



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

◆

**INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP**

ISSN 2498-5368

Web:

<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod>

◆

X. évf., 2024/3. szám

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.1>

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46. § (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetség gondozó Társaság, Magyarország)

Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)

Hatos Gyula (Magyarország)

Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)

Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)

Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Gortka-Rákó Erzsébet (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)

Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)

H. Tóth István (Károlyi Egyetem, Csehország)

János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Kelemen Lajos (Polifórma Kft., Magyarország)

Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)

Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)

Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem

Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége

4220 Hajdúböszörmény, Dészány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: kb@ped.unideb.hu

Web: <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod>

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Ferenc (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)

Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)

Szebeni Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország)

Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)

Váradai Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar

Főiskola, Ukrajna)

Zvonimir, Tomac (University J.J. Strossmayera of Osijek, Horvátország)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM/CONTENT

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES.....	5
Famolu, Florence Bosede & Bukoye, Roseline Olufunke: <i>Attitude of Post-Graduate Students Towards Family Planning in Ilorin Metropolis, Kwara State.....</i>	7
Hegedűs Roland: <i>Tanulási zavarral küzdő tanulók érdemjegyei és tantárgyaik kedveltsége.....</i>	19
Okesina, Falilat Anike: <i>Prevalence and Consequences of Substance Abuse among Undergraduates in Ilorin Metropolis.....</i>	31
Puksand, Helin & Lilleoja, Lii: <i>Preschool Teachers' Attitudes and Preparation in the Implementation of Inclusive Education.....</i>	45
Rákó Erzsébet és Erdei Ildikó: <i>Magyarországi helyzetkép az alternatív gondoskodás lehetőségeiről, különös tekintettel a gyermekotthoni, nevelőszülői elhelyezésre.....</i>	63
Tammemäe, Tiit, Allmäe, Hanna & Sild Eleriin: <i>Supporting Students with Anxiety in their Studies.....</i>	83
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES.....	99
Biró Éva és Korpics Márta: <i>Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen I.....</i>	101
Faroughi, Fatemeh; Hajian, Foroozan & Fekete Dabney, Ilona: <i>The Theory of Multiple Intelligences and the Reggio Emilia Approach®'s Effectiveness in International Institutions of Early Childhood Education in Dubai.....</i>	115
Foroozan, Hajian & Vargáné, Nagy Anikó: <i>Pro-Drop in Farsi: a Case Study of Bilingual Speakers.....</i>	127
Kenderfi Miklós: <i>A pályaorientációs szemléletű mentorálás módszerei – A Tanítsunk Magyarországot Program gödöllői tapasztalatai... </i>	137

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES

**ATTITUDE OF POST-GRADUATE STUDENTS TOWARDS FAMILY PLANNING
IN ILORIN METROPOLIS, KWARA STATE**

Authors:

Florence Bosede, Famolu (PhD)¹
Osun State University, Osogbo (Nigeria)

Roseline Olufunke, Bukoye (PhD)²
Ibrahim Badamasi Babangida University, Lapai
(Nigeria)

Lectors:

Ferenc Mező (PhD)
Eszterházy Károly Catholic University, Eger
(Hungary)

Katalin Mező (PhD)
University of Debrecen (Hungary)

...and two other anonymous reviewers

Famolu, Florence Bosede & Bukoye, Roseline Olufunke (2024): Attitude of Post-Graduate Students towards Family Planning in Ilorin Metropolis, Kwara State. *Special Treatment Interdisciplinary Journal [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat]*, 10. (3), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.7>

Abstract

Family planning can be considered beneficial to an extent and it involves the use of contraceptives to stop unwanted pregnancies. Thus, this study investigated attitude of post-graduate students towards family planning in Ilorin metropolis, Kwara state. Descriptive research design of survey type was adopted for this study. The population for this study consisted of post graduates in Ilorin, Kwara state. The sample of two hundred were randomly selected. The sampling technique that was used in this study was purposive sampling technique. The instrument that was used for this study is a researcher-developed questionnaire tagged “Attitude of Post-graduate Students Towards Family Planning Question (APSTFPQ). In analyzing the data collected for this study, both descriptive and inferential statistical analyses were employed. The demographic data collected was analyzed using percentages and ranking order. In testing the hypotheses generated, t-test and Analysis of variance (ANOVA) statistics were used to analyze the hypotheses generated for the study at 0.05 level of significance. The study revealed that the attitude of post graduate students towards family planning in Ilorin metropolis was positive. There was no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on age, course of study and number of children while significant difference was observed on level of educational attainment. Based on the findings of this study, it was recommended that awareness should be created among post graduate students about family planning to improve the attitude of the students towards family planning,

¹ Florence Bosede Famolu, PhD. Department of Guidance and Counselling, Faculty of Education, Osun State University, Osogbo, Nigeria. E-mail address: florence.famolu@uniosun.edu.ng. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5262-5445>

² Roseline Olufunke Bukoye, PhD. Department Of Counselling Psychology, Ibrahim Badamasi Babangida University, Lapai (Nigeria). E.mail address: doctorbukoye@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8103-5587>

Counsellors in tertiary institutions should organize seminars and workshops on family planning and its importance, post graduate students irrespective of age, course of study and number of children should make it as a habit to engage in family planning.

