei, családi kapcsolódás); illetve a program hatására bekövetkező változást a viszonyulásban. A harmadik csoportba a foglalkozások értékelésére vonatkozó kérdések szerepeltek (hasznos, érdekes feladatok). A kérdések számát, jellegét a 2. táblázatban foglaltuk össze.

**2. táblázat: A diák kérdőívek kérdéseinek**

Kérdés típusa	Bemeneti kérdőív (db)	Kimeneti kérdőív (db)	Azonos kérdések (db)
Demográfiai	4	4	4
Nyílt kérdés	3	5	2
Feleltválasztó	4	5	4
Rangsoroló	2	2	2
Értékelő skálás	1 (6 állítással)	1 (11 állítással)	6 állítás

*Forrás: saját szerkesztés*

## 6. A PROJEKT DIÁK KÉRDŐÍVEINEK ELEMZÉSE

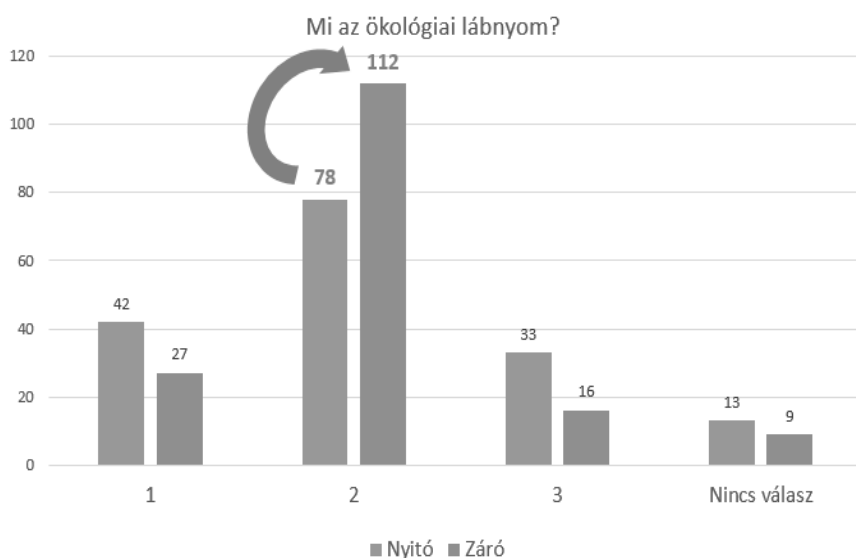
A jelenlegi értékelés 6 általános iskola 7 csoportjában elvégzett foglalkozások eredményességét vizsgálja. A nyitó kérdőívet 166, a zárót 164 diák töltötte ki.

A kérdőív feleltválasztó és rangsoroló kérdéseivel azt szeretnénk volna mérni, hogy milyen mértékben változott a gyerekek tárgyi tudása a környezetvédelem, a környezettudatosság témakörében, mennyire értették meg a körforgásos gazdálkodás alapjait. Ezeknél a kérdéseknél khi-négyzet próbával vizsgáltuk a változás mértékét.

Az ökológiai lábnyom ismeretére vonatkozó kérdés esetében (három lehetőségből a helyes kiválasztása). A bementi kérdőíven 78, a kimenetiben 112 jó válasz született, ez százalékban kifejezve 47%, illetve 68%, khi-négyzet értéke 15,5, ami lényeges javulást jelent.

**3. ábra: Ökológia lábnyom ismerete**

	Nyitó	Nyitó	Záró	Záró
1	42	25%	27	16%
<b>2</b>	<b>78</b>	<b>47%</b>	<b>112</b>	<b>68%</b>
3	33	20%	16	10%
Nincs válasz	13	8%	9	5%
Összesen	166		164	

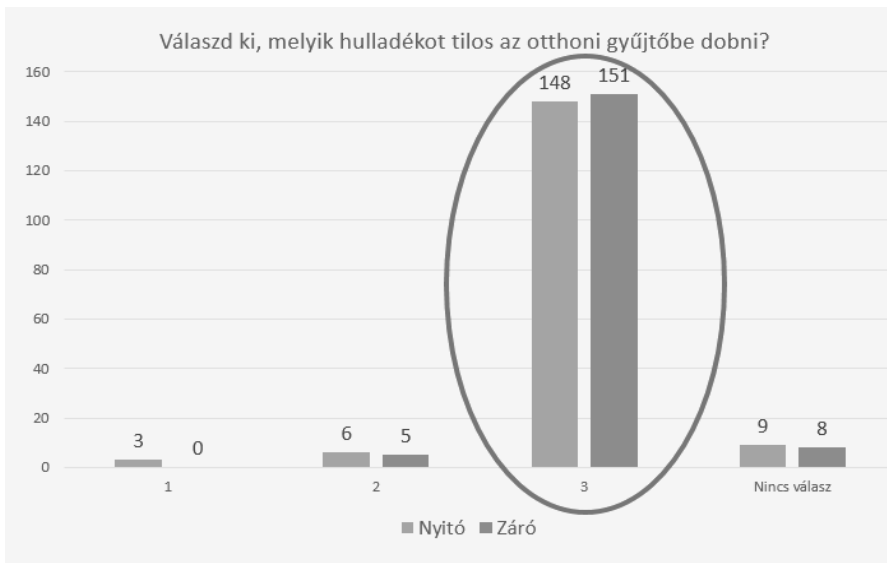


*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

Az otthoni hulladékgyűjtőbe nem dobható hulladék ismerete esetében (három lehetőségből a helyes kiválasztása) már a bementi kérdőívben is rendkívül magas volt a jó válaszok aránya 89%, ami azt mutatja, hogy a többség tisztában volt vele, hogy a veszélyes hulladékot tilos az otthoni gyűjtőbe dobni. A kimeneti kérdőívben ez az érték 92% lett. KHI-négyzet értékére 0,82 adódott, tehát nem történt lényeges változás a válaszokban.

**4. ábra: Otthoni kukába nem dobható hulladék ismeret**

	Nyitó	Nyitó	Záró	Záró
1	3	2%	0	0%
2	6	4%	5	3%
<b>3</b>	<b>148</b>	<b>89%</b>	<b>151</b>	<b>92%</b>
Nincs válasz	9	5%	8	5%
Összesen	166		164	

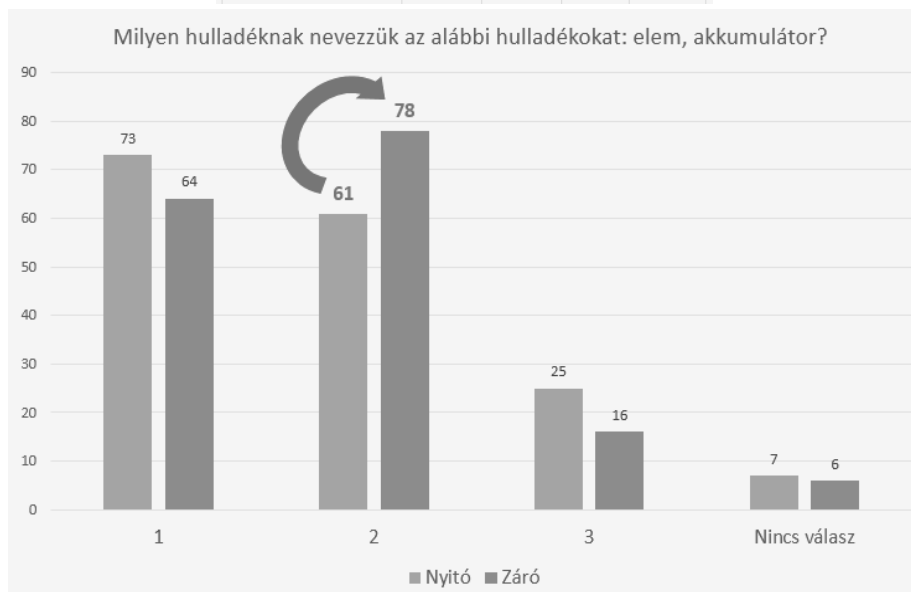


Forrás: saját szerkesztés (excell)

Milyen hulladéknak nevezzük az alábbi hulladékokat: elem, akkumulátor? kérdés esetében érdekes eredmény, hogy bár sokan tudták, hogy a veszélyes hulladékot tilos az otthoni gyűjtőbe dobni, mégis jóval kevesebben tudták megválaszolni, hogy az elem és az akkumulátor veszélyes hulladék. Itt a jó válaszok aránya 37%-ról 48 %-ra nőtt. Kihí-negyzet értékére 3,96 adódott, ami 95%-os valószínűségi szinten szignifikáns javulást jelent.

**5. ábra: Elem, akkumulátor mint hulladék**

	Nyitó	Nyitó	Záró	Záró
1	73	44%	64	39%
<b>2</b>	<b>61</b>	<b>37%</b>	<b>78</b>	<b>48%</b>
3	25	15%	16	10%
Nincs válasz	7	4%	6	4%
Összesen	166		164	

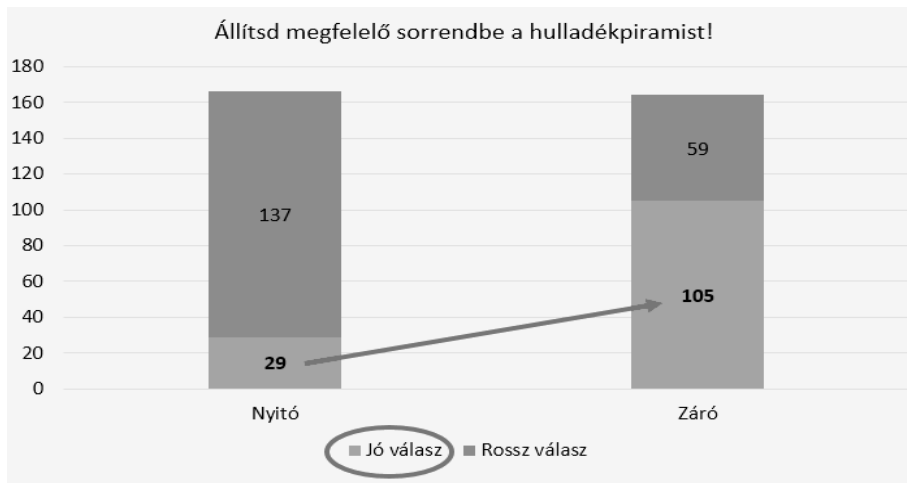


*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

A program témája szempontjából rendkívül fontos jelentőségű volt, hogy a diákok mennyire ismerik és értik a hulladékpiramist, mivel ez az alapja a tudatos hulladékgazdálkodásnak és a körforgásos gazdálkodásnak. A kérdőívben a feladatuk a hulladék piramis elemeinek megfelelő sorrendbe állítása volt. Szembetűnő és látványos javulás figyelhető meg ennél a kérdésnél a jó válaszokban, köszönhetően annak, hogy a foglalkozásokon részletesen tárgyaltuk ezt a témát. A jó válaszok aránya 17%-ról 64%-ra nőtt, khi-négyzet értéke 74,14. A tesztek részletesebb értékelésekor ugyanakkor két típusibát is megállapítottunk. Egyrészt többen is összekeverték az újrahasználat és az újrahasznosítás szavak jelentését, másrészt az energetikai hasznosítást (elégetést) rosszabbnak tartották, mint a lerakást, ezért lett rossz a válaszuk.

6. ábra: Hulladékpiramis elemei

	Nyitó	Nyitó	Záró	Záró
<b>Jó válasz</b>	<b>29</b>	<b>17%</b>	<b>105</b>	<b>64%</b>
Rossz válasz	137	83%	59	36%
Összesen	166		164	



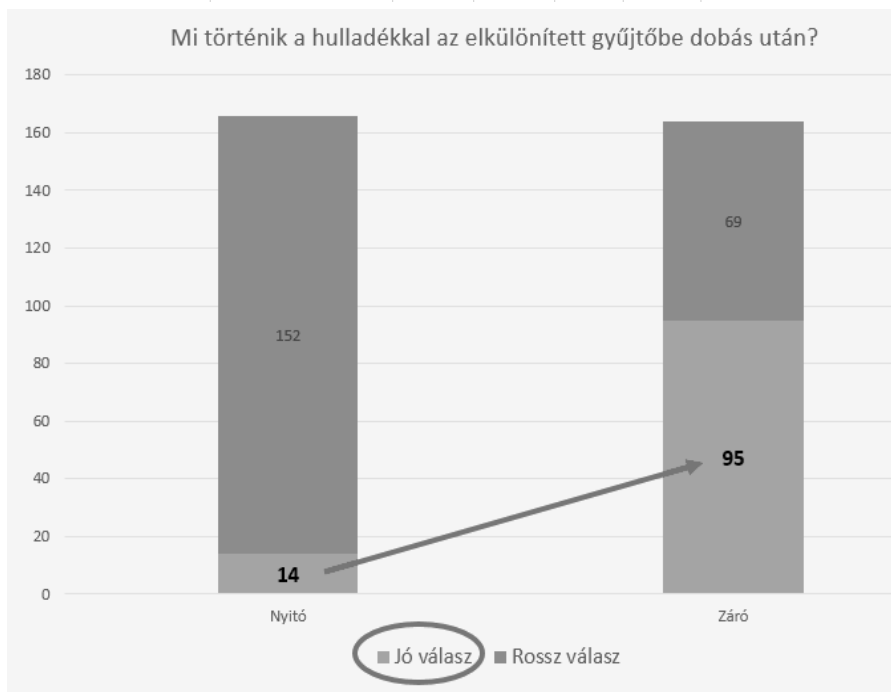
Forrás: saját szerkesztés (excell)

A másik fontos ismeret, amit szerettünk volna megértetni a diákokkal, az az újrahasznosítás (ez által a körforgás) folyamata. Célunk volt annak megértetése, hogy a hulladékból nem lesz egyből új termék, hanem ez egy több szakaszból álló, bonyolult folyamat. A kérdőívben szereplő feladatban az újrahasznosítás egyes szakaszait kellett helyes sorrendben állítani.

A legnagyobb mértékű javulás ennél a kérdésnél figyelhető meg, a jó válaszok aránya 8%-ról 58%-ra nőtt, khí-négyzet értéke 91,36. Ez annak is betudható, hogy az utolsó foglalkozás teljes egészében a körforgásos gazdálkodásról szól.

7. ábra: Az újrahasznosítás folyamata

	Nyitó	Nyitó	Záró	Záró
<b>Jó válasz</b>	<b>14</b>	<b>8%</b>	<b>95</b>	<b>58%</b>
Rossz válasz	152	92%	69	42%
Összesen	166		164	



*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

A kérdőív végén 5 fokozatú Likert skála segítségével mértük a gyerekek környezetvédelemhez való viszonyulását, és ennek változását a foglalkozások hatására. A diákoknak a megadott állításokkal való egyetértésüket kellett megjelölniük (1. egyáltalán nem értek egyet - 5. teljesen egyetértek velem)

Az ötös skálán egyenletesen elhelyezkedő adatok átlaga 3,0 lenne. A kapott válaszok, és azok átlagai az alábbi táblázatokban látható. Ezeknél a kérdéseknél Mann-Whitney próbával vizsgáltuk a változás mértékét.

**3. táblázat: Likert skálás állítások elemzése**

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?		1	2	3	4	5	Nincs válasz	Átlag
Nyitó	Tudom, hogyan előzhetem meg az otthoni hulladék képződését.	6	19	17	52	62	10	<b>3,93</b>
Záró	Tudom, hogyan előzhetem meg az otthoni hulladék képződését.	1	4	7	49	87	16	<b>4,47</b>
Nyitó	A szüleimmel szoktam beszélgetni a környezetvédelméről.	9	12	32	41	58	14	<b>3,84</b>
Záró	A szüleimmel szoktam beszélgetni a környezetvédelméről.	5	8	12	41	81	17	<b>4,26</b>

*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

Mindkét állítás esetén megfigyelhető a pozitív változás a foglalkozások hatására. Tudják, hogy milyen módon lehet megelőzni az otthoni hulladék keletkezését, illetve az órák eredményeként otthon is többet beszéltek szüleikkel a témáról.

A 4. táblázatban szereplő állításoknál a megfogalmazásuk miatt a kisebb értékek a jobbak, ezek jelzik a környezettudatosabb magatartást. Az állítás ilyen módon való megfogalmazásával azt szerettük volna ellenőrizni, hogy a diákok valóban értelmezik is az állítást, nem pedig csak gyorsan lepontozzák a feladatot. Mint látható, itt is megfigyelhető a javulás a kezdeti eredményekhez képest.

**4. táblázat: Likert skálás állítások elemzése**

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?		1	2	3	4	5	Nincs válasz	Átlag
Nyitó	Én kicsi vagyok ahhoz, hogy tudjak tenni a környezet védelméért.	36	47	32	21	12	18	<b>2,50</b>
Záró	Én kicsi vagyok ahhoz, hogy tudjak tenni a környezet védelméért.	59	36	32	13	9	15	<b>2,17</b>
Nyitó	Nincs értelme külön gyűjteni a hulladékot, mert úgy sem válogatják szét.	39	43	28	18	17	21	<b>2,52</b>
Záró	Nincs értelme külön gyűjteni a hulladékot, mert úgy sem válogatják szét.	46	57	19	21	8	13	<b>2,26</b>

*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

Az 5. táblázatban szereplő két kérdésnél a Mann-Whitney próba nem mutatott ki lényeges változást.

**5. táblázat: Likert skálás állítások elemzése**

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?		1	2	3	4	5	Nincs válasz	Átlag
Nyitó	Otthon elkülönítetten (szelektíven) gyűjtjük a hulladékot.	3	5	12	51	78	17	<b>4,32</b>
Záró	Otthon elkülönítetten (szelektíven) gyűjtjük a hulladékot.	3	4	9	59	76	13	<b>4,33</b>
Nyitó	Vásárláskor a szüleimmel odafigyelünk, hogy környezetbarát termékeket vegyünk.	8	32	21	33	49	23	<b>3,58</b>
Záró	Vásárláskor a szüleimmel odafigyelünk, hogy környezetbarát termékeket vegyünk.	13	19	30	34	51	17	<b>3,62</b>

*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

A kérdőívben voltak olyan skálás kérdések is, melyek csak a záró kérdőívben szerepeltek. Ezeknél a tanulók arra kértük, hogy értékeljék a foglalkozásokat.

**6. táblázat: Likert skálás állítások elemzése**

Mennyire értesz egyet az alábbi állításokkal?	1	2	3	4	5	Nincs válasz	Átlag
Mióta részt vettem a programon, jobban odafigyelek a hulladék termelésére.	4	7	37	52	61	3	<b>3,99</b>
Megértettem miért fontos az elkülönített hulladékgyűjtés.	0	4	51	42	61	6	<b>4,01</b>
Megértettem a hulladék körforgását. (hogyan lesz a hulladékból újra termék.)	3	1	47	45	61	7	<b>4,02</b>
A program érdekes és hasznos volt számomra	0	0	17	58	80	9	<b>4,41</b>
Sok újat tanultam a foglalkozásokon.	1	3	22	45	86	7	<b>4,35</b>

*Forrás: saját szerkesztés (excell)*

Az eredményekből megállapítható, hogy nagyon pozitívan értékelték a foglalkozásokat

## 7. KÖVETKEZTETÉSEK

A pilot program hatékonyságmérési eredményei alapján a következő megállapításokra jutottunk. Az ismertek szintjén elmondható, hogy a foglalkozásokon résztvevő gyerekek jelentős része új ismeretekre tett szert a környezetvédelem területén, tudják mi az ökológiai lábnyom, a túlfogyasztás, a hulladékpiramis, és megértették az újrahasznosítás/körforgásos gazdálkodás alapjait.

A viszonyulások esetében azt tapasztaljuk, hogy a programon résztvevő diákok alapvetően pozitívan viszonyulnak a környezet védelméhez, amelyen a program kisebb mértékben tudott fejleszteni.

A foglalkozásvezetési tapasztalatok és a kérdőívek is azt mutatják, hogy a diákok kedvelik a programot (hasznos, érdekes számukra)

Az eddigi pilotfoglalkozások tapasztalatai, illetve a hatékonyságmérési eredmények alapján szükséges a program korrekciója, amely során törekednünk kell a diákoknak több időt biztosítani a tanultak átgondolására, tudáskonstrukcióra, reflektálásra. A pilotprogramban résztvevő iskolák a foglalkozásokhoz tervezett 120 percnyi időtartam helyett 2\*45 percnyi tanórát tudtak biztosítani. A foglalkozásvezetők így kénytelenek voltak jelentősen rövidíteni a tanultak átgondolására, különösen a reflektálásra szánt időkeretet. Rendkívül fontos lesz ragaszkodni a 120 percnyi időtartamhoz a RESZETT programot kipróbáló iskoláknál amennyiben szeretnénk a program hatékonyságát növelni.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Babaoğlu, H., & Güven Yıldırım, E. (2023): The effect on gifted students' 21st-century skills of supporting science teaching with LEGO® Education® BricQ motion essential and student opinions on this instruction. *Science Insights Education Frontiers*, 15(2):2305-2324. link: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379052> letöltve: 2025. 02. 27.
- Horváth Bálint. (2019). *Körforgásos gazdasági modellek és hatékonyságuk mérése*. PhD értekezés, Szent István Egyetem, Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Gödöllő
- Kováts-Németh Mária (2010): Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs, Comenius Kiadó, 313 p.
- Könczey Réka (szerk.) (2017): *Fenntartható fejlődési célok oktatása*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 46 p.
- Kövecsesné Gósi Viktória (2023): Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások. Biatorbágy Xante, Liberarium Könykiadó, 171 p.

- Lampert Bálint (2023): Fenntarthatóságra nevelés lego robotokkal II. A tudomány és az oktatás felelőssége. Budapest, Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar, Budapest, 236-251. p.
- Mónus Ferenc (2020): A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban. Debrecen, CHERD Kiadó, 206 p.
- Östergaard, E., Kofoed, L.B.&Green, L. (2016): Lego Education and Collaborative Learning. Journal of Educational Methods. 2016/5(2), 123-135. p.
- Petzné, Tóth Szilvia (2023): Fenntarthatóságra nevelés lego robotokkal I. A tudomány és az oktatás felelőssége. Budapest, Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar, 219-235. p.
- Thomsen, Al. (2018): Thera-Build® with LEGO®: A Playful Therapeutic Approach for Promoting. Jessica Kingsley Publishers alapján idézi Lengyelné Molnár Tünde, Racsko Réka és Szűts Zoltán (2021): A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 9. évf., 1. szám 327–339. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.327.339> letöltve: 2025. 02. 27.

### További források

- URL 1. <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/glossary/circular-economy.html> letöltve: 2025. 01. 04.
- URL 2.  
<https://www.europarl.europa.eu/topics/hu/article/20151201STO05603/korforgasos-gazdasag-mit-jelent-miert-fontos-es-mi-a-haszna> letöltve: 2025. 01. 04.
- URL 3. Hulladékhierarchia: eur-lex.europa.eu 1. - EUR-Lex – Hozzáférés az európai uniós joghoz. Az Európai Unió hivatalos portáljához tartozó weboldal; link: <https://eur-lex.europa.eu/HU/legal-content/glossary/waste-hierarchy.html> letöltés: 2023. 06. 07.
- URL 4. *Alapvető Jogok Biztosának Hivatal az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok* <https://www.ajbh.hu/-/ensz-fenntarthato-fejlodesi-celok-sustainable-development-goal-sdg-> letöltve: 2023.05.03.
- URL 5. *A Lego Education módszertani háttere.* link: <https://education.lego.com/> letöltve: 2022. 08. 19.

## **Megjegyzés**

A LEGO márkanév védjegyoltalom alatt áll a LEGO Juris A/S javára. A márkanévnek a jelen műben való felhasználására a védjegyek és a földrajzi árujelzők oltalmáról szóló 1997. évi XI. törvény 15. § (1) bekezdésének c) pontjában írottakkal összhangban kerül sor.”

A RESZETT program a Büchl Hungaria Kft. tulajdonában, a Széchenyi István Egyetem közreműködésével fejlesztett program, amely a körforgásos gazdaságot a hulladékon keresztül mutatja be.

„A körforgásos gazdaságot a hulladékon keresztül, a 4C módszertan felhasználásával bemutató fenntarthatóságra nevelő – RESZETT – program”-ot a Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala a 20220/23 iktatószámú kérelemben foglaltaknak elintézésékképpen a szerzői művet az önkéntes műnyilvántartás részletes szabályairól szóló 26/2010. (XII. 28.) KIM rendelet 4.§-ának (1) bekezdése alapján, mivel a kérelem megfelelt az R. 2. és 3. §-aiban meghatározott feltételeknek, önkéntes műnyilvántartásba vette. Nyilvántartási szám: 011503

## ***ABSTRACT***

### ***UNDERSTANDING THE CIRCULAR ECONOMY WITH LEGO ROBOTS***

The Faculty of Education, Humanities and Social Sciences Apáczai Csere János regularly provides a venue for STEAM education-related training and LEGO robotics workshops in the LEGO Experience Pedagogy room, which was established in 2019. In addition, we continuously apply the possibilities of LEGO methodology in the training of students in teaching, special education and social pedagogy (personal development, methodological support).

In 2022, a new project was launched to use LEGO tools in the field of sustainability education. The project is called "RESET" and is owned by Büchl Hungaria Kft. The "RESETT" programme is a modular set of activities specifically designed for waste management, based on LEGO tools and using educational methods.

The programme consists of four sessions and is integrated into a framework story. During the sessions, pupils are introduced to the principles of circular economy, waste prevention, separate waste collection and recycling, according to their age.

The cooperation agreement with Büchl Hungaria Ltd. also includes the creation of an adequate measurement and evaluation system to measure efficiency. In line with the development plans, the development and testing of efficiency measurement tools and the process of efficiency measurement have started in parallel with the pilot exercises.

The results of the first measurements related to the pilot activities are currently being processed, and in our current publication we would like to report on the results already processed.

*Keywords (max. 5): education for sustainability, circular economy, experiential education, LEGO, RESZETT*

**Dr. Lampert Bálint** PhD., egyetemi adjunktus

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és  
Társadalomtudományi Kar

[lampert.balint@sze.hu](mailto:lampert.balint@sze.hu)

**Petzné dr. Tóth Szilvia** PhD., egyetemi docens

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és  
Társadalomtudományi Kar

[toth.szilvia@sze.hu](mailto:toth.szilvia@sze.hu)

**Reider József**, mesterotkátó

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és  
Társadalomtudományi Kar

[reider.jozsef@sze.hu](mailto:reider.jozsef@sze.hu)

**INTERNET MEMES AS 21<sup>ST</sup> CENTURY MULTIMODAL  
PRECEDENTIAL TEXTS AIDING WRITTEN PRODUCTION  
IN EFL**

***ABSTRACT***

Although storytelling is a human superpower (Harari, 2024), creating foreign language narratives that may have the potential to be appealing to readers cannot be considered as a skill language learners are inherently gifted with. The paper is motivated by the author's experience, according to which present day secondary school learners of English tend to suffer from inhibitions when producing written or oral stories. The research aims at showing how one specific type of internet memes, namely image macros, can be turned into a potential tool of language pedagogy: a facilitator used for triggering ideas and for converting product writing into a possibly more intriguing process writing task (Bárdos, 2000). The novelty of the research lies in using a didactically structured set of image macros with the aim of converting a pre-set exams writing task into a fun writing activity, as well as in trying to support the idea of memes being seen as 21st century vehicles of developing writing skills.

*Key words: internet memes, teaching foreign languages, paragraph writing, student engagement, multimodality*

**1. INTRODUCTION**

The aim of the present research is to provide some practically and theoretically useful and innovative ideas for the application of thematically structured internet image macros in order to enhance written (and potentially spoken) foreign language production in EFL (English as a Foreign Language), embedded in a Hungarian secondary school setting. The paper focuses on the function of narratives in (glotto)didactics, elaborates on some didactically useful features of image macros, proposes a structured set of memes for an EFL classroom paragraph-writing task at level A2-B1 and, eventually, examines the proposed task from the perspective of grammatical, lexical and emotional efficiency.

The theoretical background of the given research lies in a three-dimensional matrix. Firstly, the Hungarian O-level school-leaving examination in foreign languages is set at level B1 and prescribes writing tasks accordingly; the teacher's responsibility is to prepare learners for this challenge. Secondly, Cernigliaro's fundamental perception (Cernigliaro 2022, 2024) of raising communicative competences in the foreign language states that an intensified focus on foreign language writing processes may lead to increased oral production as well. Thirdly, based on Kanashina's (Kanashina 2017) detailed description of image macros, one may regard them as useful information carriers of the 21st century Gen Zers' internet vernacular and may, consequently, rearrange their clip-thinking (Kraynov – Shalaeva 2020) processes.

## **2. MOTIVATIONS FOR THE RESEARCH: NARRATIVES AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Yuval Noah Harari, one of the world's most reputable historians, says in a recent interview that "storytelling is our superpower. [...] Stories are the greatest human invention" (Harari 2024). A similar idea is disclosed by Dunbar, whose conviction of gossip contributing to the evolution of language represents a thought-provoking insight into human evolution (Dunbar 1996). In glottodidactics, narratives belong to the field of both receptive and productive skills, as far as simplex skills are concerned. In the present research, reading and writing skills are primarily targeted.

In order to learn and use a foreign language (even if it is a less inflective one like English) motoric repetition is not enough: one needs to understand the function and reproduce the form correctly, while maintaining certain levels of grammatical accuracy, without mistakes that otherwise may lead to misunderstandings or may disrupt communication.

Human narrative and educational narrative are closely intertwined. According to Lannert, "our future will become like we imagine it, so it is important what kind of narrative we envisage" (Lannert 2023:26). To our way of thinking, this image – which, hopefully, is far away from being considered as utopistic – should at least to some extent embody several factors. On the one hand, when speaking about educational narrative, one cannot disregard the technological component predefined by the incredibly fast pace of digitalization, which has brought about clinically proven perceptual and cognitive changes in the way generations Z and Alpha think: they use ready-made pictures, and they rely on visual experience (Gyarmathy 2011). Digesting big amounts of visual information results in strengthening the right hemisphere of the brain, while for writing you need creativity, logic and an analytic way of thinking. The two hemispheres should be hand in hand: sounds-pictures-movements alongside with words, verbality (Gyarmathy 2011) should operate supported by visuality.