Keywords: attitude; post-graduate students; family planning

Discipline: pedagogy, sociology

Absztrakt

POSZTGRADUÁLIS HALLGATÓK CSALÁDTERVEZÉSI ATTITÚDJEI A KWARA ÁLLAMBELI ILORINBAN

A családtervezés bizonyos mértékig hasznosnak tekinthető, mely magában foglalja a nem kívánt terhességek megállítására szolgáló fogamzásgátlók használatát is. Jelen tanulmány a posztgraduális hallgatók családtervezési attitűdjeit vizsgálta a Kwara állambeli Ilorinban. A populációt az Ilorini Egyetem posztgraduális képzésben részt vevő hallgatói (n=200) alkották, akiket véletlenszerűen választottak ki, célzott mintavételi eljárással. A vizsgálat eszköze a szerzők által kifejlesztett, „A posztgraduális hallgatók családtervezési attitűdjei kérdéssor (APSTFPQ)” elnevezésű kérdőív. Az adatelemzést leíró és következtető statisztikai elemzéssel végezték. Az összegyűjtött demográfiai adatokat százalékos arányok és rangsorolás segítségével elemezték. A felállított hipotézisek tesztelése során t-próbát és a variancia-analízist (ANOVA) használtak (0,05-ös szignifikancia-szinten). Az eredmények azt mutatták, hogy a posztgraduális hallgatók családtervezési attitűdjei pozitívak. A posztgraduális hallgatók családtervezési attitűdjei tekintetében nincs szignifikáns különbség az életkor, a tanulmányok és a gyermekek száma alapján, azonban az iskolai végzettség esetében szignifikáns eltérés tapasztalható. Javaslatok: a posztgraduális hallgatók körében tudatosságot kell kialakítani a családtervezéssel kapcsolatban, hogy javuljon a hallgatók családtervezéshez való hozzáállása. A felsőoktatási intézmények tanácsadóinak szemináriumokat és workshopokat kellene szervezniük a családtervezésről és annak fontosságáról. A posztgraduális hallgatóknak életkoruktól, tanulmányi irányuktól és gyermekeik számától függetlenül szokássá kellene tenniük a családtervezést.

Introduction

In the year 2010, it was estimated that the population of the world was growing by about 78 million per year at the rate of 1.4%, and was projected to rise to over 8 billion in 2025 (Kazi & Sathat in Olalekan, 2011). Additionally, a survey carried out in 2010 among the developing countries revealed that total fertility rate was highest in the Sub-Saharan Africa at an average of 5.3 children per woman (Olalekan, 2011). A robust and noticeable trend of increment in the population of the world.

In Nigeria today, according to World Population Bureau (2014), population explosion with the resultant effect of food production not being sufficient for the growing population is already being experienced. In Nigeria, the more children a woman is able to procreate, the matrimonially fulfilled the culture considers her, an attitude is the bane of Nigeria's economic growth and development, as confirmed by Caldwell and Caldwell (2015) confirmed this assertion with an opinion that less developed countries like Nigeria could only grow economically if population growth is held in check.

The aforementioned can be tailored towards the traditional practices in the ancient time as in the olden days, world over, it was hard for women to decide when next to have a child, the actual number of children and when to stop childbearing, except for women who were highly educated career women (Olalekan, 2011) due to limited exposure to population control. He further concluded that the number of children a woman bore reflected the desired fertility of her husband and his relatives. However, in the modern society, women's status is gradually changing. Women's traditional household activities are changing due to the influence of various socio-economic and demographic conditions, especially with more women engaging in income generating activities, higher educational status and high decision power in the household especially as it relates to her reproductive health (Olalekan, 2011).

Family planning has thus been deplored when one considers the previously mentioned excesses and results of over-population in the country. Another alarming consequence is that in developing countries like Nigeria, unplanned pregnancies abound and this usually results in abortions by untrained persons with resultant cases of diseases and death. In the world nearly 350,000 women die annually while another 50 million suffer from illness and disability from complications as a result of pregnancy related issues and child birth and Nigeria is among the first six countries that contribute to about 50% of maternal death annually (Obasahon, 2016).

Family planning can be considered beneficial to an extent and it involves the use of contraceptives to stop unwanted pregnancies. It is considered as a tool that can be deployed for population control bearing in mind that Nigeria's contraceptive prevalence rate is still quite low even at 15% though it is an increment of about 2% from 2003 NDHS report, (National Population Census, 2009). In industrialized countries, virtually all married wo-

men resort to contraceptives at sometime in their reproductive period (Olugbenga, 2011).

Family planning practices help individuals or couples to avoid unwanted pregnancies, regulate the intervals between pregnancies, control the time of birth in relation to the age of the parents and determine the number of children in the family (Mutuh, 2005; Isah, 2009). Report from the National AIDS and Reproductive Health Survey in Nigeria indicated that while awareness of contraceptive was high, the proportion of females using any method and a modern method of contraception was 13% and 10% respectively (NARHS, 2012). The methods of modern contraceptives available at the regional and national levels include: pills, intrauterine contraceptive device, injectables, implants, male condom, female condom, male and female sterilization, diaphragm, foam/jelly and emergency contraception (NARHS, 2012).

Families having considered the consequential danger in the continuous increase in population have resorted to family planning procedures. Fertility decline is a means of achieving demographic dividend, with the consequent potential of reducing poverty, boosting economic growth and contributing to the overall well-being of families and societies (Clelland, 2009). It has been estimated that in Nigeria, a reduction in fertility by one child per woman would lead to 13% increase in GDP per capital within 20 years and it is important to note that while family planning impacts all the Millenium Development Goals, it is most directly associated with MDG 5, improving maternal health (United Nations Funds for Population, 2008)

Currently, family planning services are provided by both the public and private sectors, with the commodities provided free in public sectors facilities. In spite of the various investments in family planning programs in the country, it is saddening to know that contraceptives prevalence has not shown any sign of increasing. According to the United Nations Funds for Population (2008), while

knowledge of contraceptives is generally high, uptake is low; only 15% of married women of reproductive age are using any contraceptives method, only 10% are using modern family planning method, while unmet need for contraception is 16%. Therefore, the promotion of family planning in countries with high birth rates has the potential to reduce poverty and hunger and avert 32% of all maternal deaths and nearly 10% of childhood deaths. In light of the following, this study seeks to investigate the attitude of post graduates students towards family planning in Ilorin metropolis, Kwara state.

Statement of the Problem

The continuous quest for satisfaction amidst population increase and prevalence of scarce resources remains a disturbing matter to the mind and concerns have been raised on the need to examine couples attitude towards birth and population control. Several studies in the past for example had been conducted on attitude towards family planning.

Taiwo (2012) in his study for instance examine the attitude of women from selected rural areas in Ibadan towards family planning using the Health Belief Model and Social Action as frameworks for explanation. The findings of the study revealed that the socio-economic status of mothers significantly influenced their attitude towards family planning. The study also revealed that women perceived benefits of family planning as measures: to control population, reduce infant and maternal mortality and also make mothers healthy and strong after child birth. The findings of Taiwo however failed to address the differences in other variables such as age, but only emphasized on the influence of socio-economic status on the attitude of women towards family in Ibadan

Abdulrazak, Malik and Hassan (2016) in their own study investigated the aim of interventional study in Family planning involving 963 married

women, and also to determine the impact of health education on family planning knowledge, attitudes, and practices among married barrack women. The study revealed that health education is an effective intervention for improving knowledge about and attitudes towards contraceptives and their use among married women in military barracks in Nigeria. Analysis of the aforementioned studies disclosed on several limitations such as location and variables.

To the best knowledge of this researcher, there is little attention paid to Attitude of Post Graduate Students towards Family Planning in Ilorin metropolis, Kwara state, having identified the gap in literature, this study will seek to close the gap.

Research Questions

This research question is raised based on the problem of this study

- What is the attitude of postgraduate students towards family planning in Ilorin metropolis, Kwara state?

Research Hypotheses

The following null hypotheses are postulated for this study

1. There is no significant difference in the attitude of Post graduate students towards family planning based on age.
2. There is no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on highest educational attainment.
3. There is no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on course of study.
4. There is no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on number of children.

Methods

The research design that was adopted for this research work is the descriptive survey method. The population consists of all Post Graduate students in Ilorin metropolis, Kwara state. To obtain the sample for this study, 200 respondents were randomly selected for the Study. This number is arrived at as it is considered representative enough of the whole population. Random sampling technique allows a pick where every respondent have a chance of being selected by chance. This technique was employed to select to select 200 post graduate students in Ilorin metropolis, Kwara state.

The instrument that was used in collecting data for this study was researcher designed questionnaire. The Questionnaire consists of two sections A and B. Section A requires the respondents to give some background information such as gender and marital status while section B elicit information from the respondents as guided by the research question on a close-format technique.

The psychometric property of the researcher-designed questionnaire tagged "Attitude of Post graduate Students Towards Family Planning Question (APSTFPQ)" was used to gather the required data for the study (Appendix1).

Validity: The validity of any instrument is the degree to which the instrument measures what it purports to measure. Therefore, in order to ascertain the validity of the instrument, the researcher gave the instrument to experts in Counselling field, University of Ilorin for vetting/analysis of content validity. The suggestions given was used to modify the items, after which they adjudged the instrument as being valid for the study.

Reliability: Reliability has to do with consistency and stability of an instrument. Abiri (2007) described reliability as the consistency, accuracy, stability and trustworthiness of a measuring instrument or score obtained there from, that is, how far the same instrument would give the same score on different occasions or with different sets

of equivalent items under the same condition. In order to ascertain the reliability of the instrument, the test-retest method was carried out on the same set of respondents from Ilorin Metropolis, Kwara state were not part of the envisaged population. The two sets of scores obtained from the two administrations were then correlated using Pearson's Product Moment Correlation. The correlation coefficient obtained was 0.76 which make the instrument reliable for usage for the study.

The data generated were analyzed using appropriate statistical analysis, thus percentages, mean score and standard deviation were used to analyze the data obtained from the demographic section and the main research question. The t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were used to test the research hypotheses. All hypotheses were tested at 0.05 alpha level.

Results

Demographic Data

The distribution of respondents by the demographic variables of the study are presented Table1.

Table 1. Distribution of the Respondents by Age. Source: Author.

Variable/years	Frequency	Percentage(%)
20-24	25	12.5
25-29	58	29.0
30-34	96	48.0
35 ≤	21	10.5
Total	200	100

Table 1 represents the distribution of the respondents by age. It was observed that 25(12.5%) of the respondents were within the age range of 10-15, 58 representing (29.0%) of the respondents were within the age range of 21-25 years, 21 representing (10.5%) were within the age range of 26 years and above. Apparently, most of the respondents were within the age range of 21-25 years.

Table 2. Distribution of the Respondents by Highest Educational Attainment. Source: Author.

Variables	Frequency	Percentage(%)
Masters	61	30.5
First degree	139	69.5
Total	200	100

Table 2 shows the distribution of the respondents based on Highest Educational Qualification. It was observed that 61 representing (30.5%) of the respondents possess masters while 139 representing (69.5%) possess first degree. Apparently, most of the respondents possess first degree.

Table 3. Distribution of the Respondents by Course of study. Source: Author.

Variables	Frequency	Percentage(%)
Education	18	9.0
Agriculture	15	7.5
Physical Sciences	16	8.0
Life sciences	17	8.5
Environmental sciences	18	9.0
Law		
Engineering	22	11.0
Social Sciences	24	12.0
Management sciences	13	6.5
Arts	28	14.0
	29	14.5
Total	200	100

Table 3 shows the distribution of the respondents based on course of study. It was observed that 18 representing (9.0%) of the respondents were in education, 15 representing (7.5%) of the respondents were in Agriculture, 16 representing (8.0%) of the respondents were in physical science, 17 representing (8.5%) of the respondents were in life science, 18 representing (9.0%) of the respondents were in environmental science, 22 representing (11.0%) of the respondents were in law, 24 representing (12.0%) of the respondents were in engineering, 13 representing (6.5%) of the respon-

dents were in social science, 28 representing (14.0%) of the respondents were in management science and 29 representing (14.5%) of the respondents were in Arts.