We definitely need narratives that may be capable of – at least partly – reacting and responding to the aforementioned challenges in an innovative and promoting way. Our suggested solution in such case is the use of image macros as a potential multimodal tool of foreign language education.

### **3. A MULTIMODAL VISUAL AID ENHANCING WRITTEN FOREIGN LANGUAGE NARRATIVE**

#### ***3.1 INTERNET MEMES***

The use of visual materials in the course of teaching writing in foreign languages is advocated by Byrne, who, however, says that the “visual material can easily lend itself to the practice of writing for writing’s sake” (Byrne 1993:79). It is our assumption, though that by applying internet memes the teacher and the learner do not only have visual impulses at their disposal, but they may benefit from text-to-visual ones as well. Byrne sets two categories (pictorial and plans, maps, diagrams) of visual stimuli, but our image macros used in the present research can be considered as a third type: a multimodal one, providing both images and so-called precedential texts for the language learner.

There is an ever-growing number of (scientific) articles about the entertaining function of internet memes in educational processes. In the present article memes refer to image macros, and are understood as images with one or more superimposed texts, whose meaning is inferred from the relationship of the elements thanks to the common background knowledge of the user community. Their common characteristic trait is humour and, also, the fact that they can be created, altered and spread on the internet. Several definitions of image macros have already been cited and summarized alongside with some of their features for which they have the potential to be utilized for glottodidactic purposes (Kocsis 2023, Kanashina 2017, Pelichov 2019), therefore, in the present essay we only intend to highlight the attributes that strongly motivated their application in this research: selectivity, alteration, their quality of being precedential texts and, also, their affective power.

Oftentimes, internet memes are suggested for use in function of illustrative tools to support the teaching/learning material or are regularly treated – by teachers and learners alike – as tiny pieces of ‘sweet treat’ to top L2 classes. The novelty to be introduced in this research is the idea of making them serve as a starting point to build a multimodally enhanced gradual writing process in the level A2-B1 EFL classroom. This notion of gradually creating an architectural structure attractively echoes Susan Blackmore’s opinion, according to which memetics is not a ready-made building; we, that is users, must build it ourselves (Blackmore 1999). Also, this approach may be a certain mirror of Tricia Hedge’s view of writing processes as step-by-step activities (Hedge 2005).

To our understanding, such a set of memes can also be identified as one type of digital age mind map that may successfully provide students with grammatical content, with vocabulary items and may offer ideas which they might adopt to further elaborate oral or written topics. This may especially seem noteworthy if we take Gyarmathy's research into account: Gen Zers are described as having insufficiencies in their ability in linear thinking (Gyarmathy 2011). From this perspective, one could suppose that such a multimodally combined mind map might, on the one hand, reflect the non-linear way in which sometimes we think of our past experiences and, on the other hand, by re-placing and (re-)structuring visuals, it may help to create a chronologically structured linear narrative.

In our view, image macros can also be regarded as a form of precedential texts (Huzin et al. 2020, Yuryeva 2012). Owing to the fact that they have become part of the internet vernacular by horizontal, peer-to-peer spreading, and thanks to them representing common background knowledge of certain user communities, both the visual and textual elements constitute frequently recurring, thus easily retrievable, spreadable and applicable multimodal information. This factor makes it possible for users – and language teachers and learners alike – to utilize them for a plethora of exercise types in EFL (Kocsis 2023), even if sometimes it may be inevitable to perform some alterations to the original caption(s) or images, with the aim of guiding the learning process. What is more, captions may have the capacity to be upgraded and converted into longer, more complex chunks of language input.

Lannert's (2023) observation is that innovative pedagogy is emotional and motivates learners. A wide range of studies prove the crucial link between the affective component and the efficacy of the learning process (Holland-Sliwinski-Thomas 2020, Pekrun – Linnenbrink-Garcia 2012). If one wishes to answer the question of how to motivate and give incentives to learners, we believe, one of the possible answers may be to be reader-based, in other words, to have a sense of audience. Our structured set of memes is specially designed to suit the foreign language level and the age group (readers), and the required pre-defined language content. In this way, a contextualized teaching material may be brought to light, by the adoption of which image macros can be employed to create a balance between mnemo-technics and the preparation for an examinational setting, through the engaging force of humour.

### **3.2. TEACHING WRITING**

“It is a sense of audience that facilitates communication” (Hedge 2005:22) states Hedge, and our belief is that being audience-conscious enhances teaching and learning as well. Writing is a skill that is present at all levels of the foreign language learning process.

If we want 21st century communication, it seems to be fruitful to use contemporary vehicles for interaction with digital natives. However, the doubt whether the memetic input can be enough to trigger written or oral production is challenging. Hedge (Hedge 2005) also claims that students should be exposed to a variety of different text types. Our experience is that writing often tends to be an out-of-class activity, however, students may strongly benefit from classroom practice (in addition, teachers can make sure that the end product is not an AI generated version.) As Bárdos points out, “the ability to create texts has dropped dramatically – either in writing or in speaking” (Bárdos 2000:194). In order to counteract this sad tendency, it might be a useful idea to go back to creating narratives, since “storytelling is an evergreen method that can function in the form of guided spoken practice, triggered by key words” (Bárdos 2000:194).

Hedge observes that “it is advisable to set writing activities in preparation for examinations (Hedge 2005: 89), so the framework of our research is given by the Hungarian final examination in secondary schools (as extrinsic, instrumental motivation): it is compulsory to choose at least one foreign language at level B1; and one of the expected learning outcomes at level B1 is written and spoken past narratives (for instance, winter/spring/summer holidays or a memorable day/journey).

## **4. THE MEME-AIDED WRITING TASK AND ITS RESEARCH FINDINGS**

### ***4.1. MEME-BASED WRITING TASK***

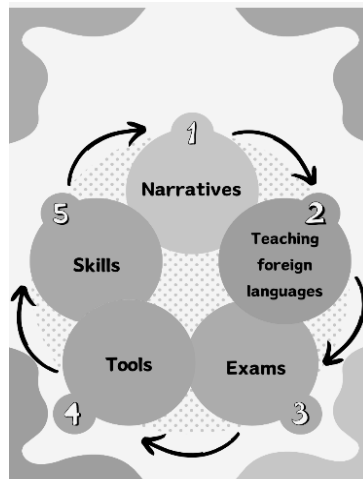
The reason for us regarding level B1 as pivotal in the course of learning and testing foreign language skills and abilities is grounded in the fact that this so-called threshold level (link 1) represents the entrance to the world of independent language users and, moreover, it is widely seen as an officially accepted level of foreign language knowledge (cf.: it is the first certified level according to the Russian levelling system; it is an obligatory level in Hungarian secondary school-leaving exams; in Italy passing this level (CELI 2 and CILS B1) is a mandatory pre-requisite when applying for Italian citizenship (link 2 and link 3)). Both at levels A2 and B1 examinees are required to be able to narrate past events, so the glottodidactic task introduced in this paper was not only inspired by the need to aid students in getting closer to fulfilling such requirements, but our intention also involved giving some useful hints and offering a ready-made, instantly applicable activity to practising teachers, thus relieving them from the burden of merely accomplishing an extra research task.

“We need good stories”, says Vilmos Csányi (Csányi 2022). People like talking about themselves (Szabó 2024), so it seemed purposeful to get the learners to talk about their winter holiday (as contextualized by the timing of the curriculum). The visual stimuli were some of the most renowned Star Wars memes, in which captions were altered by the author on meme template sites so that they were loaded with linguopedagogic content. On the

one hand, grammatical elements (Simple and Progressive Past Tenses) were explicitly added and, on the other hand, lexical items typically describing Christmas and winter holidays were included in the captions. The author's deliberate aim was to feed some culture-specific information to the learners thus making them more confident even in cultural competence, because "without knowing the target language culture it is impossible to communicate effectively" (Bárdos 2000: 196). The participants were asked to follow a guided structure in their written production and complete paragraph-writing for each bullet point. In order to be relieved from anxiety, the learners were not required to write whole texts, but only short paragraphs and were invited to work in pairs while writing and giving feedback. As any open-ended visual material has the potential risk of learners possibly interpreting the visual content in a more sophisticated way than their foreign language proficiency would permit (Byrne 1993), the task and the added captions were carefully designed by the author.

The participants (N=52) were all students learning English as a foreign language in two Hungarian secondary schools, at levels A2-B1 (teachers' assessment). Pre- and post-task online questionnaires were used for data collection, and for data analysis SPSS software and some qualitative answers were operated. (The author wishes to express her immense gratitude to her fellow teachers and to the students for their precious contribution.)

**Figure 1: The theoretical framework of the given meme-based task as perceived and conceived by the author**

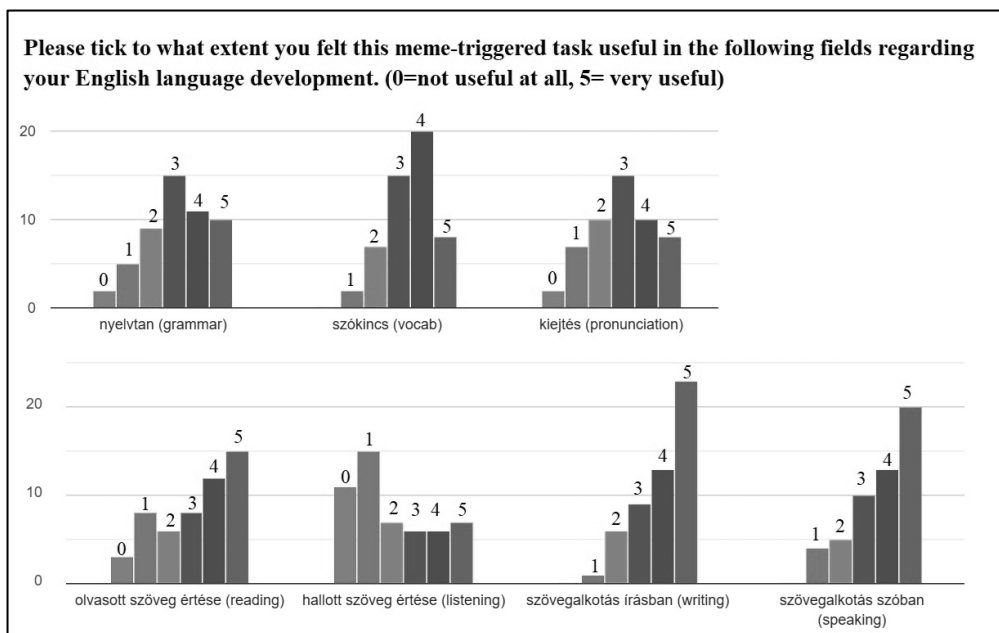


*Author's own chart (made by Canva™)*

#### 4.2. RESEARCH HYPOTHESES AND FINDINGS

The three main areas the research questions focused on included how effective the students perceived the meme-based task from the point of view of creating grammatically accurate (focus on the use of Past Tenses) written production; to what extent they felt that the task enriched their lexis and the ideas with which they could reach a certain depth of content; and how motivating they experienced the memes in function of language triggers. The traditional focus of teaching writing is on the end product; but in this paper, on the other hand, the emphasis is on the student writer, not the writing; consequently, students were also asked to reflect upon the problems that could occur to them (Hedge 2005: 50, 84-85). The bar chart (Figure 2) shows the fields in which participants found the task most useful for their language development. It can be seen that the participants felt the task most effective in enriching their lexis and in the development of writing and speaking skills.

**Figure 2: Participants' perception of the usefulness of the task**



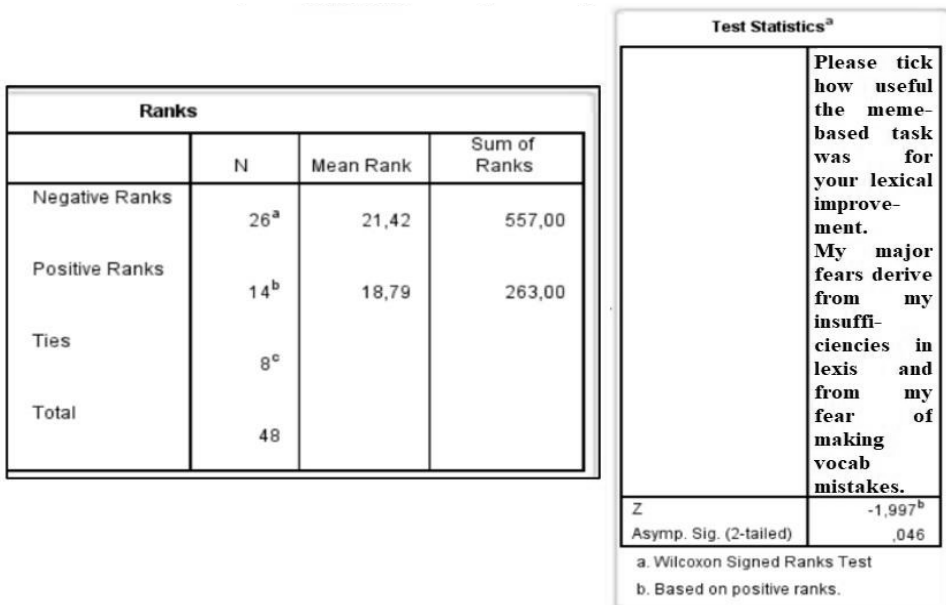
Copy from Google Forms™

As far as grammatical accuracy and brainstorming of ideas are concerned, the research has given similar results in both areas. The students were expected to feel a lower degree of grammatical concern after accomplishing the meme-based procedure. Also, it was our expectation that the participants would consider the meme tasks beneficial for improving

their productive (writing and speaking) skills by being provided ideas to elaborate the content. Sadly, however, no significant result was obtained in these two fields (Wilcoxon-test was applied in both cases with the following results grammar:  $T = 284, Z = -1,5, p > 0,1$ ; writing:  $T = 273, Z = -1,86, p > 0,05$ ; speaking:  $T = 253, Z = -1,26, p > 0,1$ ). It can be deduced that, on the given sample, we have no proof to state that the students' difficulties which originate from them having grammatical insufficiencies or poor ideas could be eased by applying this meme-based procedure. According to their subjective perception, the participants have not improved in this field significantly.

Our third hypothesis was that the meme-based exercise would help students – at least, to some extent – overcome their difficulties in vocabulary and our expectations in this regard were fulfilled. (The Wilcoxon-test gave the results described in Figure 3). It can be deduced that, on the sample of the given meme-based tasks, the participants considered the task more useful from the perspective of their lexical improvement as compared to the perceived vocabulary insufficiencies that they had signalled in the pre-task questionnaire.

**Figure 3: Wilcoxon-test results of potential vocabulary enrichment**



*Screenshot from the SPSS™ programme*

As it was mentioned in chapter 3.1, emotional involvement is essential in every successful learning process, therefore we were intrigued to learn more about the positive and negative feelings and states the participants experienced while doing the meme-based task. The

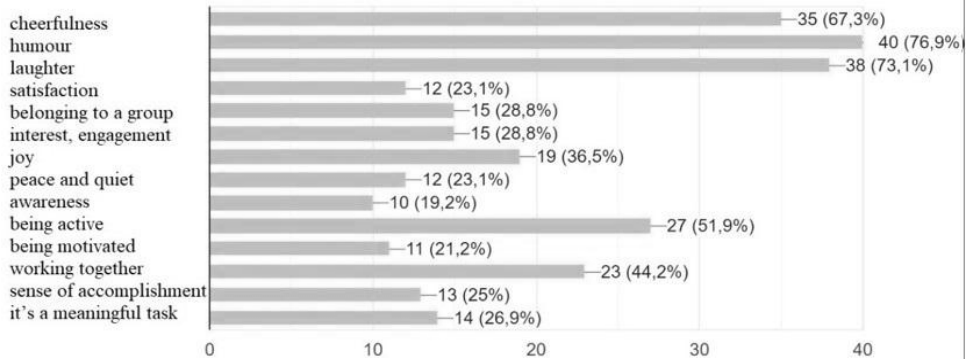
most conspicuous elements they ticked were humour, laughter and cheerfulness in the ‘up-beat’ section (Figure 6), which supports our description. In addition, it is noteworthy to add that participants also appreciated being active and cooperating during the foreign language activity, and this also contributes to the importance of regarding learning as a socially embedded process. According to the learners’ perception, the most unfavourable feeling (Figure 4) was tiredness, which had already appeared in some of our previous research repeatedly and might provide motivation for further investigation as this state seems to be a recurring one in all our sampled populations.

If the task is perceived as too easy, boredom is likely to feature in the results to similar extent, as a consequence; however, to our surprise, insufficient knowledge also took a prominent place. This somewhat controversial data could be explained, in our view, by the extreme heterogeneity of the sampled language classes.

**Figure 4: Positive feelings**

Please tick which positive feelings you experienced while doing the meme-based task.

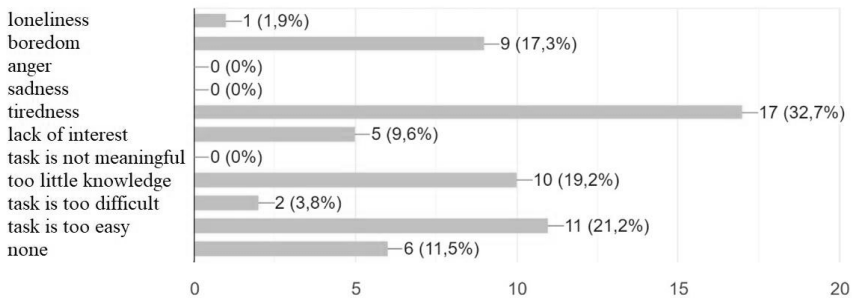
You can tick more than one.



Copy from Google Forms™

**Figure 5: Negative feelings**

Please tick which of the following negative feelings you experienced while doing the meme-based task. You can tick more than one.



*Copy from Google Forms™*

## 5. CONCLUSION AND FUTURE POTENTIAL OF THE RESEARCH

“[Stories] can change the way [humans] cooperate by changing the stories they believe in” (Harari 2024), and we firmly believe that stories that learners create, and learners believe in can change their educational narrative: in other words, learners may be able to convert their sentences into real and functioning ‘can do’ statements (cf: CEFR descriptors). Our investigation proved that, on the given sample, the application of the meme-aided task resulted in learners perceiving the positive emotions of high spirits, humour, laughter, being active and being able to cooperate. Moreover, it was supported by statistical data that they perceived improvement in their lexis after accomplishing the task. The most salient negative state the learners reported was tiredness, which might need further examination in the future.

In the additional comments of the post-task questionnaire after completing the task, the predominant majority of the participants emphasized the innovative, enjoyable and humorous character of this EFL activity. One possible continuation of the task might be turning the written product into speaking production in the form of the traditional Questions and Answers oral exam type (Underhill 1987). This furtherance may represent a viable didactic application since Cernigliaro opts for written production as a starting point towards speaking (Cernigliaro 2022). The activity of paragraph-writing might make the next step, oral production, less fearful for learners to accomplish, thus converting the dutiful fulfilment of an obligatory exam task into a potentially enjoyable foreign language activity based on cooperation.

## REFERENCES

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Blackmore, S. (1999): *The Meme Machine*. Oxford University Press.
- Byrne, D. (1993). *Teaching writing skills*. Longman.
- Cernigliaro, M. A. (2022): *Più scrivo più parlo 1. Materiale per la produzione scritta e orale (A1-A2)*. Ornimi Editions. Atene.
- Cernigliaro, M. A. (2022): *Obiettivo produzione orale e scritta per i livelli B1-B2: materiali e consigli operativi* (Ornimi Ed). Available online at: [https://www.youtube.com/watch?v=XWnAAanz2058&ab\\_channel=EdizioniOrnimi](https://www.youtube.com/watch?v=XWnAAanz2058&ab_channel=EdizioniOrnimi)
- Csányi, V. (2022): *Life path interview*. Available online at: [https://www.youtube.com/watch?v=re8OT4t3KpY&ab\\_channel=FriderikuszPodcast](https://www.youtube.com/watch?v=re8OT4t3KpY&ab_channel=FriderikuszPodcast)
- Dunbar, R. (1996): *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. Harvard University Press
- Gyarmathy, É. (2011): *A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség*. Available online at: <https://core.ac.uk/download/pdf/19563299.pdf>
- Harari, Y. N. (2024): *The Storytelling Superpower*. [https://www.youtube.com/watch?v=dc4WCgR0UGc&ab\\_channel=CarmineGalloTV](https://www.youtube.com/watch?v=dc4WCgR0UGc&ab_channel=CarmineGalloTV)
- Hedge, T. (2005): *Writing*. Oxford University Press.
- Holland, Sliwinski and Thomas (2020): „Is Affective Effective? Measuring Affective Learning in Simulations.” In: *International Studies Perspectives*. May 2020
- Kocsis, A. (2023): “Using Memes for Skills Development in the Foreign Language Classroom.” In: *Insights into Contemporary Practices of teaching English as a Foreign language*. ed.: Norbert Mongyi. Pázmány Péter Catholic University. Budapest.
- Kraynov, A. L., Shalaeva, N. V. (2020): *Influence Of Clip Thinking On The Cognitive Abilities Of Students*. Available online at: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.266>
- Lannert, J. (2023): „Mit és hogyan tanítsunk a 21. században?” In: *Új Pedagógiai Szemle 2023/1-2*.
- Lannert, J. (2021): *Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások*. Available online at: [https://www.researchgate.net/publication/348785749\\_Nem\\_gyermeknek\\_valo\\_vidék\\_A\\_magyar\\_oktatás\\_es\\_a\\_21\\_századi\\_kihívások\\_Lannert\\_Judit](https://www.researchgate.net/publication/348785749_Nem_gyermeknek_valo_vidék_A_magyar_oktatás_es_a_21_századi_kihívások_Lannert_Judit)
- Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2012): “Academic Emotions and Student Engagement.” In: *Handbook of Research on Student Engagement*. ed.: Christenson

S., Reschly A., Wylie C. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12)

- Serianni, L (2019): *Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola*. Available online at: <https://www.liceocrespi.edu.it/wp-content/uploads/2019/05/Scrivere-nella-scuola-oggi-Cesati-2019.pdf>
- Szabó, Gy. Z. (2024): *Megfigyelési szempontok és technikák*. Lecture. SZTE KÖVI Mentorképzés.
- Underhill, N. (1987): *Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge University Press.
- Kanashina, S. V. (2017):
- Канашина, С. В. (2017): *Что такое интернет-мем? УДК 811*. Available online at: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-internet-mem>
- Pelichov, D. (2019): Денис Пелихов (2019): *Топ-10 речевых ошибок, которые мы допускаем, по версии филолога ЮУрГУ*. Available online at: <https://www.susu.ru/ru/news/2019/05/25/top-10-rechevyh-oshibok-kotorye-my-dopuskaem-po-versii-filologa>
- Huzin, I. R. et al. (2020): И.Р. ХУЗИН, Г.Т. ГИЛЬФАНОВА, Д.А. САЛИМЗАНОВА, Э.М. ВИЛЬДАНОВА (2020): “ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ” - № 1(106) Global Scientific Potential Germanic Languages. УДК 81.23 [https://kpfu.ru/staff\\_files/F938520998/g\\_n\\_p\\_1\\_106\\_main\\_104\\_107.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F938520998/g_n_p_1_106_main_104_107.pdf)
- Yuryeva, E. V. (2012): Е. В. Юрьева (2012): “Прецедентные тексты в современных слоганах” In: *Русская речь*. № 6, 62-67.

### ***Sources of the referred CEFR levels***

- link 1: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- link 2: <https://www.europassitalian.com/it/esami-lingua-italiana/b1-cittadinanza/>
- link 3: <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana#:~:text=Il%20CELI%20%20attesta%20la,ci%20si%20esprima%20in%20italiano>

*Appendix 1: The set of memes used in the task (Author's own creation)*





**Andrea Kocsis**, secondary school teacher and PhD student  
Radnóti Miklós Experimental Secondary School, Szeged and Eszterházy Károly  
Catholic University, Eger  
[kocsisag@radnoti-szeged.edu.hu](mailto:kocsisag@radnoti-szeged.edu.hu)



**IV. NEVELÉSTÖRTÉNETI,  
KULTURÁLIS ÉS SPORTKUTATÁSOK  
METSZÉSPONTJAI**



## **A KULTÚRAFINANSZÍROZÁS ESETEI EURÓPÁBAN**

### ***ABSZTRAKT***

A kultúrafinanszírozás Európában nagymértékben átalakult az elmúlt évtizedekben (Hans-Conrad, 2014, Tóth, 2013). Három pillér figyelhető meg a kultúra finanszírozásának újratervezésében Európa-szerte: a kulturális esélyteremtés biztosítása (döntően állami/önkormányzati finanszírozással); a kulturális alapellátáson túli szolgáltatások kialakítása települési kereslet mentén (vegyes finanszírozással, egyenlő arányban); a piaci kulturális szolgáltatások biztosítása (piaci alapú finanszírozással). A kulturális finanszírozásban az évszázados minták egy-egy része újra megerősödik, így a mecénatúra szerepe is megnő (Hans-Conrad 2014), amelynek Magyarországon három pillére érvényesül: a központi nagy mecénatúra alapok támogatásai, mint például a MOL Új Európa Alapítvány; Magyar Vállalkozásfejlesztési Alap, Szerencsejáték Zrt, Magyar Nemzeti Bank, OTP Bank stb.; a kulturális feladatellátók és települési, megyei önkormányzatok által bevonásra kerülő lokális mecénások meghatározóak a helyi kultúrafinanszírozásban (helyi vállalatok, vállalkozók); a magánszemélyek adományozási, közösségi finanszírozási támogatásainak, valamint önkéntes tevékenységének erősítése. Hipotézisünk szerint ezek a tendenciák nemzetközi szinten is érvényesülnek, és az egyes országok különböző modelleket dolgoznak ki a kultúra vegyes finanszírozásának erősítésében. Kutatásunkban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk a egyes európai országok főbb kultúrafinanszírozási eseteit. Mindezekkel egyrészt egy összehasonlító művelődésgazdasági kutatásra vállalkozunk, másrészt a gyakorlati terepen, a kultúra magyarországi finanszírozásában adaptálható jó gyakorlatokat tárunk fel.

*Kulcsszavak: kultúra, finanszírozás, mecénatúra, Európa*

*Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály*

*DOI:10.13140/RG.2.2.27970.49602/1*

## 1. BEVEZETÉS

A kultúra finanszírozása kapcsán a 2000-es években zajlottak igazán jelentős diskurzusok, gondolhatunk itt Gordon & Mundy (2001), Kaufman & Raunig (2006), Littoz-Monnet (2007), Throsby (2010), a hazai szerzők közül pedig Tóth (2013) munkáira. A kultúrpolitika, kulturális jogi szabályozás mentén vizsgálják a kulturális szektor finanszírozási modelljeit, lehetőségeit, mintázatait. Az állami szerepvállalás mértéke mögött sokféle társadalmi, gazdasági szempont megjelenhet.

Az állam szerepének vizsgálatakor többféle tipológiát találunk. Marschall (2004) megkülönböztet 4 kultúrpolitikai modellt a művezetői, a menedzser, a mecénás és a rásegítő típust, a legszigorúbbtól a legszabadabbig haladva.

Tóth (2013) a demokratikus kultúrafelfogást vizsgálja oly módon, hogy az állam szerepvállalásában meglévő eltéréseket tekinti át. A komparatív politikai gazdaságtanban elfogadott megnevezéseket alkalmazza az egyes csoportok elnevezésére. Az EU-tagállamok eszerint a koordinált vagy a liberális kultúrafinanszírozási csoportokba sorolhatók. Tóth (2013) a besorolásánál azt vette figyelembe, hogy a kultúrafinanszírozási gyakorlatban megtalálható-e – és ha igen, milyen formában – a közvetett állam (a szakirodalomban használt fogalom: *arm length*) szemlélet az állami kultúrpolitikai célkitűzések között. Azt vizsgálta, hogy léteznek-e független művészeti tanácsok és testületek; mi a magánszektor szerepe a kultúrafinanszírozásban; a törvényi szabályozás milyen fokú versenyt teremt a támogatásokért; mennyire fejlett és kihasznált a adókedvezmények rendszere; mennyire fejlett a nonprofit szektor, és mi a szerepe (Tóth, 2013).

A kultúrafinanszírozás Európában nagymértékben átalakult az elmúlt évtizedekben (Hans-Conrad, 2014, Tóth, 2013).

A kultúra finanszírozásának újratervelésében három pillér kialakítása valósul meg:

1. Kulturális esélyteremtés biztosítása minden településen döntően állami/önkormányzati finanszírozással a közösségi művelődés értékteremtő tevékenységeivel.
2. A kulturális alapellátáson túli szolgáltatások kialakítása települési kereslet mentén a kulturális színvonal folyamatos emelésére vegyes finanszírozással, amelyben az állam, az önkormányzat és a piac (mecenatúra) is egyenlő arányban szerepet vállal.
3. Piaci kulturális szolgáltatások a kereslet függvényében piaci alapú finanszírozással, ahol a kultúrafogyasztó dönt a vásárlásról.

A jelenleginél hangsúlyosabbá válik a kultúra finanszírozásában a mecenatúra, amelynek elsődlegesen három pillére valósul meg:

1. Központi nagy mecenatúra alapok támogatásai, mint például a MOL Új Európa, Magyar Vállalkozásfejlesztési Alap, Szerencsejáték Zrt, Magyar Nemzeti Bank, OTP Bank stb.
2. A kulturális feladatellátók és települési, megyei önkormányzatok által bevonásra kerülő lokális mecénások (helyi vállalatok, vállalkozók).
3. Magányszemélyek adományozási, közösségi finanszírozási támogatásainak, valamint önkéntes tevékenységének erősítése.

Hipotézisünk szerint ezek a tendenciák nemzetközi szinten is érvényesülnek, és az egyes országok különböző modelleket dolgoznak ki a kultúra vegyes finanszírozásának erősítésében.

Kutatásunkban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk a környező országok főbb kultúrafinanszírozási eseteit: összehasonlítjuk az egyes országok fő kulturális jellemzőit a Compendium (Cultural policies and trends) országtanulmányainak információira alapozva (Kulturpolitische Gesellschaft, 2021).

Mindezekkel egyrészt egy összehasonlító művelődésgazdasági kutatásra vállalkozunk, másrészt a gyakorlati terepen, a kultúra európai finanszírozásában adaptálható jó gyakorlatokat tárunk fel.

A magyarországi finanszírozásban a jelenlegi kulturális statisztikában a központi/állami, illetve fenntartói/önkormányzati bevételek összerosódnak, jelenleg nem választhatóak külön. A mecenatúrát pedig csak a hangversenyszervezetek jelentik. Így a finanszírozás megoszlásáról jelenleg mindössze ennyit tudunk megállapítani a statisztikákból. (2025-től már a megújuló statisztika lehetővé teszi majd a különválasztást.)

**1. táblázat: Kultúrafinanszírozás Magyarországon 2021**

Ágazat	Állami támogatás (%)	Állami támogatás (M Euro)	Mecenatúra (%)	Mecenatúra (M Euro)	Saját bevétel (%)	Saját bevétel (M Euro)
<b>Előadóművészet</b>	35,76%	253 037	100	7236	27,40%	157 590
<b>Alkotóművészet</b>	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat
<b>Könyvtár</b>	9,37%	66 322	nincs adat	nincs adat	10,86%	62 489
<b>Levéltár</b>	3,71%	26 245	nincs adat	nincs adat	0,83%	4 794
<b>Múzeum</b>	22,98%	162 599	nincs adat	nincs adat	24,11%	138 687
<b>Közművelődés</b>	28,18%	199 387	nincs adat	nincs adat	36,79%	211 640
<b>Egyéb</b>	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat
<b>Összesen</b>	100,00%	707 591	100%	7236	100,00%	575 200

(Forrás: KIM Kulturális statisztika 2021)

## 2. NEMZETKÖZI TRENDEK A KULTÚRAFINANSZÍROZÁSBAN

Nemzetközi viszonylatban egyértelműen minden ország törekszik a piaci finanszírozás erősítésére a kultúrafinanszírozásban: a vállalkozói szektor erőteljesebb bevonásával, a magánszereplők egyéni és közösségi finanszírozásba való bevonásával, valamint különféle adók, szerencsejáték bevételek, kedvezményes hitelek biztosításával. Egységes kimutatások nincsenek az állami-, helyi-, magántámogatások összehasonlíthatóságára sem hazai, sem nemzetközi viszonylatban. Így a részlegesen elérhető adatokra, valamint jó gyakorlatok bemutatására koncentrálunk (Kulturpolitische Gesellschaft, 2021).

A kulturális rendszer megerősítésének fő irányvonalai a nemzetközi (főként a legtöbb hasonlóságot mutató francia) minták alapján az ún. koordinált kultúrafinanszírozási szemlélet mentén:

- komplex, tervezett és koordinált rendszer működtetése,
- földrajzilag decentralizált kulturális rendszer (főváros – vidék egyensúlya),
- a kultúra mindenki számára elérhetővé tételében az önkormányzati szerepvállalás növelése központi felügyelet mellett (fiskális decentralizáció politikai centralizációval),

- válság idején erőteljesebb állami támogatás (mert a magántámogatások ekkor csökkennek),
- kultúrkiválóságok kiemelt támogatása, az ún. időt kiálló kultúra megerősítése,
- inflációt meghaladó mértékű központi kultúrafinanszírozási feltételek biztosítása,
- adókedvezmények vállalkozóknak, civileknek, magánszemélyeknek a kulturális támogatás esetén (kulturális támogatás és kulturális szolgáltatás vásárlás esetén is),
- ÁFA kedvezmény a kulturális termékekre és szolgáltatásokra,
- kulturális alapok, alapítványok működtetésének egyszerűsítése, a magántámogatások bevonásának lehetősége,
- bizalmi kapcsolatok erősítése: a művészek és kultúráközvetítő intézmények, valamint a szponzorok találkozási lehetőségei.

### **3. A MECENATÚRA ARÁNYÁNAK NÖVELÉSÉT ELŐSEGÍTŐ JÓ GYAKORLATOK**

Számos európai példát találunk a mecenatúrát ösztönző gyakorlatokra (Kulturpolitische Gesellschaft, 2021). Ezek három nagy csoportba tehetők: az adókedvezmények, költségvetési támogatások; állami és egyéb támogatások; közösségi finanszírozás ösztönzése.

#### **3.1. ADÓKEDVEZMÉNYEK, KÖLTSÉGVETÉSI TÁMOGATÁSOK**

Adományok adókedvezménye civil szervezetek részére, valamint kiterjesztve számos országban minden művészetet és kultúrát szolgáló szervezetre (lehet akár költségvetési, piaci vagy civil szereplő). *Ausztriában* 2015-ben elfogadott nonprofit státuszról szóló törvény jogi ösztönzőket teremtett, hogy a magánszektornak további forrásokat biztosítson a művészet és a kultúra számára. *Csehország* jelenlegi adórendszere nem kifejezetten támogatja a jótékonykodást vagy a mecenatúrát. A rendszer előnyben részesíti a szponzorokat az adományozókkal szemben. A promóció és a reklámozás költségei levonhatóak az adóból, és a szponzorok a teljes összeget az adóalapjukra fordíthatják. A levonható „ajándékok” tétel azonban az adóalap százalékában korlátozott. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a szponzorálás nem közvetlen adományként, hanem reklám-, együttműködési, helybérlési szerződés formájában valósul meg. *Belgium* korábbi jogszabályokban meghozott intézkedései között szerepelt az audiovizuális produkciók (2003 óta) és az előadóművészet (2017 óta) adókedvezmény-rendszere.

*Olaszország* - adókedvezményeket vehetnek igénybe azok a magánszemélyek vagy jogi személyek a bevételből levonható kiadások (cégek) vagy a jövedelemadóból levonható kiadások (magánszemélyek és nem kereskedelmi szervezetek) formájában, amelyek a közszféra vagy a magán nonprofit szektor számára adományoznak., *Litvániában* a kultúra magánfinanszírozását a jótékonyági és szponzorálási törvény (1993), a mecenatúráról szóló törvény (2018), a személyi jövedelemadóról szóló törvény (2002) és a társasági adóról szóló törvény (2001) szabályozza.

SZJA adományozási adókedvezmény a magánszemélyek részére, ha kulturális vagy művészeti szervezetet támogat. *Ausztriában* 2016 óta Szja-törvény adományozási adókedvezmény, *Olaszországban* 2012 óta az 5x1000 intézménye, 2006-ban született szociális céllal, a kulturális szektorra is kiterjesztették. A szabály előírja, hogy az adózó a személyi jövedelemadó 5 ezrelékét a kulturális és táji örökség védelmére, népszerűsítésére és ápolására célzó tevékenységek finanszírozására fordíthatja.

*Hollandiában a kormány az örökösödési adóról szóló törvényével* a művészetnek és a kultúrának szánt adományokat kívánja támogatni: az örökség vagy egy része kulturális, művészeti szervezetnek is felajánlható adómentesen, illetve örökösödési adókedvezményt is kaphat az örökös, ha az örökség egy részét felajánlja kulturális, művészeti szervezetnek (kb. dönthet, hogy örökösödési adót fizet, vagy ezt a pénzt inkább általa meghatározott kulturális, művészeti szervezetnek adja).

Sorsjátékokból több országban adakoznak a sorsjáték szervezetek a kultúrára hasonlóan a magyar gyakorlathoz. *Magyarországon* a Szerencsejáték Zrt., *Hollandiában* több lottó szervezet is adakozik a kultúrára, leginkább a National Postcode Lottery és a Bank Giro Lottery, *Angliában* A Nemzeti Lottó bevételét (a nyeremények, az állami adó, a jegykereskedők jutaléka stb. és az üzemeltető társaság nyeresége után) jó célokra fordítják, amelyeket a következőképpen oszlanak meg az egyes területek között: egészségügy, oktatás, környezetvédelem és jótékonyági célok (40 %); művészetek (20%); örökség (20%); és a sport (20%). *Csehországban* a lottótörvény szerint a sorsjátékok és hasonló játékok üzemeltetői bevételük egy részét közhasznú célokra kötelesek fordítani, amelybe beletartozik a kulturális tevékenység is. *Olaszországban* 1996 óta a Kulturális Minisztérium költségvetésébe utalt lottósorsolásból befolyt összeg egy részét a kulturális örökség védelmére és gyarapítására fordítják.

Kulturális vállalkozások hitele is egy lehetőség, a társuló kulturális felelősségvállaló bankok, takarékszövetkezetek tartós befektetésre adnak alacsony kamatú hitelt (pl. épület vagy műterem felújítása, hangszerek vásárlása stb. 3% kamatra). (Pl. *Hollandia* - A Culture+Entrepreneurship platform kölcsönöket nyújt művészeknek, kreatívoknak és kulturális intézményeknek.

A 10 000 és 50 000 euró közötti hiteleknel a Kultúra+Vállalkozás együttműködik a Triodos Bankkal. Nagyobb kulturális intézményeknél lehetőség van nagyobb hitel igénylésére is a Triodos Banknál. A Kultúra+Vállalkozás 2018-ban elindította a Galériakölcsönt is, amely egy olyan forgóalap, amely a galériásoknak (akik nagyon gyakran banki hitelfelvételi nehézségekkel szembesülnek) lehetőséget biztosítanak akár 40 000 eurós hitel felvételére 3 százalékos kamattal).

### **3.2. ÁLLAMI ÉS EGYÉB TÁMOGATÁSOK**

Gyakorlatok az ösztöndíjak tehetséges fiataloknak a művészetek és a kulturális vállalkozások, valamint a kulturális gazdaságfejlesztés terén (tehát akár kulturális események, projektek is támogathatók ösztöndíjjal). Ez legtöbb európai országban jelen van.

Független egyesületek és alapítványok is megjelennek jelentős támogatóként a kultúrában. *Hollandiában* A Prince Bernhard Kulturális Alapítvány Hollandia legnagyobb kulturális magánalapítványa. A VandenEnde Alapítvány 2001-ben alakult. Fókusz a kulturális vállalkozói szellem ösztönzése és a fiatalok kultúra iránti érdeklődésének növelése. Továbbiak a VSB Fund, a Turing Alapítvány, A 21. alap. *Belgium* - A kultúrát támogató alapítványok és vállalati adományozó programok vannak a King Baudouin Alapítvány, SPES (amely különböző tudományterületeken művészeknek nyújt támogatást), CERA (társadalmi-művészeti és részvételi projektekre összpontosít), a Nemzeti Lottó (amely szponzorként is működik), és a Sabam for Culture (amely támogatást nyújt a Sabam-tagok repertoárjának elkészítésére és bemutatására.). *Olaszország* - A banki alapítványok fontos mellékszerepe a művészet, a kulturális javak támogatása. Az ACRI (Associazione di Fondazioni e Casse di Risparmio spa) által 2020-ban készített, a banki alapokról szóló XXVI. évi jelentés 86 banki eredetű alapítványt sorol fel. *Finnországban* a művészet és kultúra magánfinanszírozásának fő forrása a magánadományozó alapítványok. A COFF – Finn Alapítványok Tanácsa szerint 2015-ben tagszervezetei összesen 451 millió eurót biztosítottak a finn művészet, kultúra, tudomány és kutatás, valamint különböző társadalmi célok támogatására.

### **3.3. A KÖZÖSSÉGI FINANSZÍROZÁS ÖSZTÖNZÉSE, TÁMOGATÁSA**

#### **Magánszemélyek, egyén adományozás**

Baráti társaságok/baráti körök módszere: a magyar gyakorlathoz hasonlóan ösztönzik, hogy a kulturális szervezeteknek (pl. múzeum), legyen ún. baráti társasága, akik támogatják anyagilag (pl. támogató jegyek), vagy profitorientált rendezvények kialakításával és arra jegyvásárlással (pl. bál extra jegyárral) vagy más módszerekkel. *Magyarország* számos múzeuma – Szépművészeti Múzeum, Nemzeti Galéria stb.;

*Csehország* – a Nemzeti Színház más színházakhoz hasonlóan és a Cseh Filharmonikusok is megalapították saját pártfogó klubjukat, a Czech Philharmonic Dynamic Club néven. Meda Mládková filantróp magánforrásokból épített fel egy tekintélyes intézményt, a Kampa Múzeumot, csakúgy, mint a DOX és a Meetfactory művészeti központok alapítói, valamint a prágai Jazz Dock Music Club.

Ösztönzik, hogy elsősorban a diákok, tanulók, nyugdíjasok, de bárki más önkéntes munkával támogassa a kulturális intézmények működését a magyar gyakorlathoz hasonlóan. (Pl. *Magyarországon* a közművelődésben több mint 30 ezer önkéntes segíti az intézményeket, és a könyvtári, múzeumi területen is megjelenik ez a gyakorlat, de fejleszhető).

A közösségi finanszírozás is egyre jellemzőbb, ebben az esetben egy projektet vagy művészt úgy finanszíroznak, hogy kis összegeket gyűjtenek össze emberek nagy csoportjától, többnyire az interneten keresztül. *Hollandiában* a kultúra állami költségvetési megszorításának 2011-es bejelentése óta nagyon sok művész és intézmény kezdte el a közösségi finanszírozási modellt használni projektjei finanszírozására, *Csehországban* a Strings of Autumn Music Festival költségeinek egy részét már adománygyűjtés révén fedezik. *Magyarországon* az adjukössze.hu. oldal is ilyen célt szolgál, elsősorban civil szervezetek és különféle közösségi kezdeményezések számára biztosít lehetőséget adománygyűjtésre.

### **Üzleti szektor és nonprofit szektor kezdeményezései, azokat támogató lehetőségek**

*Hollandia* Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztériuma kidolgozta a kulturális rendezvények támogatóinak szabályzatát Kulturális Támogatói Kódex néven. Ebben a kódexben a szponzori kapcsolatokra vonatkozó különféle szabályokat határozzák meg, és rögzítik a szponzori megállapodások kereteit.

*Lengyelországban* a Nemzeti Kulturális Központ kezdeményezte (a PKPP Lewiatannal közösen) a Kulturális Támogatási Kódex megalkotását. A kódexet Bogdan Zdrojewski kulturális miniszter, a Lewiatan - Lech Piławski vezérigazgatója és Ludwik Sobolewski, a Varsói Értéktőzsde elnöke hivatalosan is aláírta. A kódex a kulturális események támogatására vonatkozó szabályokat tartalmazza mindkét fél számára. A kódexnek nincs jogi ereje, csak iránymutatásként működik, és használata teljesen önkéntes.

*Hollandia* Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztériuma létrehozta a Kulturális Vállalkozási Programot 2012-ben. A kulturális szervezetek és kulturális kistermelők (pl. kézművesek) vállalkozói tevékenységét tanácsadás, coaching és szupervízió formájában támogatják az alternatív finanszírozás megtalálásához. A fő cél a vállalkozói szellem megerősítése a kulturális szektorban mind a szervezetek, mind az alkotók körében. Ehhez hasonlóan *Anglia* is elindított a művészeti tanácsával (Arts Council of England).

Több országban a nagy központi költségvetési támogatást vagy nagy központi megrendelést kapó szervezetek szerződésében szponzorálási elvárásokat fogalmaznak meg (pl. profitjuk 1%-át kultúrára, művészetekre kell fordítaniuk – kulturális szolgáltatások vagy termékek megvásárlásával vagy szponzorációval).

Teljes egészében magánforrásokból finanszírozott kulturális intézmények (pl. zenés színházak, rockkoncertek, cirkuszok és egyéb kulturális ipari vállalkozások). Minden európai országban számos ilyen intézmény működik.

Adománygyűjtő akciók egy-egy kiemelt kulturális cél, rendezvény, közösség mentén (pl. „téglajegy” új épülethez, elővételi támogatói jegy egy új produkcióhoz stb.), amelyek a magyar gyakorlatban is megjelennek.

Adománygyűjtő/Jótekonysági rendezvények nem csak szociális, hanem kulturális céllal is szerveződnek számos országban. Akár egy-egy kiemelt rendezvény (pl. fesztivál) profitjának egy adott része évente más kulturális projektre is felajánlható ilyen módon.

Mecénási díjak, kampányok is megjelennek a vállalati szponzoráció és mecenatúra elősegítésére, ezek gyakran az üzleti vagy nonprofit szektorhoz kötődnek. *Ausztriában* Initiativen Wirtschaft für Kunst (IWK, Osztrák Művészeti Üzleti Bizottság) számos ösztönzőt indított a művészeti szponzoráció előmozdítására. A Business for Art Initiatives az ORF-fel (az állami műsorszolgáltatóval) együttműködve 1989 óta ítéli oda a MAECENAS Osztrák Művészeti Támogatói Díjat a művészeti projektek népszerűsítéséért. Néhány éve MAECENAS-díjakat osztanak ki a tartományokban is, hogy felhívják a figyelmet az üzleti vállalkozások művészeti és kulturális szponzorálásának fontosságára a régióban, Alsó-Ausztriában, Stájerországban, Karintiában és Vorarlbergben – minden esetben együttműködve a tartományi kormányok, a különböző médiapartnerek és cégek, az Osztrák Iparszövetség vagy a kereskedelmi kamarák. *Észtországban* a Köler-díj egy művészeti díj, amelyet 2011-ben alapított az Észt Kortárs Művészeti Múzeum. Fő célja az évek során az volt, hogy elismerést adjon az Észtországban tevékenykedő fontos művészeknek és művészeti kollektíváknak, és általánosságban népszerűsítse a kortárs művészetet. 2016 óta az LHV Bank és a Zeneszerzők Szövetsége évente adják ki az AU-díjat egy új szerzeményért.

#### 4. ÖSSZEGRÉS

A hazai és nemzetközi finanszírozási gyakorlatok áttekintése alapján megállapítható, hogy a mecenatúra szerepe egyre hangsúlyosabbá válik, három fő pillérrel: központi nagy mecenatúra alapok, lokális mecénások és magánszemélyek adományai révén.

Nemzetközi szinten megfigyelhető a piaci finanszírozás erősítése, különféle adókedvezményekkel és támogatásokkal ösztönözve a magánszektor.

Számos országban különféle adókedvezmények és támogatások segítik a kultúra finanszírozását, beleértve az adományokat, örökösödési adókedvezményeket és alacsony kamatú hiteleket. A közösségi finanszírozás és az önkéntesség is fontos szerepet játszik a kultúra támogatásában, különösen a magánszemélyek és baráti társaságok részvételével.

### ***FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM***

- Gordon, Ch. & Mundy S. (2001). *European Perspectives on Cultural Policy*. UNESCO
- Hans-Conrad, P. (2014). *The European Cultural Sponsorship Market – Quo Vadis? (Evaluation of the first European cultural sponsorship market survey, from the perspective of cultural institutions by Causales – Cultural Marketing and Cultural Sponsoring Ltd.) Expert Papers*. Elérhető: <https://cultural-brands.com/knowledge/the-european-cultural-sponsorshipmarket-quo-vadis>
- Kaufman, T., & Raunig, G. (2002). *Anticipating European Cultural Policies*. Vienna, European Institute for Progressive Cultural Policy
- KEA European Affairs (2006). *The Economy in Culture in Europe*. European Commission, Luxembourg
- Kulturpolitische Gesellschaft (2021). *The Compendium of Cultural Policies and Trends. Country Directory*. Elérhető: <https://www.culturalpolicies.net/database/search-by-country/>
- Littoz-Monnet, A. (2007). *The European Union and Culture*. Manchester University Press, Manchester
- Marschall, M (2004). A kultúrafinanszírozás nemzetközi modelljei és trendjei. In Török J. (szerk.), *A szükséges pénz. V. Közművelődési Nyári Egyetem*. Szeged, 2003. július 7–11. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 34–39.
- Throsby, D. (2010). *The Economics of Cultural Policy*. Cambridge University Press, Cambridge
- Tóth, Á. (2013). *Kultúrafinanszírozás az Európai Unió tagállamaiban és Magyarországon*. Bp., Akadémiai Kiadó

**ABSTRACT**

**CASES OF CULTURAL FINANCING IN EUROPE**

Cultural financing in Europe has undergone a major transformation in recent decades, and state, central financing now accounts for only a fraction of cultural resources (Hans-Conrad, 2014, Tóth, 2013). Three pillars can be observed in the redesign of cultural financing across Europe: ensuring cultural opportunity (mostly with state/municipal financing); developing services beyond basic cultural provision along the demand of settlements (with mixed financing, in equal proportions); providing market cultural services (with market-based financing). In cultural financing, some of the centuries-old patterns are being strengthened again, thus the role of patronage is also increasing (Hans-Conrad 2014), which in Hungary has three pillars: support from large central patronage funds, such as the MOL New Europe Foundation; Hungarian Enterprise Development Fund, Szerencsejáték Zrt, Magyar Nemzeti Bank, OTP Bank, etc.; local patrons attracted by cultural task providers and local and county governments are decisive in local cultural financing (local companies, entrepreneurs); strengthening the donation, community financing support and voluntary activities of private individuals. According to our hypothesis, these tendencies also apply at the international level, and individual countries develop different models for strengthening the mixed financing of culture. In our research, we undertake to examine the main cultural financing cases of all European countries. With all this, on the one hand, we undertake a comparative cultural economy research, and on the other hand, we explore good practices that can be adapted in the practical field, in the financing of culture in Hungary.

*Keywords: culture, financing, patronage, Europe*

**Dr. Juhász Erika** Ph.D. tanszékvezető, főiskolai docens

Debreceni Egyetem

[juhasz.erika@arts.unideb.hu](mailto:juhasz.erika@arts.unideb.hu)

**Dr. Márkus Edina** Ph.D. egyetemi adjunktus

Debreceni Egyetem

[markus.edina@arts.unideb.hu](mailto:markus.edina@arts.unideb.hu)

## **LOYOLAI SZENT IGNÁC LELKIGYAKORLATOK CÍMŰ MŰVÉNEK PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI**

### ***ABSZTRAKT***

Loyolai Szent Ignác (1491-1556) rendalapítóként eszmélésének állomásait rögzítette legfontosabb munkáiban, amelyek időközben magyarul is megjelentek, mint a *Lelkigyakorlatok* (2006) és a *Napló* (2015). Emellett társai is feljegyezték gondolatait, ebből született *A zárándok – Loyolai Szent Ignác visszaemlékezései* (2001). A *Lelkigyakorlatok* című mű a jezsuiták, és minden, arra fogékony ember megsegítésére született. Azóta is a jezsuita gondolatiság szíve, hiszen minden belépő jezsuitának el kellett végeznie és ezzel képessé kellett válnia arra, hogy egyre inkább ignáci módon gondolkodjék és másokat is jobban segíthessen a gyakorlatok végzése során. Ez minden jezsuita tanár világszemléletének alapja, Szent Ignácól tanulva. Most e munka pedagógiai nyelvhasználatát vizsgálom, ugyanis a vezető és tanítvány viszonya hasonló a rendben ideálként kezelt tanár-diák kapcsolathoz. A lelkigyakorlatok nyelvi megformáltsága, gondolati háttere a bázisát jelenti az 1543-tól kezdődő és máig működő jezsuita iskoláknak, ugyanakkor minden jezsuita mű megkerülhetetlen előszobája, alapvetése és kerete. Mint ilyen, esélyt adhat, hogy a 21. századi pedagógusok attitűdjükben és gondolkodásukban némileg megújulhassanak.

*Kulcsszavak: Loyolai Szent Ignác, Lelkigyakorlatok, jezsuita pedagógia.*

*Szakosztály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály.*

*DOI: 10.13140/RG.2.2.26395.99364*

### ***1. BEVEZETÉS***

A Jézus Társasága szerzetesrend 1534. augusztus 15-én jött létre Párizsban, hivatalosan a katolikus egyház által elismertté 1540-ben vált a *Regimini militantis...* kezdetű pápai határozattal (W. O'Malley 2006). A szokásos szerzetesi hármassal fogadalom mellé negyedikként hűséget fogadtak a pápának, bárhová is szólítsa őket missziós küldetésük.

Loyolai Szent Ignác 1521 májusában a franciák elleni pamplonai csatában megsérült és magányos, de könyvekkel kísért gyógyulásában gondolati változást élt meg, ami további elmélkedő életre hívta, amit a katalóniai Manresában meg is valósíthatott: itt írta meg spanyolul a *Lelkigyakorlatok* című könyvét, amelyet folyamatosan bővítgetett, és 1548-ban a római latin kiadás is megszülethetett.<sup>24</sup> Ez egy olyan kézikönyv is egyben, amit csak az tud használni, aki valóban el is végzi a felkínált gyakorlatokat a megadott rend szerint és támaszkodik a szabályok, instrukciók mindegyikére.<sup>25</sup>

## 2. A KUTATÁS FORRÁSAI

Az „Ejercicios espirituales” vagyis a latinul ismertebb *Exercitia Spiritualia* (1548), spanyol nyelven íródott 1521-ben, 1540-48 között még módosította a szerző. (W.O'Malley 2006). Misztikus lelki tapasztalatainak gyümölcset magyarul „Lelki gyakorlatoknak” illetve: Lelkigyakorlatoknak fordították.<sup>26</sup> 1931-ben a Korda Kiadó R. T. kiadásában jelent meg magyarul, Vukov János SJ fordításában, ő már a Roothaan jezsuita generális atya (1785-1853) által latinra fordított szöveget fordította le, a Versio Litteralist. 1940-ben készült el spanyol eredetiből Hitter József jezsuita fordítása szintén a Korda Kiadónál, kétszer került kiadásra, majd 1976-ban és 1978-ban a tengerentúlon is. A Hitter-fordítást dolgozta át Bálint József és jezsuita társai 1986-ban, amely a Szent István Társulatnál jelent meg, a magyar rendtartomány 1994-ben, és a Korda Kiadó 2002-ben és 2006-ban újra kiadta. A további kiadások a Roothaan generális által latinra fordított szöveg alapján készültek. Érdekes, hogy 1663-ban Trencsénben elkészült a Versio Vulgata-szövegváltozat első magyar fordítása, ami a megjelenésig nem jutott el. A 2019-es negyedik fordítás szintén a spanyol szöveget veszi alapul és igyekszik a 21. századi emberhez közelebb hozni Szent Ignác gondolatvilágát, Laczkó Zsuzsanna SJ, Lukács János SJ és Arendtné Salacz Nadine munkája. Ezek alapján Szent Ignác szövegének négy fordítása jelent meg magyarul.

Írásomban az 1986-os kiadású *Loyolai Szent Ignác lelkigyakorlatos könyve* kötet második részében található A lelkigyakorlatos könyv c. fejezet (pp. 37-120) pedagógiai szempontú kvalitatív nyelvi elemzésére vállalkoztam. A vizsgálat nem terjed ki az 1599-es Direktóriumra (pp. 121-190), amely a jezsuiták részéről egy kiegészítés: Szent Ignác kortársainak vagy korban hozzá közeli jezsuitáknak a magyarázó megjegyzései az ignáci lelkigyakorlatokban foglaltakhoz.

<sup>24</sup>Lásd részletesen: W. O'Malley 2006:49-64.

<sup>25</sup>Vö. Uott. 50.

<sup>26</sup>A forráskiadásokról szóló információkat ld. bővebben az Előszóban: Loyolai Szent Ignác (2019): *Lelkigyakorlatok*. Budapest, Jezsuita Kiadó.

A lelkigyakorlatnak az ókortól kezdve hagyománya van az emberi kultúrában, a műfaj filozófusok gyakorlatából ered, és a keresztényeknél megjelenve, kiegészülve, tovább él. Erről bővebben olvashatunk Pierre Hadot *A lélek iskolája – Lelkigyakorlatok és ókori filozófia* (2010) című munkájában, ahol Szent Ignác *Lelkigyakorlatok* könyvét is szóba hozza.

### 3. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETE

Az 1986-ban kiadott, Hitter József 1940-ben megjelent *Lelkigyakorlatok* szövegéből kiinduló fordítást és a létrejövő új kötet szerkesztését Bálint József, Hevenesí János, Morlin Imre, Rózsa Elemér, Ruppert Pál jezsuiták és Juhász Mária készítette. Munkájuk során figyelembe vették a meglévő 1930-as magyar fordítást is, két latin, egy olasz és egy német fordítást is. (Bálint 1986:7). Az elkészült *Lelkigyakorlatos* könyv szövegében kerestem a pedagógiai nyelvhasználat szókincsét, majd kiválasztottam a rendelkezésre állók közül azokat, amelyek szorosabban illeszkednek a pedagógiához és jelentősebb mértékben mutatják meg magukat a szövegben. A lelkigyakorlatot vezető, mint tanító, és a gyakorlatokat végzők, mint tanítványok (tanulók) párhuzama adja magát. Célnak tekinthető a vezető részéről a rábízott gyakorlatozó önzetlen megsegítése, amely cél a lelkigyakorlat és a nevelés, az oktatás, a beavatás összefüggésére világít rá. A vezetés vagy inkább kísérés folyamata kétféleképpen történhet: vagy egy ismeret átadásában vagy egy ismeretre való rávezetésben, amelynek különböző fokozatai és megvalósulási formái lehetségesek. A vezetőnek Ignác elképzelése szerint kísérő szerepe van, ettől függ megszólalásának tartalma és hogyanja, a gyakorlatozó pedig ebből fakadóan tanítványi szerepet kap, derül ki a bevezetőből. Egy nevelési-tanulási folyamatot láthatunk magunk előtt nem iskolai környezetben. Érdekes, hogy ebben a folyamatban mit kell tennie az Ignác szerinti vezetőnek, és az Ignác szerinti tanítványnak. Kiválasztottam hét szót és megnéztem, milyen jelentés-összefüggésben szerepelnek. Kerestem, hogy Szent Ignác milyen hozzáadott értéket rendelt melléjük. A könyv főként a lelkigyakorlatot kísérőnek íródott, hogy vezetni tudja a rábízott lelkigyakorlatozót az Istennel való kapcsolatában a saját lelki útján, olvashatjuk a könyv elején. A későbbi bevezető tanulmányokból kiderül, hogy akkor bizonyul igazán értékesnek és hasznosnak, ha a gyakorlatokat mi magunk is elvégezzük. A szövegekörpusz lelkigyakorlatos nyelvezete megfeleltethető a tanár-diák pozíció és viszony leírásának is, Szent Ignác-i módon. Az elemzésben a kiválasztott szavak megragadására törekedtem, a lelkipásztori pszichológia aspektusát figyelmen kívül hagytam. Kalapura (2012) alapján Xavéri Szent Ferenc (1506-1552) misszionáriusi sikere mögött a szentéletű jezsuita jó pedagógiai érzékét látta. A másik emberrel kapcsolatban mintha szükségünk lenne egy sajátos művészetre, amely a nevelés művészete, az önzetlen, jó hatás művészete is lehetne. A vizsgált szavak és a vezető-vezetett kapcsolatának Ignác által elképzelt vagy javasolt, sugallt viszonya mutathatja a jezsuita pedagógia legelső lejegyzett elemeit, álrühában.