Table 4. Distribution of the Respondents by Number of Children. Source: Author.

Variables	Frequency	Percentage
1-2	70	35.0
3-5	98	49.0
6 and above	32	16.0
Total	200	100

Table 4 shows the distribution of the respondents based on number of children. 70 representing 35.0% of the respondents have 1-2 children. 98 representing 49% of the respondents have 3-5 children while 32 representing 16.0% of the respondents have 6 and above children.

Answering the Research Question

Research Question: What is the attitude of postgraduate students towards family planning in Ilorin metropolis, Kwara state?

Table 5 used a four point Likert-type format of 4 = Strongly Agree; 3 = Agree; 2 = Disagree; and 1 = Strongly Disagree. The Table 5 shows the attitude of postgraduate students towards family planning in Ilorin metropolis, Kwara state. As shown on the table, ranked 1st, 2nd and 3rd were items 8, 5 and 3 with mean scores of 3.48, 3.35 and 3.21 respectively and state that; will resist from the act as it is against my religion, will never engage in family planning as my knowledge about the concept is limited and will have as many kids as we want. On the other end, items 15, 10 and 12 with mean scores of 2.82, 2.73 and 2.61 and state that; believe that family planning limits social expansion, hence

Table 5. Mean and Rank Order on Attitude of Postgraduate Students towards Family Planning. Source: Author.

SN	Attitude of Post graduate students towards family planning. As far as I know, I ...	Mean	Rank
8.	will resist from the act as it is against my religion	3.48	1 st
5.	will never engage in family planning as my knowledge about the concept is limited	3.35	2 nd
3.	will have as many kids as I want	3.21	3 rd
15.	believe family planning will help unite the family	2.82	13 th
10	am never motivated about engaging in family planning as the process is financially demanding	2.73	14 th
12	believe family planning is positive as it ensures the equitable distribution of resources	2.61	15 th

We develop a negative attitude towards it, believe that family planning is against the norms and unethical and believe family planning will help unite the family were ranked 13th, 14th and 15th respectively. Since all the items have mean scores above the 2.50 benchmark, it can be concluded that the respondents attested positively to the statements on the attitude of post graduate students towards family planning.

Hypotheses Testing

Four null hypotheses were formulated for the purpose of this study. The hypotheses were tested using t-test and Analysis of Variance (ANOVA) statistical tools at 0.05 alpha level.

Hypothesis One: There is no significant difference in the attitude of Post graduate students towards family planning based on age.

Table 6 indicates that calculated F-ratio of 0.25 is less than the critical F-ratio of 2.60 with a corresponding p-value of .058 which is greater than 0.05 level of significance. Since the calculated F-ratio is less than the critical F-ratio, the null hypothesis is therefore not rejected; there was no significant difference in the attitude of Post graduate students towards family planning based on age.

Hypothesis Two: There is no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on highest educational attainment.

Table 6. Analysis of Variance (ANOVA) showing the Respondents' Expression on the Attitude of Post Graduate Students towards Family Planning based on Age. Source: Author.

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	Calc. F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	59.147	3	19.715			
Within Groups	15460.670	196	78.881	0.25	2.60	.058
Total	15519.817	199				

Table 7 indicates that the calculated t-value of 2.89 is greater than the critical t-value of 1.96. Since the calculated t-value is greater than the critical t-value, the hypothesis which states that there was no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on highest educational attainment is therefore rejected, although the result may be influenced by the significant difference in the number of master (n=61) and first degree (n=139).

Hypothesis Three: There is no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on course of study.

Table 8 indicates that calculated F-ratio of 1.88 is less than the critical F-ratio of 2.11 with a corresponding p-value of .641 which is greater than 0.05 level of significance. Since the calculated F-ratio is

less than the critical F-ratio, the null hypothesis is therefore not rejected; there was no significant difference in the attitude of Post graduate students towards family planning based on course of study.

Hypothesis Four: There is no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on number of children.

Table 9 indicates that calculated F-ratio of 0.38 is less than the critical F-ratio of 3.00 with a corresponding p-value of .057 which is greater than 0.05 level of significance. Since the calculated F-ratio is less than the critical F-ratio, the null hypothesis is therefore not rejected; there was no significant difference in the attitude of Post graduate students towards family planning based on number of children.

Table 7. Mean, Standard Deviation and t-value on the Respondents' Expression on Attitude of Post Graduate Students towards Family Planning based on Highest Educational Attainment. Source: Author.

Variable	N	Mean	Std. Deviation	df	Cal. t-value	Crit. t-value	p-value
Masters	61	41.35	4.367	198	2.89	1.96	.001
First degree	139	56.75	9.578				

Table 8. Analysis of Variance (ANOVA) showing the Respondents' Expression on the Attitude of Post Graduate Students towards Family Planning based on Course of Study. Source: Author.

Source	Sum of Squares	df	Mean square	Calc.F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	431.998	9	48.000	0.60	2.11	.641
Within Groups	15187.816	190	79.936			
Total	15519.817	199				

Table 9. Analysis of Variance (ANOVA) showing the Respondents' Expression on the Attitude of Post Graduate Students towards Family Planning based on Number of Children. Source: Author.

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	Calc. F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	59.147	2	29.574	0.38	3.00	.057
Within Groups	15460.670	197	78.481			
Total	15519.817	199				

Discussion

The study revealed that the attitude of post graduate students towards family planning in Ilorin metropolis was positive. This was supported by Olalekan (2011) who found that women's traditional household activities are changing due to the positive influence of various socio- economic and demographic conditions, especially with more women engaging in income generating activities, higher educational status and high decision power in the household especially as it relates to her reproductive health and family planning.