#### 4. A PEDAGÓGIAI NYELVHASZNÁLAT SZEMBETŰNŐ NYOMAI

A kiválasztott szavak gyakorisága a Lelkigyakorlatokban az 1. táblázatban kerül bemutatásra. A Direktórium előfordulási arányait is feljegyeztem. A szavak korábban említett „Ignác-i értékét,” ami egyik eleme lehet pedagógiai sajátságuknak, stílusuknak, az alfejezetekben fejtem ki.

**1. táblázat: Loyolai Szent Ignác lelkigyakorlatos könyvének (1986) célzott pedagógiai nyelvhasználat-vizsgálatának eredménye**

Választott szavak	Lelkigyakorlatok	Direktórium
vezető	15	70
tanító	0	1
mester	1	2
gyakorlatozó	11	1
tud	23	36
oktat	0	1
ismeret	7	5

*Forrás: saját szerkesztés*

##### 4.1. A TANÁR SZEMANTIKAI KÖRE: VEZETŐ, TANÍTÓ, MESTER

A műben cikkelyek segítik az egyes szövegrészek azonosítását, ezeket zárójelbe teszem a vonatkozó mondatoknál. A vezetővel kapcsolatban a következő megjegyzések érhetőek tetten: Ne fejtegesse hosszasan az egyes történetek értelmét a bevezető előadásban, hagyja az elmélkedőt (gyakorlatozót) maga átgondolni a szóban forgó történetet, mert ez ad majd neki nagyobb örömet és ez lesz gyümölcsözőbb számára (2). Tudjon háttérbe vonulni, amikor az a gyakorlatozónak nagyobb hasznára van. Ugyanígy az isteni akaratot keresve nem bátoríthat életállapot választásra senkit, inkább maradjon mindig középen és engedje a gyakorlatozó és az Úr között történni az eseményeket (15). Figyelmével kíséri a vezetettet és észleli rajta az egyes érzelmi változásokat, ennek megfelelően kérdezhet objektív dolgokat, mint hogy elvégzi-e és hogyan végzi a megadott feladatokat a lelkigyakorlaton belül (6). Nyájas és szelíd legyen a levert gyakorlatozóval, bátorítsa, ne legyen vele kemény. Segítse felkészíteni a hamarosan jövő vigaszra, és az emberi természet ellenségének cselvetéseit is tárja fel előtte (7). Ezzel az empatikus vezető a gyakorlatozó életszemléletet, személyiségét formálja. Egyáltalán minden érdekli a gyakorlatozóval kapcsolatban, mert újabb vigasztalanságát is érzékeli és újabb neki való feladatokat ad (8, 9). A fokozatosság elve itt is érvényesül.

Mérlegeléssel oktasson, vezessen, az érettebb gyakorlatozónak magasabb ismeretet adhat át (10). Figyelmezteti és felkészíti a gyakorlatozót vádló hangok észlelésére, legyen az önvád vagy egyéb vádló hangú kísértés (12). De a hirtelen jelentkező könnyelmű lelkesedés esetén ígérettételek idején is figyelmeztetnie, intenie kell (14). Nem kíváncsiskodhat a gyakorlatozó gondolatai és bűnei után, de hasznosnak látja, ha megmozdulásairól tájékozódik, hogy az adott lelket annak szükséglete szerint segíthesse (17).

A kevés természetes adottsággal bíró gyakorlatozónak az felel meg Ignác szerint, ha könnyebb gyakorlatot kap egy ideig. Magyarozza meg a gyakorlatozónak az egyes vizsgálati módokat (lelkiismeret) és ajánljon tanácsokat. De a lelkigyakorlatok négy hetének anyagaitól ne térjen el a vezető (18). Tehát van önállósága a megkötöttség mellett. A 22. cikkelyben különösen szép gondolatot találunk, amely a vezetőre és a gyakorlatozóra is explicite vonatkozik. Kölcsönösen egymás jobb támogatására és jobb előrehaladására törekedjenek, a jót feltételezve a másikról minden esetben. Ennek értelmében inkább akarják a másik véleményét megvédeni, mintsem elítélni. Nehézség idején kérjenek magyarázatot az állítás nagyobb megértése céljából, és ha nincs más lehetőség, a másik fél helytelen gondolatát szeretettel javítsák ki. Ha ez sem segít, akkor minden eszköz felhasználható a felebarát helyes értelmezésének az elérésére, ti., hogy az megmeneküljön (feltételezhetően a kárhozattól) (22). Kibomlik a vezető és gyakorlatot végző kapcsolata, felebarátként tekintenek egymásra, túl a feladathelyzetből adódó szerepen.

Több cikkely általánosan van megfogalmazva, értendő vezetőre és gyakorlatozóra, de minden emberre is. Csak a Direktórium 5. fejezetében találunk a tanítóra vonatkozó leírást, miszerint „*a lelki haladás szempontjából nagyon fontos, hogy a vezető megőrizze tanítói pozícióját és személyiségét*” és „*feladatát teljes szabadságban hajtsa végre*” (3) (Hevenesi 1986:147). A mester szóhasználattal szintén a Direktóriumban találkozhatunk. A gyakorlatozó léleknek adott tanács szerint, megkérdőjelezhetetlen tisztelet és bizalom övezze a vezetőt, akire nyugodt szívvel bízva rá magát. Isten küldte őt „*irányítására és gyámolítására az életre vezető úton*” (2. fejezet 6) (Hevenesi 1986:142). A másik esetben (35. fejezet 9) (Hevenesi 1986:192) Jézus Krisztusra vonatkozik a szó, aki mesterként szenvedett értünk. Mindnyájan a mester követésére vagyunk invitálva, vezető és gyakorlatozó is. A gyakorlatozónak vezetőbe vetett bizalma a maga javát szolgálja.

#### 4.2. A TANULÓ SZEMANTIKAI KÖRE: A GYAKORLATOZÓ<sup>27</sup>

Nagyrészt kapcsolódik a vezető szó lelőhelyeihez a gyakorlatozó. Az író szerint válaszoljon őszintén a vezető kérdéseire, bármit tapasztal (6). Törekedjék elvégezni a kapott feladatokat, mert akkor lelkét nyugalomban tudja tartani az elvégzett feladatok megnyugtató volta miatt (12). Elsietett döntések nem kedveznek neki, s számíthat a vezető figyelmeztetésére, intésére vagy bátorítására ezzel kapcsolatban (14). Nem minden gyakorlatozótól várható eredmény, vannak kevésbé jó képességűek is (18). A gyakorlatokban előre haladónak jót tesz a magány. A gyakorlatozó számára a vezető szemszögéből nézve Teremtője szolgálata és saját lelkének előmenetele ugyanannak a két arca (20). Vezetőjéről eleve jót feltételezze, segítsék egymást a jobb előre haladásban (22). A gyakorlatozó alkalmazkodjék a kapott feladathoz, használja fel aszerint, ami „*hasznára és segítségére lehet annak megtalálásában, amit keres*” (130) (Bálint 1986:68). Akkor lehet önállóbb, amikor már tudja, mit keres. Ugyanakkor minden a gyakorlatozóért van, a vezető eszerint adja a feladatot (133). A Direktórium 2. fejezetében olvashatjuk, hogy a gyakorlatozó folyamatosan terhelhető, hiszen ami a gyakorlat elején túl soknak tűnt, az később elégnak bizonyulhat (8). Mintha felkínáló jellegű imperatívuszt használna a szerző: „*Minden jó kereszténynek készebbnek kell lennie arra, hogy felebarátja állítását megmentse, hogysen elítélje.*” (22) (Bálint 1986:42). Az általános névmással mindenki bevonódik a szövegbe, aki olvassa, végzi. A tanítvány szavak az evangélium apostolaira utalnak. Ugyanakkor a tanítványok feladata, hogy mesterükhöz hasonlóvá válva hirdessék az evangéliumot minden teremtménynek (281, 301), ami például áll a gyakorlatozó és a vezető számára az evangélium idézett szövegrészeiben.

#### 4.3. A TANÍTÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ SZAVAK KÖRE: ISMERET, TUD, OKTAT

Az ismeret szó először a lelkiismeret szóösszetételben jelenik meg (24), bemutatva a lelkiismeret-vizsgálat három javasolt időpontját a kétszeri önvizsgálattal. Mélyebb önismeretet jelent, amelyben a lélek felismeri hibáit, megbánja, és így nagyobb lelki hasznot fog élvezni (44). A világ szellemének ismeretére is törekedhet a gyakorlatozó, hogy azt megismerve megundorodjon tőle, és el is távolodjék a „*világias és hívságos dolgoktól*” (63) (Bálint 1986:54). Létezik az Úr benső ismeretére irányuló kérés, hogy őt jobban szeresse és követhesse a lélek (104) egyes szám első személyben és imperatívuszbán. Azt a benyomást keltve, hogy a gyakorlatozó és a vezető is mi magunk vagyunk. E gyakorlatok új ismereteket tesznek elérhetővé a gyakorlatozó számára (118). Alkalmasnak tekinthető az idő a józan és helyes választásra, amikor „*világosságban és ismeretben van részünk*” az *átélt tapasztalatok megismerése során*” (176) (Bálint 1986:78). Nem minden idő alkalmas nagy döntésekre, üzeni a szöveg. Ekkor bensőleg

<sup>27</sup> A lélek, az elmélkedő, és a lelkigyakorlatozó szavakkal tovább bővíthető ez a szemantikai kör.

belát valamit a lélek, bensőleg ismeretet szerez róla, felismeri Isten kegyelméből, „*hogyminden vigasz és bensőséges szeretet megszerzése és megőrzése*” rajta kívüli okból ered (322) (Bálint 1986:120). Ebben az ismeretben az ember kicsinysége és nagysága is benne foglaltatik, s így mélyebb létértelmezéshez vezet. A gyakorlatok által a gyakorlatozó egyre inkább képessé válik arra, hogy beavatódjon a gyakorlatok folyamatába, a folyamatosság ebben is jelentkezik (9, 11). A vezető pedig tud, képes segíteni a léleknek, ha az őszintén feltárja gondolatait előtte (17). A gyakorlatozó és a vezető célja, hogy a gyakorlatozó tudjon együtt érezni Krisztus fájdalmával (87). Ignác vágya, hogy váljék tudássá bennünk a lelkigyakorlatos könyvben közölt ismeretek összessége, mint a mértékletesség és a vezeklés erénye (83). Az üdvösség biztos tudását hordozhatjuk lusta életmódunkkal is, de ez mégis kevésnek bizonyul majd az üdvösséghez (153). A jövőben elérendő célt is kifejez a tud segédige, amikor Isten miatt tud az ember mindenkit szeretni (316). Aki vigasztalanságban van, az is tud, képes ellenállni isteni segítséggel a kísértéseknek (320). Aki vigaszban van, az képes gondolni a vigasztalanságra is, előrelátónak lenni tudása által, amelyet tapasztalathból ismer (324). Az ellenség is képes figyelni, célja, hogy el tudja gáncsolni az embert különféle technikákkal (349). A megbízható emberhez forduljunk, aki képes lehet orvosolni a rossz szokásokat (362). A Direktórium 3. fejezetében lelki olvasmányok területén a gyakorlatozót oktatni köteles a vezető, hogy lassan olvasson. Szinte olvasás módszertannal buzdítja: megállni, mérlegelni, fontolgatni és elmerülni az érzésekben a lelki olvasmányok segítségével (4). A vezető figyelme az olvasás módjára is kiterjed, de az olvasmányok megválasztására is kitér (Hevenesi 1986:144).<sup>28</sup>

## 5. KONKLÚZIÓ

Megállapítható, hogy Szent Ignác a nevelőt olyan személynek képzei, aki nyitott a diák megismerésére, annak megértésére törekszik. Jó helyzetfelismerési képességgel bír a nevelttel való interakció során. A szövegben a nevelőre ugyanúgy érvényesek a vezetettre, a diákra vonatkozó buzdító szavak az erények elérésére, a gyakori többes szám első személyű használatú igék miatt. Eszerint a nevelő sem tekinti tudását állandónak, mindig kész a megújulásra, mivel Istené egyedül a teljes tudás. Az egyes helyzetekben párbeszédre kész, érdeklődő, képes elhatárolódni az önérdekű kíváncsiságtól és a személy javát keresi szüntelen, minden eszközzel. Stabil értékrenddel bír. A diákra szeretettel tekint, a tanrendi haladás szabályát figyelembe veszi a diákok érdekében. Szelíd és barátságos, jóindulatú minden körülmény között neveltje felé. Figyelembe veszi a diákok természetes adottságát, ehhez mérten ad egyéni feladatokat a fokozatosság szellemében. Világosan elképzelt fogalmai vannak a boldog életről, az elkerülendő veszélyekről, így az ember életének a céljáról, az igazi értékekről. Ezt nyújtja – rejtetten is — a diákoknak.

---

<sup>28</sup> Kartauzi Dénes: A négy végső dolog; Szent Ágoston: Vallomások vannak említve.

Segít megérteni a világot és eligazodni benne. A gyakorlatok során a vezetett önmagával is találkozik, jobban megismeri saját indítékait, értékeit, és ez igaz önismerethez vezet. Az Ignác szerinti diák bármivel bizalommal fordulhat tanárához, tudja, hogy bízhat benne. Őszinte hozzá és megteszi, amire kéri, hisz életének ebben a szakaszában ő a kísérője. Szeretettel tekint rá, és mindig hitelt ad szavának. Amikor nem értik meg egymást, akkor türelmesen igyekszik megvilágítani a saját gondolatait tanára előtt. A megadott feladatokat elvégzi, azokról őszintén beszámol. Egymásra felebarátként tekintenek, Ignác képzeletében a diák bizalommal fordul a tanárhoz, nem félelemmel. A nevelés alapja a tanár részéről a szüntelen jóakarát, a diák javának a keresése, a diák pedig bizalommal van iránta. E bizalommal teli légkörtől inspirálva valósul meg a nevelés, a párbeszéd, az ismeretszerzés, a tudás elsajátítása, ami soha nem mentes az önismerettől, a reflexiótól. Ugyanakkor a nevelő-vezető nem egy konstans, állandó ismerettel bíró lény, hiszen a nevelés folyamata rá is gazdagítón hat.

## 6. ÖSSZEZÉS

A Lelkigyakorlatok című könyv ma is része a jezsuita rendnek, nem lett kevésbé fontos az évek múlásával. A kísérő és a gyakorlatot végző egyaránt bejárja a maga útját, és az időben a kísérés idejére találkoznak, legjobbat kívánva a másikkal. Írásomban az 1986-os kiadást vizsgáltam, hét szó segítségével kvantitatív módon vázoltam fel e jezsuita alapmunka pedagógiai jellegű szókincsének egy részét. A vizsgálat során kitűnt a lelkigyakorlat vezetője és a tanár, illetve a gyakorlatot végző és a tanuló párhuzama. Kettejük Szent Ignác szerinti elképzelt, talán vágyott viszonyát mutattam be, amelyből ma is meríthetnénk ötleteket gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozva otthoni és iskolai környezetben egyaránt.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Bálint József (1986): A lelkigyakorlatos könyv. In: Bálint József et al. (1986) (szerk.): Loyolai Szent Ignác lelkigyakorlatos könyve. In Ákos Géza, Csanád Béla (szerk.) A lelki élet mesterei. Budapest, Szent István Társulat. pp. 1-134.
- Hadot, Pierre (2010). A lélek iskolája – Lelkigyakorlatok és ókori filozófia. Hit és Tudomány 3. Sorozatszerk. Heidl György. Ford. Cseke Ákos. Budapest, Kairosz. pp. 1-84.
- Hevesi János (1986): Direktórium. In: Bálint József et al. (1986) (szerk.): Loyolai Szent Ignác lelkigyakorlatos könyve. In Ákos Géza, Csanád Béla (szerk.) A lelki élet mesterei. Budapest, Szent István Társulat. pp. 135-204.
- Ignatius of Loyola (2006): Letters and Instructions. Martin E. Palmer SJ, W. Padberg SJ, John L. McCarthy SJ (transl.): Saint Louis, The Institute of Jesuit Sources. pp. VII-XIV.

- Kalapura, José (2012): The Legacy of Francis Xavier: Jesuit Education in India, 16th-18th Centuries. In: Arellano, Ignacio Mata Induráin, Carlos (szerk.): St Francis Xavier and the Jesuit Missionary Enterprise. Assimilations between Cultures/San Francisco Javier y la empresa misionera jesuita. Asimilaciones entre culturas. pp. 91.
- Loyolai Szent Ignác (2006): Lelkigyakorlatok. Kecskemét, Korda Kiadó. pp. 61-175.
- Loyolai Szent Ignác (2015): A zárandok. (Önéletrajzi visszaemlékezések.) Napló (Lelki feljegyzések.) Jezsuita könyvek: Források 3. Jezsuita Kiadó. Budapest.
- Loyolai Szent Ignác (2019): Lelkigyakorlatok. Budapest, Jezsuita Kiadó.
- O'Malley, John W. (2006): Az első jezsuiták. Budapest, Szent István Társulat. pp. 1-64.

#### **További források**

- Salcedo Martínez, Jorge Enrique (2023). Servant of God John Philip Roothaan (1785-1853). General of the Restored Society. Jesuit Saints and Blesseds: spiritual profiles Institute of Jesuit Sources at the Institute for Advanced Jesuit Studies Boston College Chestnut Hill. Ford. Campbell-Johnston, Michael. <https://jesuitonlinebibliography.bc.edu/catalog/27744>.

#### **ABSTRACT**

#### ***PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE SPIRITUAL EXERCISES OF ST. IGNATIUS OF LOYOLA***

The more than five-hundred-years-old Book of Spiritual Exercises still belongs to the Jesuit order's living tradition, and has not become less important over the years. The leader of the Spiritual Exercises and the one performing the exercises both go their own way. In the time they meet, and wish the best for each other. In my writing, I examined the 1986 edition, and with the help of a few words I was able to quantitatively outline the pedagogical vocabulary of this Jesuit basic work. During the examination, the parallelism between the leader and the teacher of the spiritual exercises, as well as the trainee and the student stood out. It presents the imagined and even desired relationship of these two according to St. Ignatius, from which we could still draw ideas in school and home dealing with Children.

*Keywords: St. Ignatius of Loyola, Spiritual Exercises, Jesuit Pedagogy*

**S. Ivancsics Evelin, PhD hallgató**

Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola  
[s.ivancsics.evelin@mail.com](mailto:s.ivancsics.evelin@mail.com)

## **A ROMÁNIAI MAGYAR ZENEOKTATÁS RENDSZERÉNEK VIZSGÁLATA**

### **ABSZTRAKT**

A romániai zeneoktatás története gazdag és sokszínű, visszanyúlik az első iskolák és zeneiskolák alapításáig, melyek a középkorban, majd később a XIX. században jelentek meg az ország különböző területein. A zeneoktatás hagyománya erős kapcsolatot ápol a népi zene és a klasszikus zene világával egyaránt. A romániai magyar zeneoktatás rendszere egy olyan terület, mely sokszínűségével és kulturális gazdagságával jelentőséggel bír a magyar közösség számára az országban. Bár Románia többnyire román többségű ország, a magyar kisebbség számára is biztosítja az oktatás és kulturális tevékenységek területén való részvételt és fejlődést. A magyar zeneoktatás rendszere több intézményben és szinten működik, beleértve az általános iskolákat, középiskolákat, zeneiskolákat és egyetemeket is. Ezek az intézmények különböző lehetőségeket kínálnak a diákoknak a zene tanulására és gyakorlására, legyen szó hangszeres vagy énekes készségekről, zeneelméletről vagy zeneszerzésről. Dolgozatunk célja, hogy a dokumentumelemzés módszerével áttekintést nyújtson a romániai magyar zeneoktatás rendszeréről. Bemutatjuk a zeneoktatás lehetőségeit és színtereit, a közoktatásban megvalósuló zeneoktatást, valamint a zeneoktatás törvényi kereteit, felhasználva a Nemzeti Oktatási Törvényt, az Egyetem Előtti Oktatás Törvényét, valamint a kerettanterveket és tantárgyi tanterveket, amelyek meghatározzák a romániai magyar zeneoktatás rendszerét és struktúráját, illetve biztosítják a szabályozott és strukturált tanulási környezetet a diákok számára. Ezáltal a kutatás az intézményi és szakmai normákra építve átfogó képet nyújt a zeneoktatás rendszeréről és annak fejlődési lehetőségeiről.

*Kulcsszavak: zeneoktatás, Románia, kisebbségi oktatás, dokumentumelemzés, tanterv*

*DOI: 10.13140/RG.2.2.15408.67843*

## 1. BEVEZETÉS

A romániai magyar közösség kulturális identitásának fontos része a zenei hagyomány és az anyanyelv használata. Ezért kiemelt jelentőséggel bír a romániai magyar zeneoktatás, amelynek célja nem csupán a zenei képességek fejlesztése, hanem a kulturális örökség ápolása és a magyar nyelv által közvetített értékek megőrzése.

Ezen tanulmány célja a romániai magyar zeneoktatást szabályozó tantervek dokumentumelemzése, amely segíthet abban, hogy átfogó képet kapjunk a romániai magyar zeneoktatás jelenlegi állapotáról és kihívásairól, valamint hozzájárulhat a jövőbeli fejlesztési irányok és javaslatok kialakításához.

## 2. A ZENEOKTATÁS HELYE NAPJAINK OKTATÁSI RENDSZERÉBEN

Romániában az oktatás nemzeti prioritás. A nemzeti iskolai oktatási rendszert állami, magán- és felekezeti oktatási intézmény alkotják, amelyek működhetnek ideiglenesen engedélyezett vagy akkreditált formában. Az iskolai létesítményeket a helyi közigazgatás hatóságai irányítják. A nemzeti oktatási rendszer a következő szinteket tartalmazza:

**1. ábra: Románia oktatási rendszere, oktatási szintek**



*Forrás: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/overview> (saját fordítás)*

A kutatásunkban releváns oktatási szintek az ún. egyetem előtti oktatási szintek, melyek a következők:

a) korai nevelés (0-6 éves korig)

- előkészítő szint (0-3 éves kor)
- az óvodai oktatás (3-6 éves kor), ideértve a kiscsoportot, középcsoportot és nagycsoportot;

b) általános iskola, amely magában foglalja az előkészítő osztályt és az I-IV. osztályokat;

c) középfokú oktatás:

- alsó középfokú vagy gimnáziumi oktatást, V-VIII. osztály
- felső középfokú oktatást, amely lehet:
  - (1) líceumi oktatás, IX-XII/XIII. osztály, a következő szakirányokkal: elméleti, szakmai és műszaki;
  - (2) legalább 3 éves szakmai oktatás;

d) nem egyetemi felsőfokú oktatás, amely magában foglalja a posztlíceumi oktatást.

A líceumi oktatást két egymást követő ciklusban szervezik: a líceum alsó ciklusa, a IX-X. osztályok, és a líceum felső ciklusa, amelyet az XI-XII/XIII. osztályok alkotják. A kötelező iskolai oktatás magában foglalja az általános iskolát, az alsó középfokú oktatást és a felső középfok alsó ciklusát (Legea Educației Naționale, 2018).

A zenei szakoktatás a zeneművészeti líceumokban és zeneiskolákban folyik, melyek az Oktatási Minisztérium jogszabályai alapján működnek, valamint a megyei tanfelügyelőségek hatáskörébe tartoznak. Romániában a közoktatás hálózatának szempontjából a zeneiskolák ugyanolyan iskolák, mint bármely másik iskola, azzal a különbséggel, hogy itt kiemelkedő mértékű és minőségű zenei képzés folyik (Szűcs, 2018). Ezekben az intézményekben a minisztérium által kiadott tantervek alapján folyik a zeneoktatás, amelyek iránymutatóak a kötelező heti óraszám tekintetében, valamint tartalmazzák a kialakítandó kompetenciákat és az ezt segítő módszertani útmutatásokat (Szentkirályi, 2015).

A művészeti iskolák az általános kötelező oktatás mellett zenei és képzőművészeti képzést is kínálnak. A zenelíceumok I. osztálytól XII. osztályig, a zeneiskolák pedig I. osztálytól VIII. osztályig szerveznek alapfokú zenei képzést, amelyek biztosítják a diákok számára az általános elméleti és zenei szakoktatást. A különösen tehetséges diákok felvételizhetnek IX. osztálytól a zenelíceumokba, ahová készségfelmérés alapján lehet bejutni (Szentkirályi, 2015). Romániában a zeneiskolákba és zenelíceumokba való felvétel érdekében képességfelmérés alapján lehet bejutni. A felvételi anyaga a halláspróba, éneklés és ritmuskopogás (Szűcs, 2015).

A fent említett művészeti iskolák mellett léteznek mindenki számára elérhető Művészeti Iskolák, amelyek a Népművészeti Iskolák fennmaradt utódai (Szűcs, 2018). A Népművészeti Iskolák megőrizték a konzervatóriumok hagyományait, viszont az különbözteti meg őket egymástól, hogy előbbieken nem csak zenét oktatnak, hanem minden művészeti ágban kínálnak képzést: zene, képzőművészet, balett és színészet. Nemcsak a kínálat bővült, hanem az iskolahálózat is, mert a kezdeti tizenhat konzervatóriumhoz képest ma már minden megyeszékhelyen, de a kisebb városokban is van ilyen iskola. A művészeti ágazat és az iskolák által kínált képzési szakirányok elsősorban a helyi igényektől függenek. Az itt megszerzett bizonyítványok nem adnak szakmai képesítést. 1989 óta működik ez a művészeti oktatási forma Művészeti Iskolaként. A művészeti iskolákban a zenei oktatás nagyon sokrétű. Igyekeznek megfelelni a gyerekektől a felnőttekig mindenki elvárásainak. Ezért kínálatukban megtalálható a klasszikus zene, a népzene, a jazz, az énekes képzésen belüli modern és népi zene, valamint a hangszeres szekció. Ez a fajta képzés igyekszik megfelelni az amatőrök igényeinek, a tanárok és a művészek jól képzett szakemberek, így a tanulók ennek köszönhetően kiemelkedő eredményeket érnek el az országos versenyeken. A művészeti iskolákban a képzés nem ingyenes, viszont a félévenkénti tandíj megállapításakor a lakosság átlagos anyagi háttérét is figyelembe veszik (Hausmann, 2017).

Az alapfokú művészetoktatási intézményekben a zenei tanulmányok mellett tánc-, szín- és bábművészet, valamint ipar- és képzőművészeti tanulmányokat is lehet folytatni. A művészeti iskolákban a képzés időtartama szakiránytól függ: pl. a magánének szak két év után ad bizonyítványt, de aki zongorát vagy hegedűt választ, csak öt év után vizsgázhat. A zenelíceumokhoz hasonlóan az oktatás heti két hangszeróraából, heti egy szolfézs órából, valamint zeneelmélet és zenetörténet órából áll (Hausmann, 2017).

Felsőoktatás szintjén Romániában a Bolognai rendszer bevezetése a zenei képzésre is hatással volt. Az ének-, hangszer- és zenetudományi alapképzés négyéves, ezt egy kétéves mesterképzés követ, míg a zenepedagógia szak hároméves képzést nyújt, a mesterképzés kétéves, de ez utóbbi nem mindenhol elérhető (Hausmann, 2017).

### **3. A KUTATÁS MÓDSZEREI**

A tantervek dokumentumelemzése során különböző módszereket alkalmaztunk annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a romániai magyar zeneoktatás tanterveiről és azok jellemzőiről. A módszertani megközelítéseket az elemzés fókusza és céljai határozták meg.

Az elemzés során először is összegyűjtöttük és kategorizáltuk a romániai magyar zeneoktatási tanterveket. Ezek helyi, regionális vagy országos szintű tantervek, amelyeket a romániai magyar oktatási intézmények használnak. Az elemzés során felhasznált dokumentumok: Nemzeti Oktatási Törvény (Legea Educației Naționale), Az Egyetem Előtti Oktatási Törvény (Legea Învățământului Preuniversitar), Kerettantervek (Plan-cadru), Tantárgyi tantervek (Programa școlară).

A dokumentumok elemzésekor kódként értelmeztük azokat a kereső-és kulcsszavakat, melyek a művészeti-és zeneoktatás sajátosságainak feltárását segítették, valamint a nemzeti kisebbségi oktatás jelenségeire vonatkozó kulcsszavakat. A kódként értelmezett kulcsszavak a következők voltak:

**1. táblázat: Tartalomelemzés kódjai**

Művészeti-és zeneoktatás kódok	Nemzeti kisebbségi oktatás kódok
arta (művészet) és különböző ragozott formái	minoritate (kisebbség) és különböző ragozott formái
muzica (zene) és különböző ragozott formái	maghiar (magyar) és különböző ragozott formái
solfegiu (szolfézs)	magyar és különböző ragozott formái
dicteu (diktálás)	
teorie (elmélet)	
instrument (hangszer) és különböző ragozott formái	
principal (fő)	
auxiliar (kiegészítő)	
coral (kórus)	

*Forrás: Saját szerkesztés*

A dokumentumelemzés kezdetén az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Hogyan jelenik meg a művészeti-és zeneoktatás a különböző hivatalos oktatási dokumentumokban, tantervekben?
2. Milyen mértékben támogatják a tantervek a kisebbségi magyar zeneoktatást Romániában?

Kutatásunk módszereit tekintve, a dokumentumelemzés módszerét használva vizsgáltuk meg az említett dokumentumokat az előre kialakított szempontrendszer és kódok mentén. Az elemzéshez az Atlas.ti kvalitatív adatelemző szoftvert használtuk.

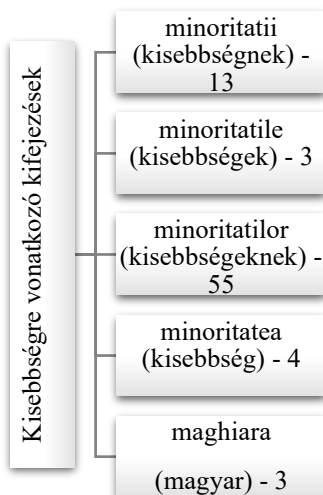
## 4. EREDMÉNYEK

A bemutatott tantervek vizsgálatakor a tartalomelemzés módszerét, valamint a korábban megfogalmazott kódokat használva igyekeztünk felmérni azt, hogy a vizsgált tantervek milyen mennyiségben és minőségben foglalkoznak a zeneoktatással. Ennek érdekében az Atlas.ti kvalitatív elemző szoftver Word Cruncher funkcióját használva megvizsgáltuk, hogy hogyan és milyen számban jelennek meg a zeneoktatásra vonatkozó kifejezések az egyes tantervekben. A továbbiakban az ebből az elemzésből kapott eredményeinket mutatjuk be.

### 4.1. NEMZETI OKTATÁSI TÖRVÉNY

A Nemzeti Oktatási Törvény az alábbi művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó kifejezéseket tartalmazta:

2. ábra: Művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó fogalmak és előfordulásuk a Nemzeti Oktatási Törvényben

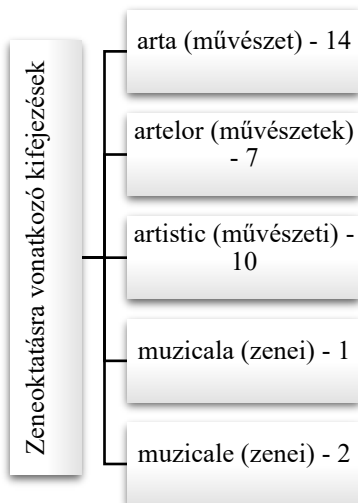


Forrás: Saját szerkesztés

A Nemzeti Oktatási Törvényben kiemelkedő számban jelenik meg a *művészet* (14), *művészetek* (7) és *művészeti* (10) megnevezés, míg a zenei (1+2) kifejezések száma elenyésző. Mivel egy 153 oldalas dokumentumról beszélünk, felvetődik a kérdés, hogy a művészeti és zenei oktatásra vonatkozó, összesen 34 említés milyen mértékben támasztja alá a zeneoktatás fontosságát (X ábra).

A Nemzeti Oktatási Törvény esetében megvizsgáltuk a nemzeti kisebbségekre vonatkozó fogalmak említését is, amely az alábbi tendenciát mutatja (X ábra):

**3. ábra: Nemzeti kisebbségekre vonatkozó fogalmak és előfordulásuk a Nemzeti Oktatási Törvényben**



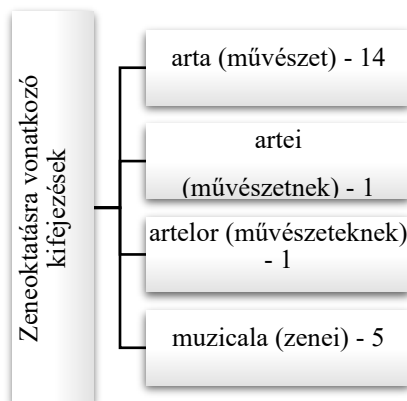
*Forrás: Saját szerkesztés*

Ahogy az ábra is mutatja, a nemzeti kisebbségekre vonatkozó említések mennyiségét tekintve számottevően gyakoribb, mint a zeneoktatási fogalmak említése, ami természetek egy olyan ország Nemzeti Oktatási Törvényében, ahol számos nemzeti kisebbség reprezentálja magát. A kisebbségre vonatkozó említések száma összesen 75, emellett pedig megjelenik a magyarság említése is 3 alkalommal.

#### **4.2. AZ EGYETEM ELŐTTI OKTATÁSI TÖRVÉNY**

Az Egyetem Előtti Oktatási Törvényt megvizsgálva az alábbi módon jelentek meg művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó kifejezések (4. ábra):

**4. ábra: Művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó fogalmak és előfordulásuk az Egyetem Előtti Oktatási Törvényben**

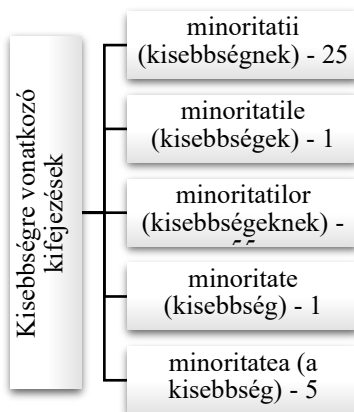


*Forrás: Saját szerkesztés*

Vizsgálatunk során kiderült, hogy jelen dokumentum összesen 21 művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó kifejezést használ, melyek közül kimagasló a művészet (arta) kifejezés a maga 14 említésével. Ismét felmerül a kérdés, hogy az Egyetem Előtti Oktatási Törvénye milyen mértékben fektet hangsúlyt a művészeti-és zeneoktatás bemutatására ezzel az igen alacsony számú említéssel.

Jelen dokumentum esetében is megvizsgáltuk a nemzeti kisebbségekre vonatkozó említett kifejezéseket és azok gyakoriságát, amely az alábbi eredményt hozta (5. ábra):

**5. ábra: Nemzeti kisebbségekre vonatkozó fogalmak és előfordulásuk az Egyetem Előtti Oktatási Törvényben**



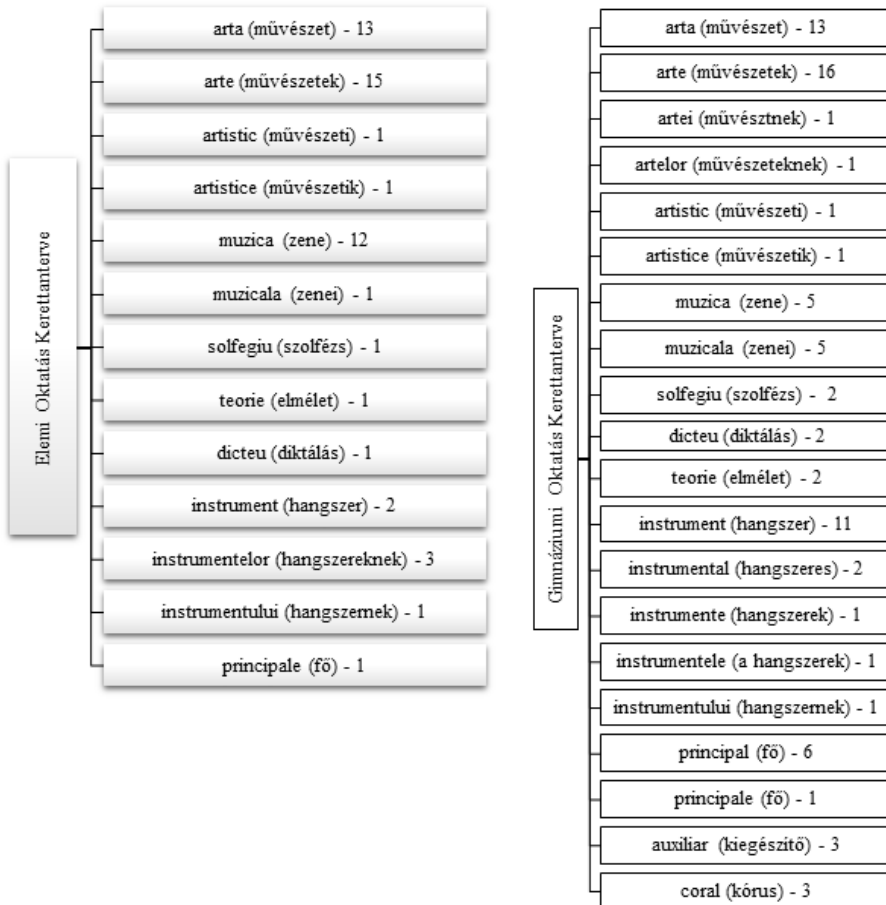
*Forrás: Saját szerkesztés*

A Nemzeti Oktatási Törvényhez hasonlóan ebben az esetben is számos említés, összesen 87, esett a nemzeti kisebbségekről, azonban jelen dokumentum egyetlen esetben sem említi a *magyar/magyarság (maghiar)* kifejezést.

### 4.3. KERETTANTERVEK

A kerettantervek tartalomelemző vizsgálatokor kiegészítettük a művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó kódok listáját speciális kulcsszavakkal, így az alábbi eredmények születtek (6. ábra):

**6. ábra: Művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó fogalmak és előfordulásuk az elemi és gimnáziumi oktatás kerettanterveiben**

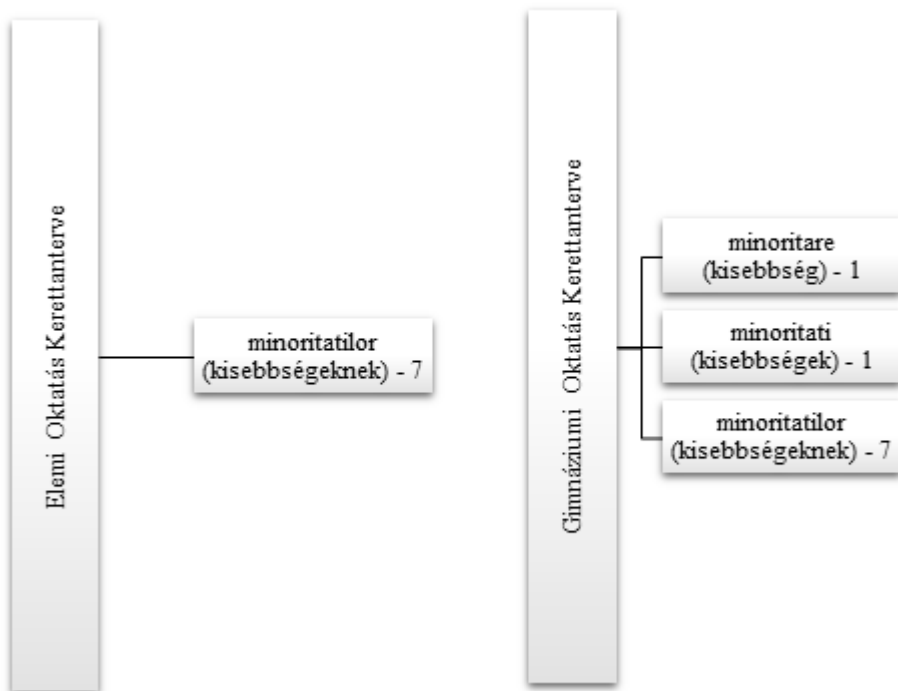


*Forrás: Saját szerkesztés*

Elemzésünk során kiderült, hogy a kerettantervek számos alkalommal említik a művészet, művészetek és művészeti kifejezéseket, valamint megjelentek olyan speciális művészeti- és zeneoktatásra vonatkozó kifejezések is, mint a szolfézs, elmélet, diktálás, hangszer, fő(hangszer), kiegészítő (hangszer) és kórus, ami nem meglepő eredmény, hiszen ezekben a dokumentumokban külön fejezetekben mutatják be a művészeti szakirányú osztályok kerettanternvét.

Megvizsgálva a kerettantervek nemzeti kisebbségekre vonatkozó említéseit az alábbi ábrában összesítjük azok minőségi és mennyiségi jellemzőit:

**7. ábra: Nemzeti kisebbségekre vonatkozó fogalmak és előfordulásuk a Kerettantervekben**



*Forrás: Saját szerkesztés*

Ahogy az a 7. ábra is szemlélteti, a kerettantervekben a nemzeti kisebbségekre vonatkozó említések száma az emeli osztályok kerettanternvében 7, a gimnáziumi oktatás kerettanternvében pedig összesen 9 alkalommal fordult elő.

### **a. Tantárgyi tantervek**

Megvizsgálva a zenei tárgyak tanterveit kutatói kíváncsiságunk kiterjedt a nemzeti kisebbségek említésére ezekben a dokumentumokban. Szerettük volna kideríteni, hogy ezen tantárgyi tantervek milyen formában és mértékben hangsúlyozzák a magyar kisebbségi zeneoktatás nemzeti identitást formáló tényezőit, ezért felmértük a magyar nemzeti kisebbségekre vonatkozó kifejezések minőségi és mennyiségi említéseit a dokumentumokban.

Az előkészítő, I. és II. osztályos Zene és mozgás tantárgyi tantervben a címsorokon kívül egyetlen említés sem jelenik meg sem a kisebbség, kisebbségi, kisebbségek, nem a magyarság kifejezésekre. A III. és IV. osztályos tanterv ezzel szemben összesen 8, releváns kontextusban pedig (címsorokon és a tantárgy megnevezésén kívül) 3 alkalommal említi a magyar kifejezést: „Népzenei feldolgozások, magyar népdalok, európai népek dalai” (III. osztály); „Farkas Ferenc: Régi magyar táncok”; „Népzenei feldolgozások, magyar népdalok, európai népek dalai” (IV. osztály). Bár konkrét kijelentés nem születik a magyar kisebbségi zeneoktatás magyar identitást erősítő jellegéről, ezek az említések mégis azt sugallják, hogy a III-IV. osztályos Zene és mozgás tantárgy keretein belül megjelennek ilyen jellegű művek is,

Az V-VIII. osztályos MAGYAR KISEBBSÉG ZENEI OKTATÁS tanterve összesen 7, releváns kontextusban pedig 6 alkalommal említi a magyar kifejezést: „hangközfelismerés magyar népdalokban” (VII. osztály); „Bartók B.: Mikrokozmosz 1.14. Kérdés és felelet, I.16. Párhuzamos mozgás, I.31. Tánc kánon-formában, II.65. Párbeszéd; Magyar képek (válogatás)” (VI. osztály); „J. Brahms: Bölcsődal, Magyar táncok”; (VI. osztály); „Kis két- és háromtagúság. Ereszkedő és emelkedő kvintisméltés, visszatérő szerkezet a magyar népdalokban. Szekvenciás ismétlés a dallamstrófában” (VII. osztály); „Népzenei ismeretek (magyar és román népzene): alkalomhoz kötött dalok” (VII. osztály); „A 16-18. század magyar zenéje: históriás ének, virágének, táncok” (VIII. osztály).

Ezen eredmények által arra következtetünk, hogy az V-VIII. osztályos zene tantárgyi tanterv bár is mértékben, de igyekszik törekedni arra, hogy a gyermekek megismerjék saját nemzetük zenei kultúráját is.

A Zeneelmélet – szolfézs – diktálás tantárgyi tanterv egyetlen említést sem tesz a kisebbségi vagy magyar kultúrára vonatkozó fogalmakról.

## 5. KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk eredményeit összegezve elmondhatjuk, hogy a romániai Nemzeti Oktatási Törvény és az Egyetem Előtti Oktatás törvénye egyaránt kitér a művészeti- és zeneoktatás szabályozására. A Nemzeti Oktatási Törvény célja, hogy elhelyezze a művészeti -és zeneoktatást a romániai oktatási rendszerben, valamint leírja annak törvényi szabályozásait. Az Egyetem Előtti Oktatás Törvénye fő irányvonalai az előbb említett dokumentumét követik, mégis kiegészül olyan fontos zeneoktatásra is vonatkozó információkkal, mint például a törvény által előírt osztálylétszámok, illetve az infrastrukturális feltételek megteremtése. A tartalomelemzést követően kiderült, hogy ezekben a dokumentumokban a művészeti-és zeneoktatásra vonatkozó kifejezések említésének száma (terjedelmükhöz képest) igen alacsony. Mindazonáltal elmondható, hogy ezek a dokumentumok, még ha hiányosan is, de igyekeznek kontextusba helyezni és megfelelő módon szabályozni a romániai magyar zeneoktatást.

A magyar kisebbségi zeneoktatás helyzetét vizsgálva ezekben a dokumentumokban kiderült, hogy bár a kisebbségi oktatás témája fontos és gyakran tárgyalt téma, a kisebbségi zeneoktatás ezekben a törvényekben nem kap helyet. A kisebbségi nyelveken történő zeneoktatás szakmai kereteinek kidolgozása hozzájárulhat a kulturális sokszínűség megőrzéséhez és a nemzeti identitás támogatásához. Ennek érdekében célszerű lenne a vonatkozó törvények kiegészítése olyan rendelkezésekkel, amelyek lehetővé teszik a kisebbségi nyelvű zenei tantervek kidolgozását, a taneszközök fejlesztését, valamint a kisebbségi oktatásban jártas szaktanárképzést.

Annak érdekében, hogy megismerjük a kisebbségi zeneoktatás helyzetét, tovább haladva az elemi és gimnáziumi oktatás kerettantervét vizsgáltuk meg, ahol ez a speciális terület saját dokumentumokkal rendelkezik. A kerettantervek és tantárgyi tantervek külön fejezetekben tárgyalják a kisebbségi oktatás jellegzetességeit, valamint a művészeti profillal, zene tanszakkal működő intézmények kereteit. Ebből arra következtetünk, hogy a román oktatásügy szem előtt tartja a kisebbségek oktatását, hiszen saját tantervvel rendelkeznek. Ezek a tantervek abban térnek el a többségi nemzet (román) tanterveitől, hogy a magyar kultúra és hagyományok integrálásával építik fel az oktatást. Ezáltal a kerettantervben és a tantárgyi tantervekben megjelennek sajátos tárgyak.

Megvizsgálva a tantárgyi tanterveket arra is fény derült, hogy a magyar tannyelvű iskolákban és magyar tagozaton tanulók körében a zeneoktatás magában foglalja a nemzeti identitás erősítését azáltal, hogy számos neves magyar zeneszerző művét felsorolja a javasolt tartalmak között.

Kutatásunk eredményeként megállapíthatjuk, hogy a művészeti és zenei nevelés nem kap jelentős szerepet az oktatásban ugyanakkor a román oktatási rendszer a kisebbségi zeneoktatás sajátos tartalmával szemben megengedő.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Hausmann, A. (2017). Music Education in Romania. *HERJ*, pp. 29-39.
- Lakatos, I. (1937). Az erdélyi magyar zenei élet. In S. Kacsó, *Erdélyi magyar évkönyv, A kisebbségi magyar polgár kézikönyve*. Brassó: Brassói Lapok és Népújtság kiadása.
- Mészáros, T. (2018). Az erdélyi magyar zeneoktatás fellegvára volt, de csak másfél évig túrték a működését. *Főtérr*.
- Ministerul Educației Naționale. (2013). *Planul cadru de învățământ pentru învățământul primar în limbile minorităților naționale*. București: Monitorul Oficial.
- Sófalvi, E. (2013). Az intézményes zeneoktatás kezdetei Kolozsváron. In I. szerk. Angi, & C. Csákány, *Zenei művelődésünk a változó régióban* (pp. 166-185). Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Szentkirályi, A. (2015). Az izlandi, a romániai és a magyarországi zeneoktatás egyes elemeinek összehasonlító elemzése és ezek hatása a zenei kultúrára. *Opus et Educatio*, 2. évf. 4. sz.
- Szűcs, T. (2015, 10 28). Alapfokú zenetanulási lehetőségek a Partiumban. *Kulturális Szemle*. Retrieved from [https://kulturalisszemle.hu/3-szam/nemzetkozi-kitekintes/szucs-timea-alapfoku-zenetanulasi-lehetosegek-a-partiumban#\\_ftnrefl](https://kulturalisszemle.hu/3-szam/nemzetkozi-kitekintes/szucs-timea-alapfoku-zenetanulasi-lehetosegek-a-partiumban#_ftnrefl)
- Szűcs, T. (2018). *Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi környezete*. Debreceni Egyetem.

## Internetes források

- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice: Ordinul nr. 3590/2016 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial <https://lege5.ro/App/Document/gezdcmrugy2q/planul-cadru-de-Invatamant-pentru-Invatamantul-gimnazial-cu-predare-in-limbile-minoritatilor-nationale-si-pentru-Invatamantul-gimnazial-pentru-scolile-sau-clasele-cu-elevi-apartinand-minoritatilor-nat>
- Ministerul Educației Naționale. (2013). Planul cadru de învățământ pentru învățământul primar în limbile minorităților naționale <https://lege5.ro/App/Document/gm2dqobsgy/planul-cadru-de-Invatamant-pentru-Invatamantul-primar-pentru-scolile-sau-clasele-cu-elevi-apartinand-minoritatilor-nationale-care-studiaza-in-limba-romana-ordin-3371-2013?pid=64176909#p-64176909>.
- Stark, G. (2015). Tantervelméleti alapismeretek. <https://doksi.net/hu/get.php?lid=29567>

**ABSTRACT**

**ANALYSIS OF THE HUNGARIAN MUSIC EDUCATION SYSTEM IN ROMANIA**

The history of music education in Romania is rich and diverse, dating back to the establishment of the first schools and music institutions, which emerged during the Middle Ages and later in the 19th century across various regions of the country. The tradition of music education maintains a strong connection with both folk and classical music.

The system of Hungarian music education in Romania represents an area of cultural richness and diversity, holding significant importance for the Hungarian community within the country. Although Romania is predominantly Romanian-speaking, it ensures the participation and development of the Hungarian minority in the fields of education and cultural activities.

The Hungarian music education system functions across multiple institutions and levels, including primary schools, secondary schools, music schools, and universities. These institutions offer students various opportunities to learn and practice music, whether in instrumental or vocal skills, music theory, or composition.

The aim of this paper is to provide an overview of the Hungarian music education system in Romania through the method of document analysis. We present the opportunities and venues for music education, the implementation of music education within the public education system, as well as the legal framework governing music education. This includes the National Education Law, the Law on Pre-University Education, and the national curriculum frameworks and subject syllabi that define the structure and system of Hungarian music education in Romania and ensure a regulated and structured learning environment for students.

Thus, building on institutional and professional standards, this research offers a comprehensive view of the music education system and its potential for development.

*Keywords: music education, Romania, minority education, document analysis, curriculum*

**Kelemen Henrietta**, egyetemi tanársegéd

Partiumi Keresztény Egyetem, Humántudományi Tanszék

[kelemen.henrietta@partium.ro](mailto:kelemen.henrietta@partium.ro)

**Dr. Váradi Judit** PhD, habil., egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

[varadi.judit@music.unideb.hu](mailto:varadi.judit@music.unideb.hu)

## **A KÖRNYEZET A GYORSKORCSOLYA TEHETSÉGGONDOZÁSÁBAN**

### ***ABSZTRAKT***

A sportolók fejlődését alapvetően meghatározza a támogató környezet, valamint a szülők és sportvezetők célirányos, hosszú távú együttműködése és a megfelelő kommunikáció (Morris 2000; Way et al. 2007). Az edzés minősége, a felkészítést segítő programok és a támogató környezet kulcsfontosságúak a sikeresség szempontjából (Bognár 2010). A Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség az LTAD-módszert évek óta alkalmazza az utánpótlás-nevelésben. A kutatás célja a gyorskorcsolyázók hosszú távú sikerességét támogató integrált környezet és a szereplők együttműködésének feltárása volt. Félig strukturált interjúkat (edzők: n=6, szülők: n=6, sportolók: n=6, sportvezetők: n=2) és kérdőíves adatgyűjtést végeztünk (edzők: n=26, sportolók: n=69, szülők: n=69; N=164). Az elemzéshez kvalitatív módszertan, varianciaanalízis és diszkriminancia-analízis is készült.

Az interjúk alapján a szülők és sportolók főként a kommunikáció és a bevonás hiányát emelték ki. A kérdőíves válaszok szerint a sportolók számára a legfontosabb tényezők a sport életvitelre gyakorolt nevelő hatása ( $M=3,79\pm 0,40$ ), a jellemvonások fejlődése ( $M=3,75\pm 0,43$ ) és a családi pszichés támogatás ( $M=3,73\pm 0,59$ ) voltak. A legkevésbé meghatározónak a tanárokkal történő egyeztetést ( $M=1,68\pm 0,92$ ), a tanulmányi eredményeket ( $M=2,30\pm 0,88$ ) és a pszichés képességek fejlesztését ( $M=2,41\pm 0,77$ ) tartották. A szereplők között jelentős különbségek mutatkoztak az edzői utasítások betartása ( $F=19,439$ ;  $p=0,000$ ), a testnevelővel való együttműködés ( $F=10,618$ ;  $p=0,000$ ), a tanulás melletti sportolás ( $F=9,411$ ;  $p=0,000$ ) és az edzővel folytatott rendszeres kommunikáció ( $F=8,242$ ;  $p=0,000$ ) terén.

Az eredmények rámutattak, hogy bár az LTAD-módszer alkalmazott, a kommunikáció és az értékelés továbbfejlesztése elengedhetetlen. Hosszú távú sikerességhez személyi és tárgyi fejlesztésekre van szükség.

*Kulcsszavak: tehetség gondozás, motiváció, interdiszciplinaritás, edukációs stratégia, pszichológiai támogatás.*

*Szakosztály: Sportpedagógiai szakosztály*

*DOI: 10.13140/RG.2.2.18129.85606*

## 1. BEVEZETÉS

A magas szintű sportteljesítmény eléréséhez elengedhetetlen a támogató környezet, az érintettek közötti együttműködés és az egységes szakmai munka, amely kiterjed a sportolói utánpótlás-nevelésre és a beválásra (Balyi et al. 2013; Baker et al. 2020). A szülők, edzők, sportszövetségek és egyesületek közös munkája biztosítja a fejlődést, kiegészítve szociális kapcsolatokkal, pszichológiai támogatással és szakmai programokkal (Géczy 2014). Az utánpótlásnevelés első éveiben különösen fontos a sport körüli ökoszisztéma integrálása (Farrow et al. 2007; Côté et al. 2009).

A sport a teljesítmény mellett a személyiségfejlődést is támogatja, értékeket közvetítve az egyén, a közösség és a társadalom számára (Gombocz 2018). Olyan képességeket fejleszt, mint az önbecsülés, önismeret, motiváció és fegyelmezettség, amelyek az élet más területein is kamatoztathatók (Smoll 1998).

Erikson pszichoszociális és Anshel (2003) sportháromszög-modellje hangsúlyozza a környezeti tényezőket, valamint az edző, sportoló és szülő együttműködésének szerepét. A tehetséggondozásban az öröklött tulajdonságok mellett a környezeti hatások is kulcsfontosságúak (Hollmann 1988). A család, pedagógus és edző együttműködése biztosítja a hosszú távú fejlődést (Istvánfi 2005).

Az LTAD (Long-term Athlete Development) program holisztikus megközelítése a fiatal sportolók fejlesztését helyezi előtérbe, hangsúlyozva a szülők és edzők támogató szerepét (Way et al. 2007; Bognár et al. 2006). A személyes célmeghatározás, az értékelés és pozitív visszajelzés növeli a motivációt és ezáltal a teljesítményt (Réthy 2011). A hatékony kommunikáció alapvető fontosságú a tehetséggondozásban, az érintettek közötti kapcsolat megerősítésében (Bognár 2010). A sportoló és környezete közötti interakció nemcsak a sportteljesítmény, hanem az életmód és társadalmi alkalmazkodás szempontjából is meghatározó.

A kutatás arra keresi a választ, hogy miként támogatja a sport körüli ökoszisztéma a gyorskorcsolyázók sikerességét, hogyan javítható az érintettek együttműködése és a tehetséggondozás hatékonysága. Kutatásunk relevanciáját erősíti, hogy hozzájárul a sportág fejlődéséhez, javítja az együttműködést, és segíti a sportolók hosszú távú sikerét, miközben tudományos és társadalmi értéket hordoz. A kutatás újszerűsége a sportolói fejlődést befolyásoló tényezők komplex vizsgálatában rejlik, kiemelve az érintettek együttműködését.

A sportág közel negyvenéves hazai története Európa- és világbajnoki dobogós helyezésekkel, valamint a 2018-as és 2022-es olimpiai bajnoki címekkel büszkélkedhet. Tanulmányunk célja a gyorskorcsolyázók hosszú távú sikerességét támogató környezet bemutatása és az utánpótlás-nevelési rendszer fejlesztési lehetőségeinek feltárása az eredmények fenntartása és továbbfejlesztése érdekében.

## 2. ANYAG ÉS MÓDSZER

A kutatás a hazai gyorskorcsolya sportág szereplőit (N=164) vizsgálta, alkalmazva a kvalitatív és kvantitatív módszereket.

Félig strukturált interjúkkal a nevelési környezetet, a kommunikáció és az együttműködés minőségét vizsgáltuk. Célcsoportok az edzők (E, n=6), szülők (Sz, n=6), sportolók (S, n=6), sportvezetők (V, n=2) voltak. Az interjúk 30-40 percesek voltak. Kérdőíves adatgyűjtéssel a gyorskorcsolya sportág edzőit (n=26; M=36,5; SD=14,14), sportolóit (n=69; M=16,39; SD=2,45) és a sportolók egyik szülőjét (n=69; M=44,84; SD=3,89) vizsgáltuk a környezet és a hosszú távú tervezés szerepéről. A kutatás etika engedélyszáma RK/680/2022. A kérdőív 26 kérdést tartalmazott 4 fokozatú Likert-skálás válaszlehetőségekkel.

Az interjúk kvalitatív elemzésével a válaszok leghangsúlyosabb elemeit, hasonlóságait és különbségeit emeltük ki. A kvantitatív elemzésekhez leíró statisztikát, varianciaanalízist és diszkriminancia-analízist (stepwise módszer) végeztünk az SPSS for Windows 24.0 segítségével.

## 3. EREDMÉNYEK

Az interjúk rámutatnak, hogy a sport nevelő hatása nemcsak az aktív sportpályafutás alatt, hanem azt követően is meghatározó, személyiségformáló hatása a sporton belüli és azon kívüli környezetben is érzékelhető. Az edzők véleménye megoszlik a nevelői szerepük fontosságáról, egyrészt érezhető az edző nevelői szerepének jelentősége, illetve emellett hangsúlyt kap az is, hogy a nevelés inkább a szülők és az iskola feladata.

*„Egy edzőnek nemcsak a sportteljesítményre kell felkészítenie a versenyzőt, hanem embert kell faragnia belőle...” E1*

*„A sport pedagógiai értéke legalább annyira fontos, mint maga a teljesítmény...” E1*

*„A rendet tartsa be... de az igazi nevelőmunkát a szülő lássa el, vagy az iskola.” E6*

A sport jellemformáló értékei közé tartozik a kitartás, fair play, rendszeresség és tisztelet, amelyeket az edzők és sportolók egyaránt kiemeltek. A sport hosszú távú nevelő hatását a sportvezetők és az edzők is kiemelték, különös tekintettel az edzők szerepére és az edzőképzésre.