Another finding revealed that there was no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on Age. This implies that age does not intervene in the attitude of the respondents on family planning. This finding is in line with that of Okeke (2016) whose study investigated awareness about family planning among the almajiri students and found positive attitude among the students irrespective of age grade.

Finding also revealed that there was significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on level of educational attainment. This implies that educational attainment has influence in the attitude of post graduate students towards family planning in the University of Ilorin. This finding corroborates that of Olaitan (2019) whose study focused on Family planning and its influence on societal development and found educational qualification as a yardstick for human involvement in family planning.

Another finding revealed that there was no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on course of study. This implies that course of study does not influence the perception of the respondents. This finding was supported by James (2018) who found educational discipline as a factor for awareness on family planning. Finding also revealed that there was no significant difference in

the perception of the respondents on the psychosocial impacts of sexual abuse on the basis of family type. This implies that number of children does not influence the perception of the respondents. This finding negates Madariaga, Arribillaga and Zulaika (2014) whose study was on Components of family planning and found that the number of children determines couples' involvement in family planning.

Conclusion

The study revealed that the attitude of post graduate students towards family planning in Ilorin metropolis was positive. There was no significant difference in the attitude of post graduate students towards family planning based on age, course of study and number of children while significant difference was observed on level of educational attainment.

Recommendations

Based on the findings of the study, the following recommendations were made;

1. Awareness should be created among post graduate students about family planning to improve the attitude of the students towards family planning.
2. Counsellors in tertiary institutions should organize seminars and workshops on family planning and its importance.
3. Post graduate students irrespective of age, course of study and number of children should make it as a habit to engage in family planning.

References

Abdulrazak, E. et al. (2016). Awareness and use of contraceptives among Saudi Women attending primary care centers in Al-Qassim, Saudi

- Arabia. *International Journal of Health Sciences*, 4(1): 13-22.
- Ahmed, F.A., Moussa, K.M., Petterson, K.O. & Asamoah, B.O., (2012). *Assessing knowledge, attitude, and practice of emergency contraception: A cross sectional study among Ethiopian undergraduate female students*, BMC Public Health, 12, 110, Original DOI: <https://doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1535>
- Alano, P. & Hanson, L., (2018). *Dealing with unplanned pregnancies and abortions amongst tertiary students*. Paper presented at the 6th African Conference on Psychotherapy in Canada, 14–16 <http://www.tut.ac.za/News/Pages/pregnancies.aspx>. [13.02.2019]
- Bankole, Y. & Onasote, A. A. (2013). *Adolescents in Africa: Revealing the problems of teenagers in contemporary African society*. Ibadan, Hadassah Publishing.
- Bosveld, E., (2013). Unintended pregnancy in sub-Saharan Africa: magnitude of the problem and potential role of contraceptive implants to alleviate it. *Contraception* 78, 73–78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.contraception.2008.03.002>
- Butler, K. & Clayton, A. (2011). Attitude of couples towards family planning. *Journal of Human Ecology*, 30(1):63-70.
- Caldwell, M. & Caldwell, B. (2015). The future of family planning programmes. *Studies in Family Planning*, 33(1): 1-9.
- Cleland, H. (2012). Contraception use and pregnancy among 15–24 year old south African women: a nationally representative cross-sectional survey, *BMC Med* 5, 31. DOI: <https://doi.org/10.1186/1741-17015/5/31>
- Clelland, R. (2009). Socio-economic correlates of high fertility among low contraceptive communities of Southern Ethiopia. *Journal of Human Ecology*, 21(3):203-213.
- Daramola, M. (2016). Role of religious leaders in promoting contraceptive use in Nigeria: evidence from the Nigerian Urban Reproductive Health Initiative. *Global Health*; 6(3):500–14.
- Dayal, N. & Barnhart H. (2002). Knowledge of and Attitudes towards family planning by male Teachers in the Islamic Republic of Iran. *Eastern Mediterranean Health Journal*; 9(5):103-107.
- Dixon-Muller, R.(2013). Factors affecting awareness of emergency contraception among college students in Kathmandu, Nepal', *BMC Women's Health* 9, 27. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6874-9-27>
- Eniojukan, O. (2015). Factors associated with the knowledge, practice and perceptions of contraception in rural southern Nigeria. *Ghana Medical Journal*; 43(3):115–21.
- Fagbamigbe, E. (2011). Patterns of contraceptive use among female undergraduates in the University of Ibadan, Nigeria. *The Internet Journal of Health*; 10(2).
- Fayehun G.P. (2016). Messina LJ, Bertrand JT. Barriers to modern contraceptive use in rural areas in DRC. *Cult Health Sex*. 2016; 19(9):1011–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691058.2017.1286690>.
- Goldstuck, J. & Kluge G. (2017). Attitude of unmarried girls towards family planning: a study in an Orissa City. *Nursing Journal of India*; 82(3):85-88.
- Gould, B. K. (2012) Attitude of women towards family planning methods and its use: Study from a slum of Delhi. *Kathmandu University Medical Journal*; 3(3):259-262.
- Inal, C. N. (2017). Male involvement in family planning decision making in sub-Saharan Africa- what the evidence suggests. *Pan Africa Medical Journal*. 19:349. DOI: <https://doi.org/10.11604/pamj.2014.19.349.5090>.
- Isah, V. (2009) Muslim/Non-Muslim differentials in fertility and family planning in India. *Population and Health Series*, no. 112, January (East West Center Working Papers).
- Jensen, P. & Speroff, Z. (2011) Experiences of a community based contraceptive programme.