*„A sport a mindennapi élet leképezése... a sport és ezen belül az edző élethosszig tartó szerepvállalása nagyon fontos...” V1*

*„...a sport és az edző nevelő hatása örökös... kitartás, fair play, rendszeret...” E1*

*„Megtanít keményen dolgozni... önfegyelem, céltudatosság, kitartás...” S2*

*„...az edzőképzés kardinális kérdés...” V2*

A szülők és sportolók kiemelték, hogy az edző mellett a család és az iskola is fontos nevelői környezet, míg az edzők a sportközeget tartják legmeghatározóbbnak a sportolók nevelése terén.

*„Az edzőmmel vagyok a legtöbbet... A sport megtanít a rendszerességre...” S1*

*„Elsősorban az én dolgom nevelni, de az edzőnek is hozzá kell tennie a részét...” Sz5*

*„A nem sportoló fiataloknál a család a legfontosabb nevelő közeg az iskola mellett, a sportolóknál a sport, azaz mi edzők, és a sporttársak.” E4*

A hatékony nevelés és fejlesztés alapja a kommunikáció, a folyamatos és kétoldalú interakció és a támogató környezet, melyek az edzők által irányított közös tervezés és visszacsatolás révén formálják a tudatos sportolót. Egyes edzők példát mutatnak a két- vagy háromoldalú kommunikációra, amely magában foglalja a sportolók és szülők bevonását is, de az egyoldalú kommunikációra is van példa. A sportolók gyakran jobb kommunikációt és értékelést tapasztalnak klubedzőiknél. A szülők bevonása különösen az utánpótlásban meghatározó, ahol a szülői támogatás és kommunikáció kulcsfontosságú. A vezetők hangsúlyozzák a sportháromszög – edző, sportoló, szülő – megfelelő működésének jelentőségét, valamint a szövetség kommunikációs szerepét.

*„A felkészülési tervet mindig megbeszéljük a sportolókkal és a szülőkkel, beleértve a rövid-, közép-, és hosszú távú célokat.” E1*

*„Az év elején mindenki megkapja a programot, amit utána a versenyzőkkel átbeszélünk.” E5*

*„A klubedzőmmel mindent megterveztünk, de a válogatott edzőm ezt már nem teszi, pedig szükség lenne rá.” S1*

*„A válogatott edző nem beszél a célokról, pedig ez nagyon fontos lenne.” Sz1*

*„Fontos a versenyző-szülő-edző-szövetség közötti rendszeres konzultáció és a hosszú távú program megismerése.” V2*

A kérdőívek kiértékelése alapján a sportoló életvitelét ( $M=3,79\pm 0,40$ ), a pozitív jellemvonásokat a sporton kívüli feladatokban ( $M=3,75\pm 0,43$ ) és a család pszichés támogatását ( $M=3,73\pm 0,59$ ) tartották a legfontosabbnak az edzők, szülők és sportolók. A legkevésbé fontosnak a tanulmányi eredményt ( $M=2,30\pm 0,88$ ), a pszichés képességek fejlesztését ( $M=2,41\pm 0,77$ ) és az edző-szülő együttműködést ( $M=2,54\pm 0,88$ ) értékelték. Szignifikáns különbségek mutatkoztak a tanulás fontosságában ( $F=9,411$ ;  $p=0,000$ ), valamint a család kulturális ( $F=5,723$ ;  $p=0,004$ ) és erkölcsi támogatásában ( $F=4,563$ ;  $p=0,012$ ), ahol a szülők nagyobb szerepet tulajdonítottak a családnak, mint a sportolók és edzők. Jelentős eltérés volt az edző megítélésében is, például abban, hogy figyel a sportoló napirendjére ( $F=4,666$ ;  $p=0,011$ ), együttműködik az iskolával ( $F=4,632$ ;  $p=0,011$ ), fontosnak tartja a kötelességtudatot ( $F=4,464$ ;  $p=0,013$ ), az élet más területeire is felkészíti a sportolót ( $F=4,355$ ;  $p=0,014$ ), és együttműködik a szülőkkel ( $F=3,355$ ;  $p=0,037$ ). Ezeket az edzők jellemzőbbnek ítélték meg, mint a szülők és sportolók. További szignifikáns különbség mutatkozott a sportklub és a sportszövetség támogatásának megítélésében ( $F=3,739$ ;  $p=0,026$ ), valamint a sport pozitív jellemvonásokat formáló hatásában ( $F=3,434$ ;  $p=0,035$ ), amelyeket szintén az edzők értékelték magasabbra a szülőkhöz és sportolókhöz képest. A sportoló sportszakmai és mindennapi életére, a nevelői tevékenység és környezet szerepére vonatkozó adatait az 1. táblázat mutatja.

**1. táblázat: A sportoló sportszakmai és mindennapi élete: a nevelői tevékenység és környezet szerepe**

Kijelentés	$\Sigma$	Edzők	Szülők	Sportolók	F	p
	M $\pm$ SD (n=164)	M $\pm$ SD (n=26)	M $\pm$ SD (n=69)	M $\pm$ SD (n=69)		
Életvitel	3,79 $\pm$ 0,40	3,73 $\pm$ 0,45	3,84 $\pm$ 0,36	3,77 $\pm$ 0,42	0,90 5	0,407
Pozitív jellemvonások a sporton kívüli feladatokban	3,75 $\pm$ 0,43	3,62 $\pm$ 0,49	3,81 $\pm$ 0,39	3,74 $\pm$ 0,44	1,98 8	0,140
A család pszichés támogatása	3,73 $\pm$ 0,59	3,65 $\pm$ 0,56	3,81 $\pm$ 0,43	3,68 $\pm$ 0,73	1,08 5	0,340
A sport közösség szerepe	3,68 $\pm$ 0,63	3,69 $\pm$ 0,47	3,75 $\pm$ 0,43	3,61 $\pm$ 0,82	0,90 4	0,407
A család erkölcsi támogatása*	3,68 $\pm$ 0,52	3,58 $\pm$ 0,50	3,83 $\pm$ 0,45	3,58 $\pm$ 0,57	4,56 3	0,012
Az iskolai közösség szerepe	3,57 $\pm$ 0,59	3,73 $\pm$ 0,45	3,55 $\pm$ 0,53	3,52 $\pm$ 0,69	1,20 2	0,303

Kijelentés	$\Sigma$	Edzők	Szülők	Sportolók	F	p
	M $\pm$ SD (n=164)	M $\pm$ SD (n=26)	M $\pm$ SD (n=69)	M $\pm$ SD (n=69)		
<b>Pozitív jellemvonások a sportolás során*</b>	3,43 $\pm$ 0,54	3,54 $\pm$ 0,50	3,52 $\pm$ 0,53	3,30 $\pm$ 0,55	3,43 4	0,035
<b>Foglalkozik az edző a sportoló magánéletével</b>	3,41 $\pm$ 0,77	3,23 $\pm$ 0,65	3,52 $\pm$ 0,55	3,38 $\pm$ 0,97	1,48 3	0,230
<b>Az edző a sportolót az élet más területeire is tanítja*</b>	3,34 $\pm$ 0,61	3,46 $\pm$ 0,50	3,45 $\pm$ 0,55	3,17 $\pm$ 0,66	4,35 5	0,014
<b>Együttműködik az edző az iskolával*</b>	3,09 $\pm$ 0,70	3,42 $\pm$ 0,50	3,12 $\pm$ 0,63	3,12 $\pm$ 0,63	4,63 2	0,011
<b>Figyel a napirend betartására*</b>	2,98 $\pm$ 0,80	3,23 $\pm$ 0,71	3,10 $\pm$ 0,64	2,77 $\pm$ 0,92	4,66 6	0,011
<b>Az edző fontosnak tartja a sportoló kötelességtudatát*</b>	2,86 $\pm$ 0,93	3,23 $\pm$ 0,81	2,94 $\pm$ 0,85	2,64 $\pm$ 1,00	4,46 4	0,013
<b>A sportklub/szövetség támogatása*</b>	2,62 $\pm$ 0,80	3,00 $\pm$ 0,63	2,51 $\pm$ 0,69	2,58 $\pm$ 0,93	3,73 9	0,026
<b>A sportklub inspiráló, támogató környezete</b>	2,58 $\pm$ 0,93	2,65 $\pm$ 0,93	2,74 $\pm$ 0,85	2,65 $\pm$ 0,98	0,17 6	0,839
<b>Fontosnak tarja az edző a sport mellett a tanulást*</b>	2,57 $\pm$ 0,86	2,77 $\pm$ 0,65	2,83 $\pm$ 0,83	2,25 $\pm$ 0,86	9,41 1	0,000
<b>A család kulturális és műveltségi támogatása*</b>	2,57 $\pm$ 0,87	2,73 $\pm$ 0,66	2,77 $\pm$ 0,77	2,30 $\pm$ 0,97	5,72 3	0,004
<b>Együttműködik az edző a szülővel*</b>	2,54 $\pm$ 0,88	2,81 $\pm$ 0,74	2,64 $\pm$ 0,80	2,35 $\pm$ 0,96	3,35 5	0,037
<b>Pszichés képességek</b>	2,41 $\pm$ 0,77	2,62 $\pm$ 0,69	2,70 $\pm$ 0,73	2,04 $\pm$ 0,69	0,04 9	0,952
<b>Fontosnak tartja az edző a képességeknek megfelelő tanulmányi eredményt</b>	2,30 $\pm$ 0,88	2,58 $\pm$ 0,85	2,32 $\pm$ 0,84	2,19 $\pm$ 0,91	1,86 7	0,158

A\* felső jelzés a szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbséget jelzi.

*Forrás: saját szerkesztés*

A kommunikáció, elvárás és értékelés terén a legmagasabb értékeket az edző tájékoztatása a sportoló feladatairól ( $M=3,55\pm 0,61$ ), az edző a sportoló véleményét figyelembe véve alakítja a felkészülést ( $M=3,53\pm 0,69$ ) és a versenyeredmények vagy edzésfeladatok megbeszélése ( $M=3,38\pm 0,79$ ) kapták. A legalacsonyabb értékelést a rövid távú célok megbeszélése a tanárokkal ( $M=1,68\pm 0,92$ ) és testnevelővel ( $M=1,82\pm 0,96$ ), illetve a sportoló kizárólag az edző utasításait követi ( $M=2,32\pm 0,94$ ) értékelték. Szignifikáns különbségek mutatkoztak a sportolók edzői utasításainak betartásában ( $F=19,439$ ;  $p=0,000$ ), a testnevelővel való egyeztetésekben ( $F=10,618$ ;  $p=0,000$ ), és az edzővel folytatott rendszeres tájékoztatásban ( $F=8,242$ ;  $p=0,000$ ), amelyeket az edzők jellemzőbbnek ítélték, mint a szülők és sportolók. A tanárokkal való rövid távú célok egyeztetése ( $F=6,485$ ;  $p=0,000$ ), az edző felkészülési tervekben a sportoló véleményének figyelembevétele ( $F=4,366$ ;  $p=0,014$ ), és az edző-sportoló egyeztetések ( $F=3,190$ ;  $p=0,044$ ) esetében kisebbek voltak az eltérések. A sportoló sportszakmai és mindennapi életére, valamint a kommunikáció szerepére vonatkozó eredményeket a 2. táblázat mutatja.

**2. táblázat: A sportoló sportszakmai és mindennapi élete: a kommunikáció szerepe**

Kijelentés	$\Sigma$	Edzők	Szülők	Sportolók	F	p
	M $\pm$ SD (n=164)	M $\pm$ SD (n=26)	M $\pm$ SD (n=69)	M $\pm$ SD (n=69)		
A sportoló mindig tisztában van a feladatával, mert az edzővel megbeszéli és megfelelő tájékoztatást kap*	3,55 $\pm$ 0,6 1	3,85 $\pm$ 0,36	3,35 $\pm$ 0,6 6	3,64 $\pm$ 0,56	8,245	0,000
Az edző a sportoló véleményét figyelembe véve alakítja a felkészülést*	3,53 $\pm$ 0,6 9	3,62 $\pm$ 0,57	3,68 $\pm$ 0,5 5	3,35 $\pm$ 0,81	4,366	0,014
A sportoló a versenyeredményeket vagy edzésfeladatokat mindig meg tudja beszélni az edzővel*	3,38 $\pm$ 0,7 9	3,73 $\pm$ 0,45	3,33 $\pm$ 0,8 1	3,29 $\pm$ 0,84	3,190	0,044
A sportoló csak és kizárólag az edző	2,32 $\pm$ 0,9 4	3,08 $\pm$ 0,89	2,45 $\pm$ 0,8 8	1,90 $\pm$ 0,80	19,43 9	0,000

Kijelentés	$\Sigma$	Edzők	Szülők	Sportolók	F	p
	M $\pm$ SD (n=164)	M $\pm$ SD (n=26)	M $\pm$ SD (n=69)	M $\pm$ SD (n=69)		
<b>utasítását követi a felkészülésben, versenyzésben*</b>						
<b>A testnevelővel rendszeresen megbeszéljük rövid távú céljainkat*</b>	1,82 $\pm$ 0,9 6	1,88 $\pm$ 0,99	2,16 $\pm$ 0,9 8	1,45 $\pm$ 0,79	10,61 8	0,000
<b>A tanárokkal rendszeresen megbeszéljük rövid távú céljainkat*</b>	1,68 $\pm$ 0,9 2	1,81 $\pm$ 0,89	1,93 $\pm$ 1,0 1	1,39 $\pm$ 0,75	6,485	0,002

A\* felső jelzés a szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbséget jelzi.

*Forrás: saját szerkesztés*

A diszkriminancia-analízis (stepwise módszer) során a szignifikáns vizsgált változók közül a hat legmeghatározóbb tényező csökkenő sorrendben:

1. fontosnak tarja az edző a sport mellett a tanulást is
2. a sportklub vagy sportszövetség támogatása
3. a család erkölcsi támogatása
4. a kommunikáció, elvárás és értékelés szerepe
5. a sportoló kizárólag az edző utasítását követi a felkészülésben, versenyzésben
6. az edző a szülőkkel meg szokta beszélni a felkészülést, a sportoló teljesítményét

#### 4. MEGBESZÉLÉS, KÖVETKEZTETÉS

A kutatás eredményei szerint a sportolók sikerességét leginkább az életvitelük formálása, a pozitív jellemvonások fejlesztése és a család pszichés támogatása befolyásolja, míg a tanárokkal történő rendszeres egyeztetés, a tanulmányi eredmények és a pszichés képességek célzott fejlesztése, valamint az edzők-szülők közötti együttműködés kisebb jelentőséggel bírt. Az ANOVA elemzések szignifikáns különbségeket mutattak a sportolók edzői utasítások betartásának megítélését illetően, illetve a családi támogatás, a tanulás fontossága és az edzők, testnevelők kommunikációja terén. A szülők a család támogató szerepét, míg az edzők a feladatok tisztázottságát és a célok rendszeres megbeszélését tartották fontosnak.

Jelentős különbség volt abban, hogy az edzők mennyire veszik figyelembe a sportolók véleményét, amit a szülők nagyobb jelentőségűnek tartottak. A szülők a szövetségi visszajelzéseket és a hosszú távú tervezést is kiemelték. A diszkriminancia-analízis alapján a legmeghatározóbb tényezők a sport és tanulás egyensúlyának fontossága, a sportklub és család támogatása, a kommunikáció és értékelés szerepe, az edzői utasítások követése, az edző-szülő együttműködés, valamint az edző-sportoló közötti egyértelmű feladatmeghatározás.

Korábbi kutatásaink (Telegdi 2019; Telegdi 2020; Telegdi – Bognár 2022) megerősítették, hogy a sport nevelő hatása túlmutat a sporton, jelentősen befolyásolja az életvitelt, az önfegyelmet, valamint a pszichés képességek, például a stresszkezelés és az önbizalom fejlődését. A klubedzők hatékonyabban kommunikálnak és értékelnek, míg a válogatott edzőknél gyakrabban tapasztalható együttműködési hiányosság.

Eredményeink rámutatnak, hogy a sportolói tehetséggondozás sikerét az edzők, szülők és iskolák együttműködése határozza meg. Az edzők példát mutatnak a kitartásban és a fair play értékeiben, a szülők erkölcsi és pszichés támogatást nyújtanak, míg az iskolák hozzájárulnak a tanulás és sport egyensúlyának fenntartásához. A kommunikáció és az értékelési folyamatok fejlesztése elengedhetetlen a sportolók hosszú távú sikeressége érdekében.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Anshel, M. H. (2003). *Sport psychology: From theory to practice*. Benjamin Cummings, San Francisco.
- Balyi, I., Way, R., & Higgs, C. (2013). Long-Term Athlete Development. *Human Kinetics*, 89-91. p.
- Baker, J., Wilson, S., Johnston, K., Dehghansai, N., Koenigsberg, A., Vegt de, S., & Wattie, N. (2020). Talent Research in Sport 1990–2018: A Scoping Review. *Front. Psychol.* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607710>
- Biróné, N., E. (2011). *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó. 74-80. p.
- Bognár, J. (2010). *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek*. pp. 95-99. Letöltés ideje: 2024.11.14. [https://itc.semmelweis.hu/add/mob/sp\\_neveles/pedagogia\\_sportpedagogia\\_OKJ\\_egyzet.pdf](https://itc.semmelweis.hu/add/mob/sp_neveles/pedagogia_sportpedagogia_OKJ_egyzet.pdf).
- Bognár J., Trzaskoma-Bicsérdy G., Révész L. – Géczy G. (2006). A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 1-2, 86-96. p.
- Côté, J., Horton, S., MacDonald, D., & Wilkes, S. (2009). The benefits of sampling sports during childhood. *Physical and Education Journal*, 74 (4), 6-11. p.
- Farrow, D., Baker, J., & MacMahon, C. (2007). *Developing Sport Expertise. Researchers and Coaches put Theory into Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203934937>
- Géczy, G. (2014). Az edzőképzés helyzete a felsőoktatásban a sportágak önállóodási törekvéseinek tükrében. In. Petridisz, L. (Ed.) *A felsőoktatás szerepe a sportban, élsportban és az olimpiai mozgalomban, különös tekintettel a társasági adóból (TAO) támogatott sportágak helyzetére és a támogatások hasznosítására*. Konferencia tanulmánykötet. Debrecen: Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar.
- Gombocz, J. (2018). Az edző, mint pedagógus. Magyar Edzők Társasága, Edzői továbbképzés konferencia előadás, Budapest, Magyar Sportok Háza (2018.03.19) <https://www.youtube.com/watch?v=t0UFbNmVv5E&t=520s>
- Hollmann, W. (1988). Einführung in die Talenproblematik aus sportmedizinischer Sicht. In. De Marées, H. (Ed.) *Die Talentproblematik im Sport*. DVS. Clausthal-Zeller-feld, pp. 27-37.
- Isvánfi, Cs. (2005). Nevelés, testnevelés, sport. *Kalokagathia*, XLIII, 1-2, 15-26. p.
- Morris, T. (2000). Psychological characteristics and talent identification in sport. *Journal of Sports Sciences*. 18(9): 715-726. p.
- Réthy, E. (2011). *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs.

- Smoll, F.L. (1998). Improving the quality of coach-parent relationship in youth sport. In: Williams, J.M. (Ed.) Applied sport psychology. Personal growth to peak performance. New York, McGraw-Hill
- Telegdi, A. (2019). Az eredmény alapú megközelítéstől az érték alapú megközelítésig a gyorskorcsolyasportokban. MSTT. XVI. Országos Sporttudományi Kongresszus, Szekció előadások kivonatai, Magyar Sporttudományi Szemle, Előadás Kivonatok,19(79), 89-90. p.
- Telegdi, A. (2020). Innovációs lehetőségek a magyar gyorskorcsolyázás szemléletében és módszertanában: a hosszú távú sportoló felkészítési modell hazai adaptációja Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban. In: Kozma, T., Juhász, E., & Tóth, P. (Eds.) Tanulás és innováció a digitális korban. HuCER 2020, Absztraktkötet Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 60. p.
- Telegdi, A., & Bognár, J. (2022). A kettős karrier pedagógiai aspektusai: a gyorskorcsolya sportág szereplői célkeresztben. In: Karlovitz, J. T. (Ed.) Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok. Komárom, Szlovákia, International Research Institute s.r.o. (2022),118-126. p.
- Way, R., Balyi, I., Higgs, C., Bluechardt, M., Cardinal, Ch., Higgs, C., Norris S., Grove J. (2007). Canadian Sport for Life: A sport parent's guide. Long-Term Athlete Development, Canadian Sport Centres, Ottawa. (Letöltés ideje: 2024. 11.14.) <http://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2016/06/A-Sport-Parents-Guide.pdf>

## **ABSTRACT**

### ***THE ROLE OF THE ENVIRONMENT IN SPEED SKATING TALENT DEVELOPMENT***

The development of athletes is fundamentally determined by a supportive environment, as well as the purposeful, long-term collaboration and effective communication between parents and sports leaders (Morris 2000; Way et al. 2007). The quality of training, programs supporting preparation, and a supportive environment are crucial for success (Bognár 2010). The Hungarian National Skating Federation has been using the LTAD method in youth development for years.

The aim of this study was to explore the integrated environment and cooperation among stakeholders that support the long-term success of speed skaters. Semi-structured interviews (coaches: n=6, parents: n=6, athletes: n=6, sports leaders: n=2) and questionnaire surveys (coaches: n=26, athletes: n=69, parents: n=69; N=164) were

conducted. Qualitative methods, variance analysis, and discriminant analysis were used for data analysis. The interviews highlighted that parents and athletes primarily emphasized a lack of communication and involvement. According to the questionnaires, the most important factors for athletes were the educational impact of sports on lifestyle ( $M=3.79\pm 0.40$ ), the development of personal traits ( $M=3.75\pm 0.43$ ), and psychological support from the family ( $M=3.73\pm 0.59$ ). The least influential factors were coordination with teachers ( $M=1.68\pm 0.92$ ), academic achievements ( $M=2.30\pm 0.88$ ), and the development of psychological skills ( $M=2.41\pm 0.77$ ). Significant differences were observed among members in adherence to coaches' instructions ( $F=19.439$ ;  $p=0.000$ ), collaboration with physical education teachers ( $F=10.618$ ;  $p=0.000$ ), balancing sports with education ( $F=9.411$ ;  $p=0.000$ ), and regular communication with coaches ( $F=8.242$ ;  $p=0.000$ ).

The findings revealed that while the LTAD method is implemented, there is a need for improvement in communication and evaluation processes. Long-term success requires both personal and infrastructural developments.

*Keywords: talent development, motivation, interdisciplinarity, educational strategy, psychological support.*

**Dr. Telegdi Attila**, egyetemi adjunktus

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Téli Sportok Csoport  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és  
Egészségtudományi Kutatócsoport  
[telegdi.attila@tf.hu](mailto:telegdi.attila@tf.hu)

**Prof. Dr. Bognár József**, intézetigazgató egyetemi tanár

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Sport- és  
Egészségtudományi Kutatócsoport  
[bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu](mailto:bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu)

**Prof. Dr. Gécz Gábor**, tanszékvezető egyetemi tanár

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Sportmenedzsment Tanszék  
[geczi.gabor@tf.hu](mailto:geczi.gabor@tf.hu)

## **MUTATKOZIK-E TUDÁSSZINT CSÖKKENÉS A KÖRNYEZETISMERET TANTÁRGY OKTATÁSÁNAK HIÁNYA KAPCSÁN?**

### ***ABSZTRAKT***

A témaválasztást a 2020-ban bevezetett új Nemzeti Alaptanterv által a természettudományok tanításában bekövetkező változások inspirálták. Az általunk vizsgált környezetismeret tárgy óraszám az új szabályozó bevezetésével 50%-kal csökkent alsó tagozatban, heti 4 órától 2-re (Homoki 2021). Már 2009-ben végeztünk egy diagnosztikus mérést az akkori Nyíregyházi Főiskola oktatóival együtt, ahol 3. és 5. osztályos gyerekeket vizsgáltunk több képesség és tudományterületen, többek között a most vizsgált környezetismeret területén is (Jenei et al. 2011). A 3. osztályos 2009-es mérőlap használhatóak tűnt arra, hogy megnézzük milyen tudásbeli változást idézhet elő az óraszám csökkenés a 2023-ban 3. osztályos diákok körében, akik már a 2020-as NAT alapján tanultak. Feltételeztük, hogy az óraszám csökkentése rosszabb eredményeket hoz majd a teljesítményekben. Ezt még inkább igaznak gondoltuk a gyakorlatorientáltabb témaköröknél, hiszen ebben az alacsony óraszámban sok mindenre nincs idő, de a mélyítésre biztos nem elég.

A két mérés eredmény alapján egyértelműen látszik a romló tendencia, amely különösen igaz az élettelen természet, a tájékozódási ismereteket vizsgáló témakör és a lakóhelyismeret esetében. Az is kiderül, hogy a legközelebb a gyerekekhez a biológiai ismeretek állnak, ezen belül is az állatok.

Leszögezhetjük, hogy ez a tantervi változás szembe megy a nemzetközi kutatások ajánlásaival, ahol a Science folyamatos oktatását hangsúlyozzák óvodától a közoktatás végéig (Homoki – Mata 2024). A kapott eredményekkel a környezetismeret tárgy tanításának visszaállítását szeretnénk elősegíteni.

*Kulcsszavak: környezetismeret, 3. osztályosok, diagnosztikus mérés*

### **1. BEVEZETÉS**

A témaválasztás a 2020-ban bevezetett új Nemzeti Alaptanterv okozta változások motiválták. Az általunk vizsgált környezetismeret tárgy óraszám az új szabályozó bevezetésével 50%-kal csökkent.

A környezetismeret kerettanterv (2020) első két bekezdése alapján az ágazatirányító úgy gondolja, hogy „*A környezetismeret tantárgya a Természettudomány és földrajz tanulási terület bevezető tantárgya, mely az alsó tagozat 3–4. évfolyamán jelenik meg. A tantárgy épít az 1–2. osztályos olvasás, valamint a technológia és a matematika tantárgy keretein belül történő fejlesztésre*” (Kerettanterv 2020).

A fentebbi szövegrész azt erősíti, hogy nem kell tantárgyiasítani a környezetismeret tudáselemeit, mert úgyis foglalkoznak ezzel a témával minden órán, többek között a tantervben megfogalmazott olvasás, valamint a technológia és a matematika tantárgy keretein belül. Így ezen gondolat alapján feltételezhetjük, hogy nem mutatkozik majd változás a tanulók tudásszintjében, hiszen a tartalmak végül is előkerülnek az alacsonyabb évfolyamokon, csak nem ebben a tárgyban. A tantervi állítás és a saját feltételezésünk vizsgálata állt a mérések középpontjában. Természetesen a változások a vizsgált terület mellett több más tudományterületet is negatívan érintettek 2020-ban.

Le kell szögezni, hogy az anyanyelvi nevelés óraszámai is csökkentek, ahol az átrendezések miatt az ismeretterjesztő szöveg olvasása már 2. osztályban megjelenik, alacsonyabb évfolyamon, mint korábban. Ez azért érdekes elrendezés, mert már két évtizede téma, hogy romlik a szövegértési képessége a felnövekvő gyerekeknek, az olvasási technika megtanulása, mélyítése, egyre nehezebb feladatnak tűnik a gyerekek körében. Ezzel együtt a nemzetközi PISA mérés eredményei is mutatják, hogy a magyarországi 14 évesek 25%-a funkcionális analfabéta (PISA 2018). Ezen adatok függvényében az ismeretterjesztő szöveg olvasása második osztályban nem tűnik jó megoldási lehetőségnek a környezetismereti tartalmak pótlására.

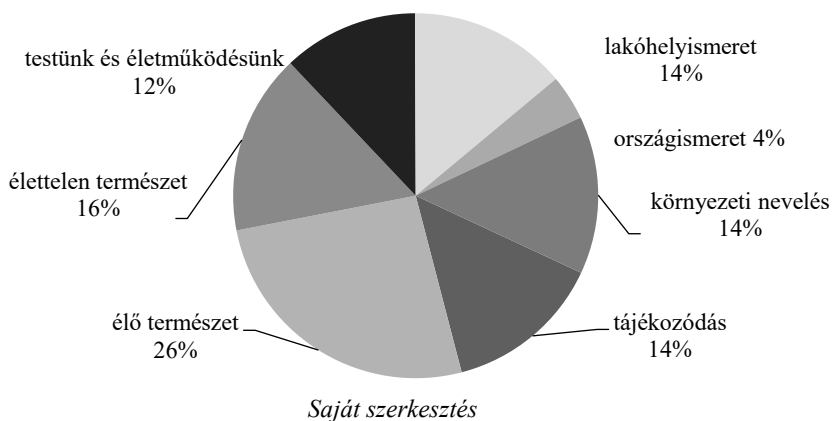
Ezen túl Józsa Krisztiánék 2024-ben bemutatott vizsgálati eredményei ezen a területen azt igazolják, hogy már óvodás korban megtörténik a lemaradás egy bizonyos társadalmi rétegben, tehát az iskola első két évében a hátrányok kiegyenlítésére kellene törekedni, egy hosszabb olvasástanulási idő biztosításával (Józsa et al. 2024:320).

Emellett azon kognitív tevékenység (tervezés, megfigyelés, kísérlet, ok-okozati kapcsolatok meglátása stb.), melyek fejlesztésére leginkább a természettudományos gondolkodás során van lehetőség is háttérbe szorulnak, erősítve a hazai diákok lemaradását más területeken is (Homoki, 2014) és a munka világában egyaránt. Ez a változás szembe megy azzal a nemzetközi trenddel, amikor is óvodától az érettségiig próbálják meg biztosítani több országban a természettudományok megjelenését a közoktatásban (Adey – Csapó 2012; Homoki 2021). Ez természetesen lehet integrált vagy diszciplináris formában egyaránt.

Mindezek mellett az iskolaszervezési kérdések is egyre inkább kiélezettek, amikor azt látjuk pedagógusként, hogy az alsóbb évfolyamokon indokolt lehet akár hosszabb, akár, ha igény van rá rövidebb tanegységek tartása attól függően, ahogy az adott tanulócsoporthoz megkívánja ezt. Ezen a területen is egyéni esetekről tudunk, ahol az iskolában pl. nem szól a csengő, hanem a gyerekek belemélyedhetnek egy-egy komplexebb tevékenységbe. Talán ennek is lenne már létjogosultsága a 21. századi magyar iskolában is. Illetve a tantermen kívüli oktatási színtér szorosabb beemelése is fontos eleme lenne az alsó tagozatos környezetismereti nevelésnek, hiszen ezen a területen is elmaradunk a jó nemzetközi gyakorlatoktól.