- International Journal of Nursing Studies*; 46(3):302–9.
- Ladan, Z. (2013). Determinants of family planning use among married women in bale eco-region, Southeast Ethiopia: a community based study. *BMC Womens Health*. 18(1):50.
DOI: <https://doi.org/10.1186/s12905-018-0539-7>
- Mason, K. D., (2013): ‘Contraceptive use and attitudes among female college students’, *Journal of ABNF* 20(1), 12–16. PMID: 19278182.
- Monjok, D. (2011). Economic and Demographic interrelationships in Sub-saharan Africa. *Population and Development Review*;11(3):383-397.
- Moreland, P. & Talbird, H. (2006). Contraceptive Knowledge, Perceptions and use among adolescents *Journal of Sociology Resolution*. 3(2):170–180. 25–34.
- Mustapha, A. O. (2012) Maternal deaths averted by contraceptive use: an analysis of 172 countries. *Lancet*;380(9837):111–25.
- Mutuh, J. (2005) Knowledge, Attitude and Practice of family planning: A Study of Tezu Village, Manipur (India). *The Internet Journal of Biological Anthropology*; 1(1).
- Narzary, G. (2009). Encouraging contraceptive uptake by motivating men to communicate about family planning: the Malawi Male Motivator project. *American Journal of Public Health*; 101(6):1089–95.
DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300091>.
- Obasahon, B. (2016) Sexual activity and contraceptive use among female students of tertiary educational institutions in Ilorin. *Nigeria Contraception*; 79(2):146–9.
- Ofonime, O. and Okong, A, (2015): Contraceptive knowledge and usage among female school students in Lagos, south-West Nigeria. *Journal of public health and epidemiology* January, 3 (1), 34–37.
- Okonofua, J. et al. (2016) “Every method seems to have its problems”-perspectives on side effects of hormonal contraceptives in Morogoro region, Tanzania. *BMC Women’s Health*. 15(1):1.
- Olugbenga, P. O., (2011): ‘Non-use of contraception: determinants among Nigerian postgraduate students’, *Glob Health Action* 5, 18599. DOI: <https://doi.org/10.3402/gha.v5i0.18599>
- Onasanya, M. O. (2014). Effect of sex education programme on at-risk sexual behaviour of school going adolescents in Ilorin, Nigeria. *Africa health science*. 8(2):120–5.
- Peterson, S. S. et al. (2006) Modern contraceptive utilization and associated factors among married pastoralist women in Bale eco-region. *BMC Health Serv Res*. 7:194.
- Powdhavee, S. L. (2018). Demographic study of Gujjars of Delhi: IV. KAP of family planning. *Journal of Human Ecology*; 16(4): 231- 237.
- Shukla, A. S. (2017). Knowledge and opinions of Turkish University students about contraceptive methods and emergency contraception. *Sex Disabil*. 30:77–87
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11195-011-9227-3>.
- Sippert, I. and Wollert, S. (2011) Unmet need for family planning in developing countries and implications for population policy. *Population and Development Review*; 26(4): 691-723.
- Taiwo, A, (2012): Patterns of contraceptive use among female undergraduates in the University of Ibadan, Nigeria. *The Internet Journal of Health*; 10(2).
- Trieu, S.I., Shenoy, D.P., Bratton, S. & Marshak, H.H., (2011): ‘Provision of emergency contraception at student health centers in California community colleges’, *Womens Health Issues* 21(6), 431–437.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.whi.2011.04.011>.
- United Nations Funds for Population, (2008): Trends in the Age Composition of College and University Students and Graduates www.Statcan.gc.ca Accessed 1/4/14.
- United Nations. World Contraceptive Use (2007). Department of Economic and Social Affairs, Population Division, United Nations, 2008. Available at:

- <http://www.un.org/esa/population/publications/contraceptive2007/htm>. [15.01.2011]
- Wang, Y. & Cao, H. (2019). Evaluate use and barriers to accessing family planning services among reproductive age women in the White Nile, Rural Districts. *Sudan Health Sciences Journal*. 11(6):531.
- WHO (2012). Repositioning family planning: Guidelines for advocacy action. USAID, World Health Organization. <http://www.who.int/reproductive-health/publications/fpadvocacytool.pdf>. [5.12.2012]
- World Health Organization (WHO). (2015): Family planning fact sheet. The millennium development goals report. www.un.org/millenniumgoals/11_MDG%20Report_EN.pdf.
- World Health Organization, WHO (2011). Programming for adolescent health and development: report of a WHO/UNFPA/UNICEF study group on programming for adolescent health. Technical report. Geneva: WHO; 886.
- World Population Bureau (2014). Family planning. World Reproductive Health and Research. <http://www.who.int/topics/family-planning/en/> [5.12.2014].
- Wynes, S. and Nichollas, R. (2017) “Unintended pregnancy: worldwide levels, trends, and outcomes” *Studies in family planning* 41, (4):241–250.

Appendix 1.

Section A: Attitude of Post graduate students towards family planning

<i>S/N</i>	Attitude of Post graduate students towards family planning. As far as I know, I ;	<i>SA</i>	<i>A</i>	<i>D</i>	<i>SD</i>
1.	prefer to engage in family planning as it prevents overpopulation				
2.	prefer to engage in family planning as am aware of the low availability of scarce resources				
3.	will have as many kids as I want				
4.	believe that family planning endangers the health as it involves the usage of contraceptives and other complicating measures				
5.	will never engage in family planning as my knowledge about the concept is limited				
6.	believe that family planning was introduced by the government to exploit				
7.	will engage in family planning as it is of positive				
8.	will resist from the act as it is against my religion				
9.	believe that family planning limits social expansion, hence I develop a negative attitude towards it				
10.	am never motivated about engaging in family planning as the process is financially demanding				
11.	believe that family planning is against the norms and unethical				
12.	believe family planning is positive as it ensures the equitable distribution of resources				
13.	engage in Family planning as it will help reduce unemployment				
14.	engage to my perception will help prevent crime and social vices				
15.	believe family planning will help unite the family				

TANULÁSI ZAVARRAL KÜZDŐ TANULÓK ÉRDEMJEJEGYEI ÉS TANTÁRGYAİK KEDVELTSÉGE

Szerző:

Hegedűs Roland (PhD)¹
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

Lektorok:

Sebestyén Krisztina(PhD)
Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

Jászi Éva (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Hegedűs Roland (2024): Tanulási zavarral küzdő tanulók érdemjegyei és tantárgyaik kedveltsége. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 19-29. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.19>

Absztrakt

A tanulmányban a 2017. évi 6. osztályos Országos kompetenciamérés (OKM) alapján vizsgáljuk meg a tanulási zavarral küzdő gyermekek félév végi és év végi tantárgyi, valamint a szorgalom és magatartás jegyeinek az átlagát. A kutatásban kitérünk arra is, hogy az egyes tanulási zavar fennállásától függően a gyermekek hogyan kedvelik a különböző tantárgyakat. A kutatásban attól függően, hogy mennyi és milyen tanulási zavarral küzd a gyermek, hét kategóriát (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, diszlexia-diszgráfia, diszlexia-diszkalkulia, diszgráfia-diszkalkulia és mindhárom együttesen) hoztunk létre. Eredményeink alapján a tanulási zavarok jellegétől függően valóban van különbség a gyermek tantárgyi teljesítményében, valamint a tantárgyi kedveltségében is, ezért magát a tanulási zavarokat így egységesen kezelni a fentebb említettek alapján nem feltétlenül szerencsés. A tantárgyi kedveltség alapján a gyermekek legnagyobb részt azokat a tantárgyakat nem kedvelik, amelyekben az egyes tanulási zavar számukra problémát okoz.

Kulcsszavak: tanulási zavar, tanulói teljesítmény, tantárgyi kedveltség, Országos kompetenciamérés

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

GRADES OF STUDENTS WITH LEARNING DISORDER AND PREFERENCE OF THEIR SUBJECTS

In the study, based on the 2017 6th grade National Competence Measurement (NCM), we examine the average of the end-of-semester and end-of-the-year subject marks, as well as the diligence and behavior marks of children with learning disorder. In the research, we also discuss how children like different

¹ Hegedűs Roland PhD, egyetemi docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: hegedusroland1989@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6576-5077>

subjects depending on the existence of each learning disorders. In the research, we created seven categories (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dyslexia-dysgraphia, dyslexia-dyscalculia, dysgraphia-dyscalculia, and all three together) depending on how much and what kind of learning disorder the child suffers from. Based on our results depending on the learning disorders, there is indeed a difference in the child's subject performance as well as in his/her liking of the subject, so treating the learning disorders themselves in this way in a uniform manner based on the above-mentioned is not necessarily lucky. In relation to subject preferences, the majority of children do not like those subjects in which the particular learning disorder causes problems for them.

Keywords: learning disorder, student achievement, subject preference, National Competence Measurement

Discipline: pedagogy

Szakirodalmi bevezetés

A tanulási zavarral küzdő gyermekek többsége integrált keretek között vesz részt az oktatásban, nagyon ritkák a számukra létrehozott speciális iskolák/osztályok (Hegedűs, 2023). Egy nemzetközi kutatás szerint ez pozitívnak tekinthető, mert azok a gyermekek, akik együttnevelésben vesznek részt jobban és gyorsabban tudnak fejlődni, mint a különnevelésben tanulók (Dorell és tsai, 2007).

Több tanulmány is foglalkozik a tanulási zavarokkal és azok jellegzetességeivel, ezeket egy korábbi tanulmányukban (Hegedűs, 2021) összefoglaltuk, így ezeket most teljeskörűen nem részletezzük. A tanulási zavaroknak három nagy csoportját különböztethetjük meg a diszlexiát, a diszgráfiát, valamint a diszkalkuliát. Sokszor a tanulási zavarok az elsődleges oka a tanulási kudarcoknak (Mező és Mező, 2019), és másodlagos tünetként magatartási problémák alakulhatnak ki (Mesterházi és Szekeres, 2019). Ezek a tanulási zavarok több olyan problémát okozhatnak a gyermeknek, amelyek megnehezítik az egyes tantárgyak sikeres teljesítését, ezáltal tantárgyi kudarcokhoz is vezethetnek. Például a téri tájékozódás nehézségei, a vizuális információk megkülönböztetésének gyengesége, valamint a szem-kéz koordináció összerendezettsége problémát okozhatnak az írásban, olvasásban és a matematikában egyaránt (Gyarmathy, 1998; Tánzos,

2006). Emellett a tanulási zavar gyakran hozzájárul az iskolai alulteljesítés kialakulásához is (Mező és Miléné, 2004).

Az Országos kompetenciamérés (OKM) adatokat rendszeresen elemzik a felvételt végző szervezetek, de ezek az elemzések gyakran megmaradnak az átlagos analízisek szintjén, és nem vizsgálják az egyes csoportok eredményességét (Balázs és tsai, 2016). Napjainkban kerülnek előtérbe azok a vizsgálatok, amelyek egy-egy csoport részletesebb, több szempontot figyelembe vevő elemzésére irányulnak. Ilyen vizsgálatoknak tekinthetőek azok, melyek a szülőkre és a lakókörnyezetre irányulnak (Harsányi és tsai, 2019), a hátrányos helyzet, tanulói teljesítmény és területi egyenlőtlenség kapcsolatára (Hegedűs, 2020), vagy a tanulási zavar és idegen nyelv összefüggéseire (Hegedűs és Sebestyén, 2023).