## 2. KUTATÁSI HÁTTÉR

**1. ábra: A feladatok kerettantervi témakörök szerinti megoszlása**



Ennek a célnak a mentén megvizsgáltuk a 2009-es mérőeszköz használhatóságát és alkalmazhatóságát 2022-es és 2023-as mérések alkalmával. Az első mérésnél a 2012-es, a második mérésnél a 2020-as NAT-tal vetettük össze a mérőlap feladatait. A mérőeszközben szereplő témakörök (Jenei et al. 2011) tartalma ugyan változott a NAT változásával, de nem volt szükséges a feladatok teljes cseréje, csak pontosítása (1. ábra). A tárgy fő tantervi témakörei ugyanazok maradtak a NAT-ban, csak a mélység változott az idő előrehaladtával.

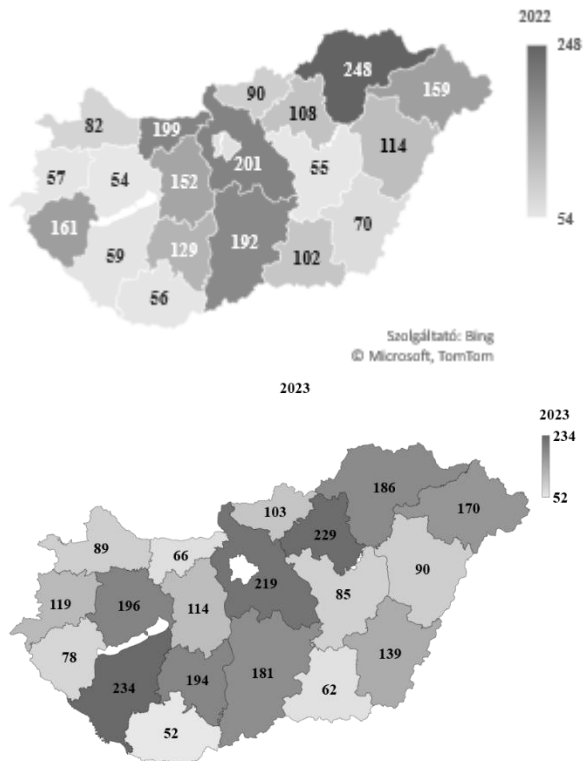
Az új mérések eredményeinek értékeléséhez jó bázist jelentett a 2009-es mérés eredménye (Babbie 2009; Falus – Ollé 2008), mely akkor két megyére terjedt ki Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén. Mi 2022. tavaszán mértük azokat a 3. osztályosokat, akik még négy éven át tanultak környezetismeretet a 2012-es NAT alapján.

A beérkezett mintaszám 2288 fő volt. Egy évvel később 2023. tavaszán pedig azokat a 3. osztályos gyerekeket, akik már az új 2020-as NAT szerint csak 3. osztályban kezdték meg a tárgy tanulását. Ebben az esetben a mintaszám 2606 fő (2. ábra). Mindkét mérés országos lefedettségű, bár nem finanszírozott projektben valósult meg. A kitöltés minden megyében minimum két iskolát érintett, ahol a kitöltők száma összesen minimum 50 fő volt megyénként. Továbbá igyekeztünk úgy szervezni, és ez sikerült is, hogy a két osztály a megye eltérő településéről származzon.

Az iskolák átlaga 2023-ban 3,9/megye, országosan összesen 74 iskola vett részt a vizsgálatban. A 3. osztályosok kb. 2,5-3%-a került be a mintába (KSH 2023), intézményekből az akkori intézményszám 2,06%-a.

A megyék mintázásánál figyeztünk arra, hogy a 2022-ben nehezebben elérhető megyékből biztosan meglegyen a kívánt elemszám. Így Vas, Veszprém, Somogy, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés megyében tudtuk növelni a mintaszámot (2. ábra). Voltak olyan kitöltők, akik az első mérés után nem vállalták a második mérésben való részvételt, így Csongrád-Csanád, Komárom-Esztergom, Zala, Heves megyében csökkent a kitöltői szám. Mindkét mérésnél nehezen értük el Baranyát (Homoki – Mata 2024).

**2. ábra: A kitöltők megoszlása megyék szerint 2022 és 2023-ban (fő)**



A teszt feladatait kategorizáltuk annak megfelelően, hogy milyen feladattípusba (pl. illesztés, alternatív választás, rajzos feladat) tartoznak és ezek mely tudásszint mérésére alkalmasak (Homoki – Mata 2024). Az egyes tudásszintek az alábbi, jól körül határolható lépcsőfokokra osztottuk: ráismerés, megnevezés, reprodukciós és az alkalmazás szintje (Kormány 2004). A mérőeszköz reliabilitása megfelelőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha$ : 0,714) és a neveléstudományi kutatásoknál alkalmazott 5%-os hibahatárt használtuk, így a szignifikancia szint kisebb, mint 0,05. Ezeknek a paramétereknek az összefüggésvizsgálatoknál lesz majd jelentősége.

Hosszan lehetne a mintavételezés nehézségeiről írni. Több megkeresés esetben végül mégsem jutottunk a kitöltött mérőlapoz, volt, hogy a kukában landolt az üres mérőeszköz, el sem ért a pedagógushoz, pedig előtte engedélyt adott a mintázásra az igazgató. Vagy közben a pedagógus segítette úgy a tanulókat, hogy nem tudtuk felhasználni a kitöltött lapokat. Ezekről az információkról a pedagógusi interjúk alkalmával kaptunk felvilágosítást, illetve néha teljesen nyilvánvaló volt a mérőlapon elért eredményből.

Korábban néhány feladat megoldását nehezítette, hogy fénymásolás miatt a feladatlap képei nem lettek jó minőségűek, így a 2023-as mérésben postáztuk a színesben nyomtatott feladatlapokat.

Maga a javítási és értékelési folyamat több hónapot vett igénybe, melyet döntően Mata Emese végzett el folyamatos korrekcióval, a mérőlapok többszöri átnézésével, folyamatos egyeztetéssel adott esetben a pedagógussal. Az adatok majd Excel szoftverbe kerültek rögzítésre és az adatok SPSS adatbázis elemző szoftver segítségével kerültek kiértékelésre.

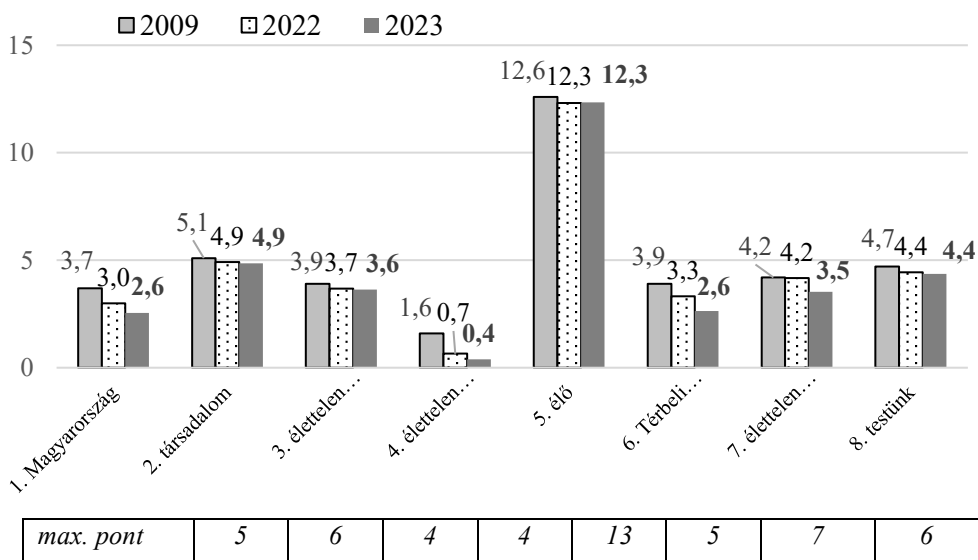
### **3. EREDMÉNYEK**

A vizsgálat központjában a tanulók tudásának változása, a változás iránya és mértéke állt. Azt feltételeztük, hogy alacsonyabb átlagok születnek majd, de kíváncsiak voltunk arra is, hogy mely témakörök esetében lesz a legjelentősebb változás. A 2022-es mérés eredményei ezeket természetesen már valamennyire előre jelezték számunkra (Homoki 2025), de a 2023-as mérés eredményei jobbak voltak az általunk vártnál (3. ábra). Ezt a napi kapcsolatunk az iskolával igazolja, illetve a 2022-es mérés esetében elkészített 80 interjú válasza, mely szerint a pedagógusok egy kisebb része ugyan örül a környezetismeret tárgy megszűnésének, de a nagyobb része valamely úton-módon megpróbálja ezt pótolni vagy lopva vagy nyíltan (Homoki – Mata 2024). Így ez pozitívan torzíthatja a kapott eredményeinket.

A feladatok megoldása során eltérő képességek használatára volt szükség, mint például a térbeli- és időbeli tájékozódás képessége, különböző gondolkodási képességek (tények

ismerete, egyszerű utasítások megértése, információk feldolgozása). A feladatok megoldásainak átlageredményeit, és a különböző tanítók által megadott képességű csoportok eredményeit hasonlítottuk össze. A tanulók adottságairól az öt tanító pedagógus nyilatkozott. A kitöltés során a pedagógus kódolta a tanulókat, ha képességei az átlagostól eltértek bármely irányban. Így használtuk a tehetséges, BTMN, SNI, enyhe értelmi fogyatékos kategóriákat, valamint a szociális hátrányt jelölő HH és HHH kategóriákat (Hegedűs 2021). Azonban ennek a vizsgálati egységnek a bemutatását nem emeltük be ebbe a tanulmányba.

**3. ábra: A feladatonkénti átlagos eredmények a teljes mintára nézve (pont)**



A kapott eredményekből egyértelműen látszik, hogy az átlagok fokozatos romlása megtörtént (1., 3., 4., 6., és 7. feladatokban) vagy esetleg stagnálás mutatkozik (2., 5., 8. feladatokban) (3. ábra). A Student-féle t-próba alapján szignifikáns ( $\alpha = 0,05$ ) különbség mutatkozik az eltérésekben a következő feladatoknál: 2, 3, 4, 5, és 8, valamint az összes pontszámánál (1. táblázat). Az 1., 5., 6., 7. és 8. feladat esetében a legmagasabb a szórásnégyzet értéke, vagyis ezeknél a feladatoknál születtek a leginkább eltérő pontszámok (Homoki – Mata 2024). Ezek azok a feladatok, melyekhez szerintünk sokkal több gyakorlati tapasztalás, alkalmazási lehetőség szükséges, melyre nincs elegendő idő a megváltozott keretek között, a negatív hatás már két egymás követő tanévben is érzékelhető.

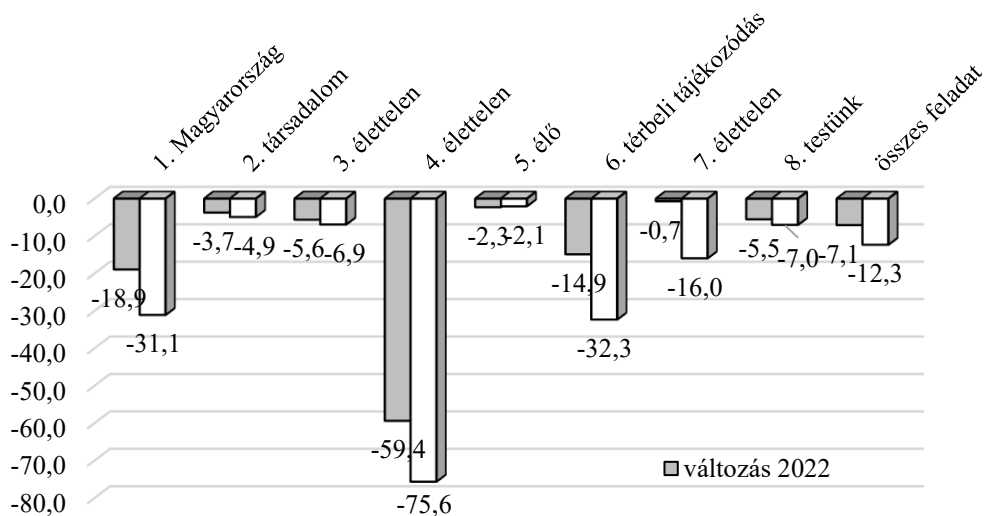
**1. táblázat: A 2022-es és 2023-as adatok közötti statisztikai kapcsolat és a 2023-as alapstatisztikai mutatók**

Paired Samples Test				alapstatisztika 2023			
Témakör	feladat	t	Sig. (2-tailed)	átlag	medián	módusz	szórás
1. Magyarország	f122 - f123	-1.798	.074	2.55	3	2	1.496
2. társadalom	f222 - f223	-4.241	.000	4.86	5	5	1.004
3. élettelen	f322 - f323	-3.308	.001	3.64	4	4	1.009
4. élettelen	f422 - f423	2.232	.027	.39	0	0	.800
5. élő	f522 - f523	-5.713	.000	12.34	13	13	1.662
6. térbeli tájékozódás	f622 - f623	1.460	.146	2.65	5	5	2.105
7. élettelen	f722 - f723	.355	.723	3.53	6	6	2.455
8. testünk	f822 - f823	-2.168	.031	4.38	5	5	1.544
Összes pontszám	öp22 - öp23	-2.931	.004	34.35	35	34	42.834

*Saját szerkesztés*

A legnagyobb negatív irányú változás Magyarország és az élettelen természet témaköreit érintették, melyek megjelenése csak a környezetismeret tárgyban történik meg. A gyerekek által kedveltebb élő természeti témák talán jobban beépíthetők a mesék világába.

4. ábra: A feladatonkénti eredmények romlása a 2009-es bázisához képest (%)



Saját szerkesztés

A változást a 2009-es bázisához képest láthatjuk az ábrán, mely még szemléletesebben igazolja a gyakorlatorientáltabb témakörök átlagainak romlását (4. ábra). Itt még inkább tetten érhető az élettelen témakörök, a lakóhely és tájékozódási ismeretek eredményeinek romlása, amely nyilván a társadalmi tér digitalizációjával is változna, de a kettős hatás (óraszámcsökkenéssel együtt) még drasztikusabb. Úgy véljük, hogy a későbbi geometriai feladatok megoldásánál is okoz ennek az alapozási hiánynak az eredménye problémát. Az összes pontszám átlaga is visszaesett a bázishoz képest több, mint 10 %-t.

Mivel a 2009-es mérést csak két megyében történt, így erre a részmintára (Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megye) külön megnéztük az eredményességet és azt találtuk, hogy 2022-ben 10,34 %-kal, 2023-ban 16,59 %-kal romlottak az átlagok. Ez talán magyarázható az ezeket a területeket még inkább sújtó társadalmi és tanárhiány problémákkal. Míg a 2022-es és a 2023-as év között is jelentős romlás feltehetően az óraszám változással magyarázható.

#### 4. ÖSSZEGZÉS

A két mérés eredményeinek feldolgozása során egyértelműen látszik a romló tendencia, mely különösen igaz az élettelen természet, a tájékozódási ismereteket vizsgáló témakör és a lakóhelyismeret esetében, persze a feladat típusa és tudásszintje is befolyásolja a kapott eredményeket.

Egy alacsonyabb tudásszintet igénylő feladatban megadott válaszlehetőségekkel jobb eredményeket tudnánk elérni és bebizonyíthatnánk, hogy nincs is baj.

Úgy gondoljuk, hogy a pontosabb kép és hatás vizsgálatához további megismételt mérésekre van szükség a későbbiekben. Még pontosabb képet rajzolna ki a változásról, ha ugyanabban a környezetben ugyanazoknál a pedagógusoknál vizsgálnánk a pedagógiai folyamatot, a tudásszint változásának irányát. Azonban a változó osztályösszetételt mint befolyásoló tényezőt nehéz lenne még akkor is figyelmen kívül hagyni. Így a jelenlegi eredmények csak irányokat jeleznek számunkra, amit a pedagógusok praktikuma erőteljesen befolyásol. Jelenleg a pályán lévő pedagógusok ugyanis még többféle úton, de próbálják pótolni a hiányzó tárgy ismereteit az első két évfolyamon, ahogy ezt a 2022-es interjúkban elmondták nekünk (Homoki 2025). Erősebb romlás feltehetően akkor lesz majd mérhető, ha a fiatalabb tanítók, akik már a környezetismeret hiányán nőnek fel már nem akarják ezt megtenni, hiszen nekik az lesz a természetes, hogy nem volt környezetismeret óra 1-2. évfolyamon és így nem is hiányolják.

Leszögezhetjük, hogy ez a tantervi változás szembe megy a nemzetközi kutatások ajánlásaival, ahol a Science folyamatos oktatását hangsúlyozzák óvodától a közoktatás végéig (Homoki – Mata 2024). A kapott eredményekkel a környezetismeret tárgy tanításának visszaállítását szeretnénk elősegíteni, amiben várjuk a diszciplínát tanító tanárkollégák és kutatók támogatását, illetve további kutatásokat, amik megerősítik az általunk tapasztalt hatásokat.

Érdemes lenne foglalkozni a természettudományos gondolkodás más területekre gyakorolt transzferhatásával. Különböző kutatások alapján (Papp et al. 2020) különösképpen fontos a korai természettudománytanítás a megfigyelés útján történő tapasztalatszerzés, kísérlet- tervezés, kritikus gondolkodás (Bárdossy et al. 2002), problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére. Ahogy Adey – Csapó (2012) mondja, a természettudomány tanítását mindig is az egyik legjobb eszköznek tekintették a tanulók értelmének fejlesztéséhez. Ha belegondolunk ezek az ismeretek és attitűd formálások képezik alapját az egészséges életmódnak, a térlátásnak és térérzékelésnek, a környezettudatosságnak, a problémamegoldásnak. Egy Rátz Tanár Úr Díjjal elismert házaspár, Pápai Gyula és Pápai Gyuláné mondja, hogy „Jó dolog az, hogyha senki nem a képzelgések és hiedelmek alapján hozza létre a saját életszemléletét, hanem tudja, mi, és miért történik maga körül“ (url 1).

A romló tendencia még nincs a mélypontján és mérések nélkül is nyilvánvalóak. A mélypont a gyors tanárképzésen átesett pedagógusok dominanciájával, a rossz szövegértéssel rendelkező generáció pedagógusszerepben való tömeges megjelenésével jön majd el.

Természetes, hogy sok minden változik, de a 21. század fontos kihívásaihoz, amelyek megoldásában nagy szerepet játszhat például az erős természettudományos oktatáson is

alapuló kritikus gondolkodás fejlesztése, az elvégzett méréseink alapján, nem jó megoldási stratégiát választ az irányító. A minőségi tanárképzés, az oktatás szervezési kérdéseinek átgondolása lassíthatná ezt a tendenciát. De a jelenlegi szabályozók csak rövidítik a pedagógusképzési időt, ezzel lehetetlenítve el a következő generációk minőségi oktatáshoz való hozzáférését.

Fontos változás lehet a sikeresen megvalósított komplex fejlesztés átemelése az óvodából az alsó tagozat minimum első két évére, ahol nem következik be egy erőszakos váltás két tevékenység között akkor sem, ha eltelt 45 perc. Így lehetősége lehetne a gyerekeknek valós belemélyedésre. Így az alapkészségek fejlesztésére egy hosszabb kifutási idő lenne biztosítható. Nem is beszélve egy 5 vagy akár 6 éves alsó tagozat kialakításáról. Ezekre mind találunk jó nemzetközi példákat (Velkey 2015), és természetesen rosszakat is, hiszen minden a megvalósuláson is múlik.

Míndezen az intézkedések együttesen vezethetnének ennek a természettudományos ismeretek romlásának megállításához, alkalmazkodva a kor változásaihoz.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Philip Adey és Csapó Benő (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. Budapest., Nemzeti Tankönyvkiadó, 17-58 p.
- Babbie Earl (2009): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest, Balassi Kiadó, 744 p.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): A Kritikai Gondolkodás Fejlesztése. Az Interaktív És Reflektív Tanulás Lehetőségei. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. ISBN: 9636419205
- Falus Iván és Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 342 p.
- Hegedűs Roland (2021): A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésen elért eredményei és jellemzői. Gyógypedagógiai Szemle. A magyar gyógypedagógusok egyesületének folyóirata, 69(4), 262-277 p.
- Homoki Erika (2014): A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában. In: VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa. 173–183 p.
- Homoki Erika (2021): A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.), Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III. Szaktudás Kiadó. 137-144 p.

- Homoki Erika és Mata Emese (2024): Mérhető változások a 3. osztályosok környezetismeret-tudásában. Új Pedagógiai Szemle, 74(5–6), 92–110 p.
- Homoki Erika (2025): Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei = Consequences of changes in the content of the Environmental Studies subject. Gyermeknevelés, 1-16 p. (kézirat)
- Jenei Teréz, Homoki Erika, Koi Balázs, Sitkuné Görömbei Cecília és Schmercz István (2011): Diagnosztikus mérés-értékelés az általános iskola kezdő és alapozó szakaszában. Nyíregyháza, Élmény '94 Bt. 176 p.
- Józsa Krisztián, Zentai Gabriella, Józsa Gabriella, Podráczky Judit (2024): DIFER készségek fejlettsége 2002-ben és 2022-ben. In: Bocsi Veronika, Csók Cintia (szerk.): XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Absztraktkötet: Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 320-320 p.
- Kormány Gyula (2004): A földrajz tanítása. Nyíregyháza, Bessenyei Könyvkiadó, 297 p.
- Köves József (1994): A gondolkodásra nevelés megalapozó tényezője a környezetismeret tanítása. Iskolakultúra 4(14), 14–18 p.
- Oktatási Hivatal (2022): Országos Kompetenciamérés Országos jelentés. Oktatási Hivatal. [https://okm.kir.hu/fit/files/OKM\\_2021\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://okm.kir.hu/fit/files/OKM_2021_Orszagos_jelentes.pdf) (2023. január 11.)
- Papp Katalin, Nagy Anett, Z. Orosz Gábor (2020): A kisiskoláskori természettudományos nevelés célja, feladata és keretei. In: Kisiskoláskor, Szeged, Mozaik Kiadó. 7-26 p.
- Velkey Kristóf (2015): A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében. Iskolakultúra, 25. évfolyam 4. szám. 92–110. p. <http://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.92>

### **További források**

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet: a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, (66), 10635-10847.
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny, (162), 39622-39694.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Magyar Közlöny, (132), 22436-22553.
- url 1: Életünk alappillérei: Mire tanítja a gyerekeket a természettudományos oktatás? <https://hirek.prim.hu/cikk/147628/?noredir=1>

**ABSTRACT**

***IS THERE STILL A DECREASE IN KNOWLEDGE LEVELS DUE TO THE LACK OF ENVIRONMENTAL SCIENCE EDUCATION?***

The choice of topic was motivated by the changes caused by the new National Core Curriculum (NCC) introduced in 2020. We examined the environmental science subject where the number of lessons was reduced by 50% with the introduction of the new regulation (Homoki 2021). We already conducted a diagnostic measurement in 2009 in collaboration with the teachers of the Nyíregyháza College. Here we examined 3rd and 5th grade students across multiple skills and scientific disciplines (Jenei et al. 2011). The 2020 NCC just abolished the subject in 1st and 2nd grades, so the 3rd grade measurement sheet seemed to be applicable to represent the types of changes in knowledge induced by the reduction in the number of lessons. We assumed that this reduction would result in worse results in performance. We thought this would be even more true in the more practice-oriented topics, since there is not much time for many things in this low number of lessons, but certainly not enough for in-depth learning.

The processing of the results of the two measurements is now coming to an end. The deteriorating trend is clearly visible, particularly in the case of inanimate nature, orientation knowledge, and knowledge on local environment. It also turns out that children are closest to biological knowledge; animals in particular.

We can state that this curriculum change goes against international research, where continuous teaching of Science is emphasized from kindergarten to the end of public education (Homoki – Mata 2024). With the results obtained, we would like to promote the restoration of teaching of the subject of environmental studies.

*Keywords (max. 5): environmental knowledge, 3rd graders, diagnostic measurement*

**Dr. Homoki Erika**, PhD. egyetemi docens  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
[homoki.erika@uni-eszterhazy.hu](mailto:homoki.erika@uni-eszterhazy.hu)

**Mata Emese**, 1. év földrajztanár MSc  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
[mata.emese45@gmail.com](mailto:mata.emese45@gmail.com)

## **AZ APÁK GYERMEKNEVELÉSI ELVEI ÉS OTTHONI BEVONÓDÁSUK ÖSSZEFÜGGÉSEI**

### ***ABSZTRAKT***

Az apákat vizsgáló nemzetközi kutatások száma folyamatosan nő, és megfigyelhető, hogy az apai bevonódás pozitív hatása a gyermek fejlődésére és iskolai eredményességére is. A magyarországi családkutatások és a nemi szerepeket vizsgáló felmérések jó kiindulópontok az apák családon belüli szerepvállalásának vizsgálatához. Ezek azonban csak ritkán kutatják a gyermek fejlődése szempontjából az apai bevonódás dimenzióit. Kvalitatív vizsgálatunkban azt elemezzük, hogy milyen elgondolások és mögöttes tartalmak vezérelnek a magyarországi apákat az otthoni bevonódásuk során. Kutatási kérdéseink, hogy Pleck (2010) dimenzióit alapul véve milyen formában vonódnak be a megkérdezett apák, illetve, hogy ezen módok és gyakorlatok mögött milyen elgondolások és meglátások húzódnak meg. Kérdéseink megválaszolására 20 félig-strukturált interjút dolgoztunk fel az Atlas.ti és az SPSS elemzőszoftverrel. Eredményeink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy alanyainknak a gyermekekkel végzett közvetlen tevékenységei mögött sokszor a mindennapi élet bemutatása és arra való felkészítés vágya húzódik meg.

*Kulcsszavak (max. 5): apák otthoni bevonódása, gyermeknevelés, nevelési elvek, kvalitatív vizsgálat*

*Szakosztály: Családtudományi szakosztály*

### **1. BEVEZETÉS**

A globális apaság ideáljában egyre inkább megjelenik a gyermekével bensőséges kapcsolatot ápoló, gondozói tevékenységet végző, a gyermeki tevékenységekben aktívan résztvevő apa képe. Társadalmi szinten is megtérülhet a jobb apa-gyermek kapcsolat. Az apák csökkentik az antiszociális viselkedésjegyek megjelenését, játéktevékenységeik révén hozzájárulhatnak a gyermekek önszabályozásához és nyelvi képességeiknek fejlődéséhez (Cabrera et al. 2014; Diniz et al. 2021), a bensőségebb apa-gyermek kapcsolat az optimizmus, és a magasabb énkompetencia kialakulásához vezethet (Yu et al. 2019), valamint a gyermekek kognitív (Cabrera et al. 2014) és iskolai teljesítményében is (Kim – Hill 2015) javulás érhető el.

Az apák az anyai stresszt is csökkenthetik (Cabrera et al. 2014), valamint a jobb szüléslélményhez is hozzájárulhatnak (Dusa et al. 2019). Egy harmónikusan működő párkapcsolat továbbá a család anyagi és érzelmi biztonságához is hozzájárulhat (Engler 2017), melyek a gyermek megfelelő fejlődésének alapkövei. Az apai bevonódás formáit bemutató modellek (Lamb 2010; Pleck 2010), jelen vannak, és sok tanulmány alapját képezik, azonban a modelleket tesztelő empirikus kutatások többsége kvantitatív adatokkal dolgozik, és elsősorban az apa és gyermek közti közvetlen interakciókat helyezik a középpontba, mely által nem fedik le az apai bevonódás összes formáját. Többek közt kevésbé vizsgálták az apák monitorozási funkcióit, kontroll tevékenységeit, illetve érzelmi megnyilvánulásait, melynek oka lehet, hogy ezek a dimenziók kvantitatív módszerekkel nem, vagy csak igen nehezen mérhetőek. Mindezen hiányosságok miatt, kutatásunk célja az apák otthoni bevonódási formáinak és az azok mögött álló nevelési elvek vizsgálata egy közép-európai országban (Magyarország) kvalitatív interjúk módszerrel, annak azon aspektusaira fókuszálva, melyek a kvantitatív módszerekkel nehezen vizsgálhatóak.

## **2. MAGYARORSZÁGI APASZEREPEK**

Az ezredfordulótól kezdve, a modern nemi szerepek egyre inkább elfogadottak Magyarországon, de nem minden tekintetben. Míg a kétkeresős családmodell támogatottsága egyértelműen növekedett (Gregor 2016; Pongrácz – S. Molnár 2011), addig a férfiak háztartási és gyermeknevelési tevékenységekben való nagyobb részvételéről már változó véleménnyel van a magyar lakosság (Gregor 2016; Pongrácz – S. Molnár 2011). Ennek ellenére Magyarországon a gyermeknevelés és gyermekgondozási feladatok végzése, lassan beépül az apai szerepekbe (Spéder 2011). Az apákkal szemben a lakosság körében egy kettős szerepelvárás mutatkozik (lásd Spéder 2011). Ez arra utal, hogy az apák többsége Magyarországon, egyszerre érzi magát a család fő pénzügyi fenntartójának, de igényt érez arra is, hogy a gyermekéhez közvetlenül köthető tevékenységekben is részt vegyen. Egy, a magyarországi felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatás alapján, a fiatalok nemi szereppattitűdjében is elmozdulás van, és a diákok harmada már elfogadta a családba aktívan bevonódó apa képét (Fényes et al., 2020).

## **3. AZ APAI BEVONÓDÁS DIMENZIÓI ÉS MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI**

Az apák családi életben való részvételét számos tényező befolyásolja, mint például az apa és az anya közötti kapcsolat (Flouri – Buchanan 2003), az apák munkavégzési keretei (Grau-Grau 2020), az apa saját szülői képességének a megítélése, valamint az apa motivációja a szülői tevékenységekben való aktív részvételre (Giallo et al. 2013; Pusztai

– Fényes 2022). A szocioökonómiai státust hatásvá tekintve vannak tanulmányok, ahol az apa aktívabb otthoni bevonódása a jobb szocioökonómiai statussal kapcsolódik össze (Flouri - Buchanan 2003; Giallo et al. 2013; Pusztai et al. 2023), míg máshol nem mutatkozott szignifikáns összefüggés (Pusztai – Fényes, 2022), továbbá találunk példát arra is, ahol az alacsonyabb iskolai végzettségű apák esetén volt magasabb a bevonódás (Diniz et al. 2021).

Az apák gyermekeik életében való részvételére Pleck (2010) egy modellt dolgozott ki, amely öt bevonódási dimenziót tartalmaz: (1) Pozitív közvetlen tevékenységek (Positive engagement activities), amely magába foglalja a gyermek fejlődéséhez hozzájáruló közvetlen interakciókat, mint például az olvasás vagy a gyermekkel való játék; (2) melegség és érzékenység (warmth and responsiveness), amely az apai bevonódás minőségi dimenzióját jelzi, például azt, hogy az apa milyen mértékben tanúsít gondoskodó magatartást a gyermeke iránt; (3) kontroll (control), amely a gyermek tevékenységeinek kezelésére, valamint a gyermeket érintő döntésekben való részvételre utal; (4) a szociális és tárgyi közvetett törődés (social and material indirect care), amely magában foglalja például az áruk és szolgáltatások vásárlását és megszervezését, illetve a gyermek orvosi ügyeinek intézését vagy a gyermek társas kapcsolatainak szervezését; és végül (5) a monitorozás (process responsibility), amely a gyermek szükségletei felett gyakorolt apai figyelmet és ellenőrzést takarja.

#### 4. MÓDSZER ÉS MINTA

Kutatásunk fő célja a gyermekek fejlődése szempontjából vizsgálni az apák bevonódását, és feltárni azokat a lehetséges apai elgondolásokat, felfogásokat vagy vélekedéseket (nevelési elvek) melyek erre hatást gyakorolhatnak. Ezzel egyúttal hozzájárulunk azon apai bevonódási dimenziók megértéséhez, melyek kvantitatív módszerekkel nehezen vizsgálhatóak. Kutatási kérdésünk volt egyrészt, hogy a a Pleck-i modellben szereplő bevonódási dimenziók miként jelennek meg a mintában, másrészt, hogy ezek milyen nevelési elvekkel hozhatóak összefüggésbe. A szakirodalmi háttér és a Pleck-féle apai bevonódási modell alapján előzetesen azt vártuk, hogy a modell egyes dimenziói – különösen a pozitív közvetlen tevékenység és a szociális és tárgyi indirekt törődés – hangsúlyosan megjelennek majd az apák narratíváiban. Továbbá feltételeztük, hogy az apák nevelési elveiben visszatükröződnek olyan értékek (pl. az autonómia támogatása), amelyek pozitív kapcsolatban állhatnak a gyermeki fejlődéssel.

Kérdéseink megválaszolására félig-strukturált interjúk módszert alkalmaztunk. Szakértői mintavételi eljárással dolgoztunk, és a mintába csak olyan apák kerülhettek, akiknek legalább egy iskolás korú, vér szerinti gyermekük volt. Az interjúkról hangfelvétel készült, melyhez az alanyok hozzájárulásukat adták.

Az anonimitásuk megőrzése érdekében álneveket használtunk. A 20 interjú átlagos hossza 50 perc, melyből a leghosszabb 104 perc, míg a legrövidebb 29 perc volt. Az interjúk során az alanyokat a gyermekek iskolájához köthető és a mindennapi gyermekneveléssel kapcsolatos témákról is megkérdeztük. Az alanyokra vonatkozó, részletesebb információkat az 1. táblázat foglalja magában.

*1. táblázat: Az interjúalanyok alapvető jellemzői*

	Életkor	Iskolai végzettség	Családi állapot	A gyermek/ek életkora és (neme)
(1) Géza	39	Egyetem	Házas	7(L)
(2) Tamás	30	Érettségi	Házas	8(L)
(3) László	41	Egyetem	Házas	12(L)/10(F)/7(F)
(4) Imre	43	8 általános	Élettársi kapcsolat	12(L)
(5) Csaba	53	Szakt munkás	Elvált (hétvégi kapcsolattartás)	9(L)
(6) Károly	46	Főiskola	Elvált (gyermek elsődleges gondozója)	16(L)
(7) Péter	44	Főiskola	Házas	9(F)/2(F)
(8) István	57	Szakt munkás	Elvált (gyermek elsődleges gondozója)	19(L)/17(F)
(9) Szilárd	46	Főiskola	Házas	15(F)/17(F)
(10) Balázs	49	Szakt munkás	Elvált (gyermek elsődleges gondozója)	18(L)
(11) Zsolt	54	Egyetem	Házas	18(F)
(12) Gábor	46	Egyetem	Házas	13(L)/10(L)/8(L)
(13) Kornél	48	Egyetem	Házas	14(F)/4(L)
(14) Áron	44	Szakt munkás	Házas	9(L)
(15) Ádám	47	Érettségi	Házas	19(F)/14(F)
(16) Sádor	45	Érettségi	Házas	10(F)/4(F)
(17) Zoltán	48	Szakt munkás	Házas	9(F)/4(L)
(18) Dávid	41	Szakt munkás	Elvált (váltott elhelyezés)	13(F)
(19) Zalán	28	Szakt munkás	Házas	2(L)/7(L)
(20) Szabolcs	48	Szakt munkás	Házas	17(F)

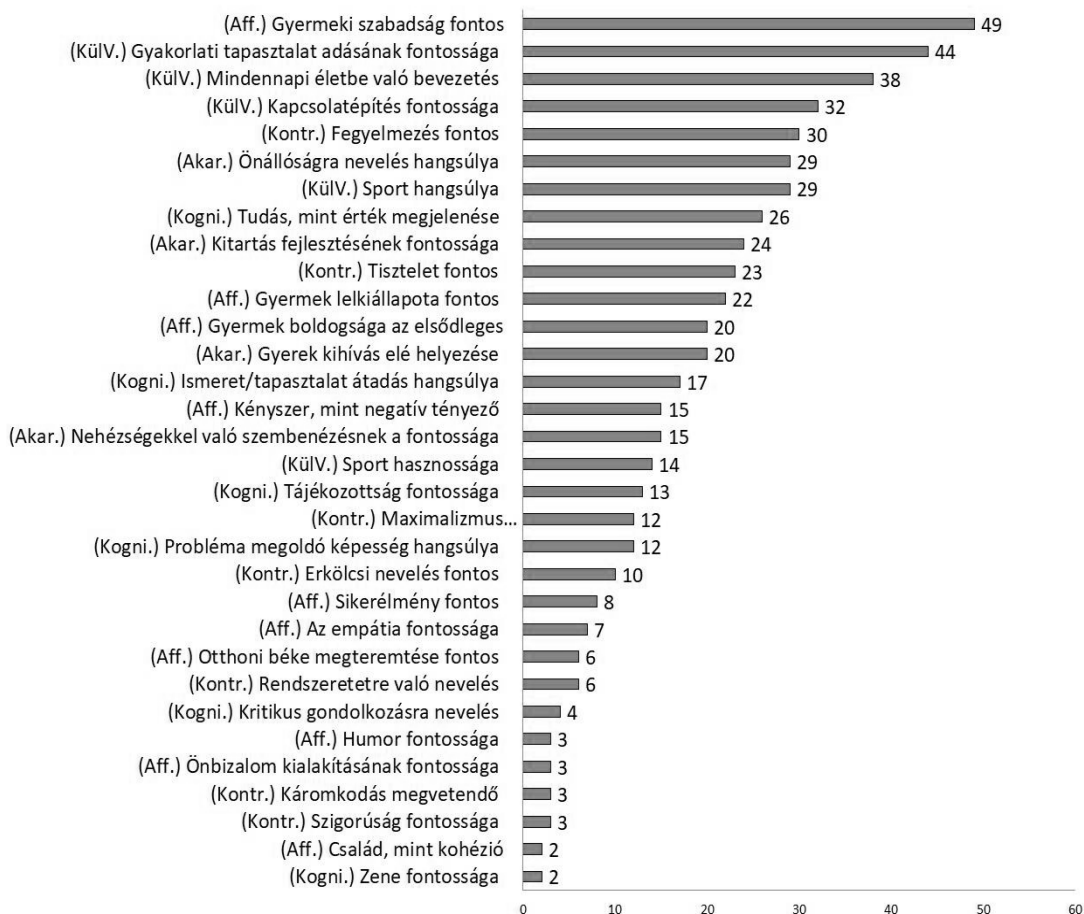
A hangfelvételek legépelte formátumát, Atlas.ti elemzőszoftver segítségével dolgoztuk fel. A szövegek kódolása során deduktív és induktív megközelítést is alkalmaztunk (Braun & Clarke, 2006). A deduktív kódolás során elsőként a Pleck (2010) által meghatározott dimenziók konkrét megnyilvánulásait (alkódok) rögzítettük. Az így létrehozott 75 alkódot, 12 kódcsokorba csoportosítottuk. A Pleck (2010) dimenziókhöz tartozó kódok gyakoriságát a 2. táblázat mutatja. A monitorozás dimenziót nem rendeztük külön kódcsokrokba, mert önmagában is jól körülhatárolt jelentése volt.

**2. táblázat: A Pleck dimenzióhoz létrehozott kódcsokrok gyakorisága**

	A Pleck-i dimenziók kódcsokrai	Kódok száma	Összesen
(PD1) Pozitív közvetlen tevékenységek	(PD1.1) Bensőségesebb kapcsolódást biztosító tevékenységek	39	151
	(PD1.2) Nagymozgásos tevékenység	66	
	(PD1.3) Ismeretátadó és kognitív fejlesztő tevékenységek	25	
	(PD1.4) Szórakoztatás középpontba helyező tevékenységek	21	
(PD2) Melegség és érzékenység	(PD2.1) Fizikai kontaktuson alapuló szeretet és törődés	24	72
	(PD2.2) Verbális alapú szeretet és törődés	19	
	(PD2.3) Érzelmi támogatás, biztonság és kellemes légkör megteremtése	29	
(PD3) Kontroll	(PD3.1) Manifeszt kontroll	28	57
	(PD3.2) Látens kontroll	29	
(PD4) Szociális és tárgyi közvetett törődés	(PD4.1) Manifeszt tárgyi, anyagi támogatás	23	82
	(PD4.2) Látens anyagi, tárgyi támogatás	27	
	(PD4.3) Kapcsolatépítés és menedzselés	32	
(PD5) Monitorozás		60	

A bevonódási dimenziók mögött meghúzódó nevelési elvek azonosítására induktív kódolást alkalmaztunk, de itt az elméleti keret hiánya miatt csak két hierarchikus szintet (alkódok és kódcsokrok) különböztettünk meg. Összesen 33 apai elgondolást, felfogást azonosítottunk, melyeket nevelési elveknek nevezünk el. Ezeket az elveket öt kódcsokorba csoportosítottuk: 1) affektív jellegű nevelési elvek (Aff.); 2) a kognícióra irányuló nevelési elvek (Kogni.); 3) a gyerek kontrolljára irányuló elvek (Kontr.); 4) az apa, mint a "külvilág" bemutatója (KülV.); 5) az akarati tényezőre irányuló nevelési elvek (Akar.). A nevelési elvek kódcsokrait és kódgyakoriságait az 1. ábra mutatja.

**1. ábra: A nevelési elvek alkódjainak gyakorisága, zárójelben a hozzá tartozó kódcsokor**



Az egyes interjúalanyokhoz tartozó, Pleck-i dimenziók és a nevelési elvek kódcsokrainak kódgyakoriságait SPSS szoftverbe illesztettük és Pearsons féle korrelációs elemzést hajtottunk végre. A korrelációs eredményeket a 3. táblázat mutatja.

**3. táblázat: Az apai bevonódási dimenziók (oszlopok) és a nevelési elvek kódcsokrai (sorok) közti korrelációk**

	PD1 Pozitív közvetlen tevékenységek	PD2 Melegség és érzékenység	PD3 Kontroll	PD4 Szociális és tárgyi közvetett törődés	PD5 Monitorozás
Affektív	0,18	0,42	0,19	0,28	<b>0,48*</b>
Kognitív	0,37	0,41	0,21	0,16	0,25
Kontroll	-0,19	0,4	0,37	0,23	0,24
Külvilág	<b>0,61**</b>	0,23	0,03	0,15	0,26
Akarat	0,13	0,33	-0,03	<b>0,59**</b>	<b>0,46*</b>

\*\*\*  $p \leq 0.001$ , \*\*  $p \leq 0.01$ , \*  $p \leq 0.05$

## 5. EREDMÉNYEK

A korrelációs elemzés alapján a külvilágra irányuló nevelési elvek szignifikáns együttjárást mutattak a pozitív közvetlen tevékenységek dimenziójával. Az alanyaink elsősorban azon gyakorlatias jellegű tudást szeretnék átadni gyermekeiknek, melyek a mindennapi életben hasznosak lehetnek számukra, ezzel egyúttal felkészítve őket az önálló életre. Emiatt a gyermekkel való közös időtöltéseik között domináltak a sporttal összefüggő kültéri játékok, valamint a mindennapi elfoglaltságok, és ezek számukra boldogságot is jelentettek.

“Odahozza mondjuk a szegbelövőt, a levegős szegbelövőt. Megmutattam neki, hogy hogy kell csinálni. Ez egy akkora boldogság volt számára, hogy el nem tudom mondani. Lány létére örült neki és tetszett neki!” (Zalán)

Szignifikáns pozitív kapcsolat mutatkozott az akarati tényezőkre irányuló nevelési elvek és a szociális és tárgyi közvetett törődés dimenziója között. Az apák saját apjuk nevelési mintáját követve szeretnék egy önálló, később a munka világába is helytálló gyermeket nevelni. Gyermekük életéhez azonban sokszor, munkavégzésük időkerete vagy hiányzó önbizalmuk és tudásuk miatt csak anyagi vagy kapcsolatrendszeren alapuló támogatás formájában járulnak hozzá.

„Csak minimálisat, azért, hogy ő maga tanuljon...Nem a szülőnek kell, hanem a gyerekeknek. A szülő, ha tud, segítsen vagy teremtsen meg azt a lehetőséget, ahol segítséget kap. Például én biztosan nem fogom tudni külföldi nyelvben segíteni, de a nyáron is kerítettem olyan embert, akivel tudott angolul beszélgetni.”  
(Kornél)

A monitorozási dimenzióval mind az affektív, mind az akarati nevelési elvek szignifikáns pozitív kapcsolatot mutattak. A monitorozás Pleck-i jelentése a gyermek szükségletei feletti felügyelet, illetve az erre vonatkozó figyelem. A szövegkorpuszt elemezve az erősebb monitorozás az affektív és akarati nevelési elvek egyfajta következményeként voltak értelmezhetőek. Azon apák, akik hangsúlyozták, hogy számukra a gyermek érzelmi fejlődése és stabilitása kiemelten fontos, többször utaltak arra, hogy szeretnék figyelmet fordítani a gyermek szükségleteire. Lászlónak például fontos volt gyermeke lelki stabilitása, és emiatt tisztában kellett lennie gyermeke tanulási képességeivel és szokásaival, melyet a gyermeke monitorozása útján tudott megvalósítani.

“Nem, jó jegyért nincs.... rossz jegyért sincs. Én próbálom ugyanazt, amit én kaptam, hogy önmagáért tanuljon. Ezt persze a fiúknál nagyon nehéz megcsinálni. Kislányomnál, őt le kell állítanom, hogy már-már ne tanulj többet, elég lesz, gyere ki egy kicsit, mozogjál.” (László)

Az akarat fejlesztéséhez szintén alapos ismeret szükséges a gyermekről. Az optimális kihívások elé helyezés és a motiváció megtartása érdekében tisztában kell lenni a gyermek képességeivel és életeseményeivel.

“Tehát hogy nekünk is vannak elvárásaink, a mi gyerekeinkkel szemben... de rájuk van szabva a (tanulási) mennyiség. Ez igazából napi, - hát hogyha odafigyelne és rendesen megcsinálna akkor - egy óra alatt kényelmesen megvan.”  
(Gábor)

## 6. KONKLÚZIÓ

A tanulmányunkban az apák otthoni bevonódását vizsgáltuk, kvalitatív, interjú módszerrel. Az interjúk kódolását Atlas.ti elemzőszoftverrel, a Pleck (2010) modellje alapján végeztük, továbbá induktív kódolást is használtunk a bevonódás mögött húzódó nevelési elvek azonosításához. Pearson féle korrelációval vizsgáltuk meg a nevelési elvek és a Pleck-i bevonódási dimenziók közötti szignifikáns együttjárásokat, melyet témaanalízis formájában interpretáltunk. Célunk azt volt, hogy a különböző apai bevonódási dimenziók és nevelési elvek közötti kapcsolatokat feltárjuk egy magyarországi mintán, ezzel alapot képezve további kvantitatív vizsgálatoknak.

A korábbi kutatások szerint nincs egyértelmű összefüggés az apák otthoni bevonódásának mértéke és a szocioökonómiai státusuk között (Diniz et al. 2021; Giallo et al. 2013; Pusztai et al. 2023; Pusztai – Fényes 2022). Eredményeink alapján az apák szocioökonómiai státusuktól függetlenül hangsúlyozták a gyakorlati tevékenységek fontosságát. Ezekben a gyermek “való világra” való felkészítésének vágya tükröződött. Ezen tevékenységek által fejlődhet például az akaratum és a kitartásuk, az emberi kapcsolatokban való megfelelő kiigazodási képességük, továbbá, ismereteket szerezhetnek a mindennapi életéről. A szakirodalom szerint az apai bevonódás elősegítheti a gyermek kognitív és pszichológiai fejlődését (Cabrera et al. 2014; Diniz et al. 2021; Kim – Hill 2015; Yu et al. 2019). A mintánkban szereplő apák nevelési elvei és bevonódási formái alapján feltételezhető a fejlesztő hatások megvalósulása, ugyanakkor az egyes bevonódási gyakorlatok tényleges hatékonysága nem ítélnél meg a jelen kutatás eredményei alapján. A gyermek akaratumának és érzelmi fejlődésének fejlesztése a monitorozási funkcióval kapcsolódott össze, melynek során, egyfajta ”mendezser” szereppel azonosították magunkat a vizsgált apák. Az apák kettős szerepelvárásaival (lásd Spéder 2011) összhangban, alanyaink mindegyike azonosult a család anyagi fenntartójának szerepével, de fontosnak vélték, hogy több szabadidőt töltsenek gyermekükkel. Mindez örömmel töltötte el őket és úgy gondolták, ezzel hozzájárulnak a gyermek megfelelő fejlődéséhez. A megkérdezettek egy távolabbról figyelő “mendezser” szerep volt a jellemző, amely tanácsokkal és kisebb korrigálásokkal nevel. Az olyan, nemi szerepattitűdök szempontjából változó országokban, mint Magyarország, meglehet, ez a fajta apaság a kettős szerepelvárás egyik következménye. A fokozottabb bevonódás igénye jelen van, érzékelik a részvételük fontosságát, azonban a tradicionális szerepfelfogás és az anyagi keretek biztosítására irányuló késztetés, szimultán megléte miatt, ez a fajta “köztes” megoldás tűnhet számukra a legmegfelelőbbnek. A kvalitatív kutatási módszer nem alkalmas oksági hipotézisek tesztelésére, azonban az általunk megfigyelt kapcsolatok (a nevelési elvek és az apai bevonódási dimenziók között) potenciális magyarázattal szolgálhatnak arra, hogy az eddigi kutatásokban kimutatott kettős szerepelvárás hogyan formálja a tényleges bevonódási gyakorlatokat az apák körében.

Kutatásunk limitációjja, hogy mintánkban nem voltak olyan nukleáris családok, ahol a szülők közti nevelési elvek lényegi eltéréséről számolt volna be alanyunk. Továbbá előfordulhatott, hogy az alanyaink a társadalmi elvárásoknak megfelelően igyekeztek válaszolni, ezzel torzítva eredményeinket. A kutatás eredményei alapján indokolt lenne egy nagyobb mintán, esetleg kvantitatív módszerekkel tovább vizsgálni, hogy a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező apák esetében milyen eltérések mutatkoznak a nevelési elvek hangsúlyaiban, valamint az otthoni bevonódás konkrét formáiban. Kutatásunkban nem sikerült olyan nevelési elveket azonosítani, amelyek szoros összefüggést mutatnának a Pleck (2010) által meghatározott kontroll, illetve melegség és érzékenység dimenziókkal, ezért ezen a területen további kvalitatív vizsgálatok elvégzése indokolt.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Braun Virginia – Clarke Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*. 3/2. szám. 77–101. p. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabrera J. Natasha. – Fitzgerald E. Hiram – Bradley H. Robert – Roggman Lori (2014): The Ecology of Father-Child Relationships: An Expanded Model, *Journal of Family Theory & Review*. 6/4. szám. 336–354. p. <https://doi.org/10.1111/jftr.12054>
- Diniz Eva – Brandão Tânia – Monteiro Ligia – Veríssimo Manuela (2021): Father Involvement During Early Childhood: A Systematic Review of the Literature, *Journal of Family Theory & Review*. 13/1. szám. 77–99. p. <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>
- Dusa Ágnes – Markos Valéria – Engler Ágnes – Várfalvi Marianna (2019): Szülés és születés—A szülés élményének megítélése, lehetséges okok és következmények, *Kapocs*. 2/3–4. szám. 26–51. p.
- Engler Ágnes (2017): A család mint erőforrás. Budapest, Gondolat Kiadó, 208. p.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella – Engler Ágnes (2020): Gender Role Attitudes and Religiosity among Higher Education Students, *Journal for the Study of Religions and Ideologies*. 19/55. szám. 69–84. p. <https://doi.org/10.26529/cepsj.203>
- Flouri Eirini – Buchanan Ann (2003): What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families, *The British Journal of Developmental Psychology*. 21/1. szám. 81–98. p. <https://doi.org/10.1348/026151003321164636>
- Giallo Rebecca – Treyvaud Karli – Cooklin Amanda – Wade Catherine (2013): Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children:

Psychosocial factors and the role of parental self-efficacy, *Early Child Development and Care*. 183/3–4. szám. 343–359. p. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587>

- Grau-Grau Marc (2020): Return-to-work for fathers. A Group with specific needs? In Maria Karanika-Murray – Cary Cooper (szerk.): *Maintaining Work-Family Well-Being* London, Routledge. 50-61. p. <https://doi.org/10.4324/9780429274336>
- Gregor Anikó (2016): A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök a 2000-es években Magyarországon, *Társadalomtudományi Szemle*. 2016/1. szám. 89–111. p.
- Kim S. Won – Hill E. Nancy (2015): Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement, *Journal of Educational Psychology*. 107/4. szám. 919–934. p. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Lamb E. Michael (2010): *The Role of the Father in Child Development*. New Jersey, John Wiley & Sons. 672. p.
- Murinkó Livia (2014): A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: Értékek és gyermekgondozás, *Szociológiai Szemle*. 24/1. szám. 67–101. p.
- Pleck Joseph (2010): Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In Michael E. Lamb (szerk.): *The role of the father in child development*. New Jersey, John Wiley & Sons Inc. 58-93. p.
- Pongrácz Tiborné – S. Molnár Edit (2011): Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. Budapest, TÁRKI. 192–206. p.
- Pusztai Gabriella – Fényes Hajnalka (2022): Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families, *Religions*. 13/10. szám. 945. p. <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
- Pusztai Gabriella – Róbert Péter – Fényes Hajnalka (2023): Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools, *Journal of School Choice*. 17/1. szám. 118–135. p. <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812>
- Spéder Zsolt (2011): Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest, TÁRKI. 207–228. p.
- Yu Jing – Putnick L. Diane – Hendricks Charlene – Bornstein H. Marc (2019): Long-Term Effects of Parenting and Adolescent Self-Competence for the Development of Optimism and Neuroticism, *Journal of Youth and Adolescence*. 48/8. szám. 1544–1554. p. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0980-9>

**ABSTRACT**

***THE RELATIONSHIP BETWEEN FATHERS' CHILD-REARING PRINCIPLES AND THEIR INVOLVEMENT AT HOME***

There is a growing body of international research on fathers, and paternal involvement has been shown to have a positive impact on child development and school achievement. Family studies and gender role surveys in Hungary are a good starting point for examining fathers' involvement in the family. However, they rarely explore the dimensions of paternal involvement for child development. In our qualitative study, we analyse the ideas and underlying meanings that guide fathers' involvement in the home in Hungary. Our research questions are, based on Pleck's (2010) dimensions, what forms of involvement the interviewed fathers use, and what ideas and perceptions underlie these modes and practices. To answer our questions, 20 semi-structured interviews were processed using Atlas.ti and SPSS analysis software. Based on our results, we concluded that the desire to present and prepare for everyday life often underlies our subjects' direct activities with children.

*Keywords (max. 5): father involvement, child rearing, qualitative research, parenting principles*

**Csák Zsolt**, neveléstudomány MA hallgató  
Debreceni Egyetem  
[csakzsolt66@gmail.com](mailto:csakzsolt66@gmail.com)

**Dr. Fényes Hajnalka**, egyetemi docens  
Debreceni Egyetem  
[fenyes.zsuzsanna@arts.unideb.hu](mailto:fenyes.zsuzsanna@arts.unideb.hu)

## ***HERA 2023. évi beszámoló***

### **A HERA CÉLJAI**

A Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Szövetségét (HERA – Hungarian Educational Research Association) 1989-ben alapították, majd 2011 szeptemberében megtartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én közhasznú szervezetként jegyezte be a Fővárosi Törvényszék. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban, konferenciákon; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatási-filozófia és modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

### **SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK**

#### **A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:**

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által három évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2023-ban Kozma Tamás – elnök, Juhász Erika – alelnök, Tóth Péter - alelnök töltötték be ezt a szerepet.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő-szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

## Tagszervezetek

A HERA 2023-ban *tizennégy tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Egyetemen, a Nyíregyházi Egyetemen, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, a Soproni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete, a HERA sárospataki tagszervezete valamint a HERA szombathelyi tagszervezete.

## Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelést, az állampolgári kompetenciákat továbbá azok oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevésbé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek elméleti megalapozása. Annak empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazódásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Rendészeti és Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, megossza a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkorai nevelés Szakosztály** a koragyermekkorai neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat.

A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása. A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján ([www.hera.org.hu](http://www.hera.org.hu)).

## TEVÉKENYSÉGEK

### Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával.

Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került. 2023. májusában a HuCER konferenciát az ELTE SEK- Savaria Egyetemi Központban rendeztük Az oktatás határdimenziói címet kapta.

### **Díjak**

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kimagasló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: „*A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű*”, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon. 2023-ban a legjobb nevelés- és oktatáskutatási művei: Módné Takács Judit – Pogátsnik Monika- Simonics István: *Students' Behaviour in Stressful Situations in Diverse Cultures*; Kovács Karolina Eszter: *A sportperzisztencia vizsgálata a Sportperzisztencia kérdőív kialakításán keresztül*.

A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díjat* alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emléklakett és díszoklevél jár. A díjat 2023-ban Prof. Dr. Csapó Benő, a Szegedi Tudományegyetem tanára kapta.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. A 2023. évi díjazott a HERA Gyermekvédelmi és Szociálpolitikai Szakosztályának alapító elnöke Dr. Gönczi Ibolya lett.

### **Kiadványok**

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, <http://herj.lib.unideb.hu>) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Az *Oktatás és Társadalom* kötet sorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg, 2018-tól a Gondolat Kiadó gondozásában.

A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót. 2023-ban a kötet az Oktatás egy változó világban- kutatás, innováció, fejlesztés címet kapta.

### **Együttműködések**

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-tól: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggyógyító Egyesület (Románia), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.

A HERA 2023-ban is havi rendszerességgel támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggyógyító Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.

Összeállította: a HERA elnöksége







## HERA Évkönyvek XII.

A gyorsuló technológiai fejlődés, a szétszakadó társadalom, az újabb és újabb globális válsághelyzetek a társadalmat és benne az egyéneket folyamatosan kihívások elé állítják. Az oktatás egyik (és talán legfőbb) feladata, hogy az időtálló tartalmak, tudások és képességek mellett reflektáljon a változásokra, és javaslatokat fogalmazzon meg, scenáriókat és megoldásokat vázoljon fel a kihívásokra vonatkozóan, így téve alkalmassá az oktatásban résztvevő arra, hogy „jövőre felkészültek legyenek”.

2024-ben már az oktatás valamennyi szereplője szembesül világunk egyre inkább kiszámíthatatlan, komplex és ellentmondásos jellegével, a digitális technológia használatának mértékétől függetlenül. Az oktatás olyan kihívásoknak néz elébe, amelyek korábban kevésbe kerültek előtérbe. A digitalizációhoz kapcsolódó technológiai fejlődés olyan gyors ütemben halad, hogy az oktatási rendszerek nehezen tudják követni, gondoljunk csak a mesterséges intelligenciára, amely az elmúlt évben az oktatás valamennyi területére már hatással volt. A társadalom egyre inkább polarizálódik, ami az oktatásban is megjelenik, nem egyenlő mértékben férünk hozzá a tudásokhoz és technológiákhoz, az eltérő generációk pedig eltérő elvárásokat fogalmazznak meg az iskola világával és szerepével kapcsolatban, elég csak arra utalni, hogy az Z generáció tanítja az alfát az X és az Y felügyelete alatt. Végül pedig a közösségi médiában figyelemért csatázó más-más szereplők által alkotott narratívumok vagy az azokból összeálló narratíva gyakran arra ösztönzik a tanulókat, hogy ne gondolkodjanak kritikusan, hanem a kész véleményeket a tények elé helyezzék, és a meggyőzőbb történetmesélőnek higgyenek.

Az oktatás időszerű narratívumait, azaz az értékálló tartalmak átadása mellett az egyre komplexebb jelenünkre és jövőnkre időszerűen reagáló oktatás különböző aspektusait járják körbe a Magyar Nevelés- és Oktatáskutató Egyesület (HERA) XII. évkönyvében az egyes egyesületi szakosztályok tudományos kutatási eredményei. Végigolvasva a tanulmányokat összeáll a mai oktatáskutatás egy teljes körképe a formális – nonformális – informális tanulás minden nagyobb területét érintve, így adva láttelepet a gyorsuló világhoz alkalmazkodó oktatásról.

# HERA ÉVKÖNYVEK