A tanulói teljesítményt számos tényező befolyásolja, amik között megkülönböztethetünk külső, például intézményes feltételeket és a tanuló jellemzőiből adódó belső faktorokat. Ceglédi és Máth (2013) tanulmányukban több tényezőt sorakoztatnak fel, melyek között megemlítik a tanulók személyiségének összetevőit, a tanulók szociális igényét és a tanulás folyamatának szituációit stb. A tanulói teljesítményben meghatározó szerepe van annak is, hogy a gyermekek mennyire kedvelik, és mennyire

motiváltak egy-egy tantárgy vagy ismeretanyag iránt (Balogh 1998), mert abban az esetben, ha a gyermekek érdekesnek találják egy tantárgyat, akkor a teszt eredményeik is jobbak (Ceglédi és Máth, 2013).

A tantárgyakhoz való hozzáállást többen is vizsgálták, melyek közül kiemelendő Csapó (2000) kutatása, amiben nagy tanulói populáción elemezte a tantárgyak kedveltségét. Eredményei szerint a természettudományos tantárgyak kedveltsége az életkor előrehaladtával csökken, s a természettudományos tantárgyak között kiemelten a fizika és kémia tantárgyak helyzete nagyon kedvezőtlen. Vizsgálata szerint a középiskola végére két csoportja jön létre a tantárgyaknak, az egyik a kedveltek, amik közé tartozik az irodalom, a történelem, az idegen nyelv, a biológia és a földrajz, míg a kevésbé kedvelteknek a nyelvtan, a matematika, a fizika és a kémia számítanak. A nemek szerinti különbség minimális, mert kevés a szignifikáns eltérés az adatok között, de ahol van, ott a lányok szinte mindegyik tantárgyat jobban kedvelik, ez alól a fizika az egyetlen kivétel. Vannak ugyan olyan tantárgyak, amelyeket a fiúk jobban szeretnek, de a vizsgálatban nem mutattak szignifikáns különbséget. Csapó (2000) kutatásait alapul véve Csíkós (2012) Csongrád megyében, 7. osztályosok körében végzett tantárgyi kedveltség vizsgálatot. Az eredményei szerint a legkedveltebb tantárgyak a testnevelés, a biológia és az informatika voltak, míg a gyermekek nem kedvelték a földrajzot, a matematikát és a fizikát. Az is látható az eredményekből, hogy azok a gyermekek, akik a kevésbé kedvelt tantárgyakat is kedvelik, ők a legjobb tantárgyi átlagokkal rendelkeznek. Chrappán (2017) tantárgyi kedveltség vizsgálata során azt találta, hogy az általános iskolások körében a legkedveltebb tantárgyak a rajz, a természetismeret és az informatika, míg középmezőnyben található az irodalom, a történelem, valamint az idegen nyelv, a legkevésbé kedveltek pedig a fizika, a kémia, az erkölcstan és a nyelvtan. A kutatásban vizsgálta azt is, hogy mi az, ami számít

igazán, hogy a gyermekek kedveljék az adott tantárgyat. Eredményei szerint még általános iskolában a tanár személyisége, kedvessége, magyarázata még kismértékben hatással van a tantárgyi kedveltségre, de a pedagógusok ilyen irányú hatása a középfokú oktatás során megszűnik. A korrelációs vizsgálatban a pedagógus személyére és az adott tantárgy kedveltségére irányuló kérdések között a közepesnél erősebb összefüggést nem talált. A módszerek, taneszközök esetében a korrelációs vizsgálat eredményei nagyon gyenge összefüggést mutattak minden állítással kapcsolatban, tehát a vizsgálat alapján nehéz megtalálni azt, hogy mik azok a tényezők, amik hatással vannak egy-egy tantárgy kedveltségére.

További teljesítményt meghatározó tényezők közé sorolható az is, hogy miként s hogyan történik a tananyag megtanítása, mert sokszor (még akár napjainkban is) a lexikális ismeretátadáson van a hangsúly, annak ellenére, hogy a gyermekek sokkal jobban szeretnek csoportban, másokkal együttműködve tanulni (Schneider és tsai, 2008). Angyal Zsuzsa (2020) az új Nemzeti alaptantervvel (Nat, 2020) kapcsolatban megemlíti, hogy a lexikai ismeretek helyett a szabályozó dokumentum előnyben részesíti az ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását. Több tanulmány is foglalkozott azzal, hogy a nemeknek is van befolyásoló szerepe abban, hogy az egyes tantárgyakban milyen eredményeket érnek el a tanulók. A legtöbb esetben arra a következtetésre jutottak, hogy a fiúk jobb eredményeket érnek el a logikát igénylő, matematikához köthető tesztekben, míg a lányok előnye a szövegértésben és olvasásban van (Granocchio és tsai, 2021), amik a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekeknél (Hegedűs, 2022), valamint a tanulási zavarral küzdő gyermekeknél is megerősítést nyertek (Hegedűs, 2021).

A tanulók teljesítményére az iskola, mint oktatási környezet is nagy hatással van, mert sokszor az intézmény fenntartója is meghatározó (Elder és Jensen, 2014), valamint az ott dolgozó pedagógusok

jellemzői, például gondolhatunk itt a szakmai fejlődés iránti vágyukra is (Hegedűs 2020).

Természetesen az iskola mellett a családi háttér meghatározó szerepe egyáltalán nem elhanyagolható, mert több vizsgálat is alátámasztotta, hogy a jobb családi háttérrel rendelkező gyermekek teljesítménye jobb (Perry és McConney, 2010; Hegedűs, 2020).

A kutatás bemutatása

Kutatásunk során a tanulási zavar, az egyes (tan) tárgyakból szerzett érdemjegyek, valamint a tantárgyi kedveltség összefüggéseinek vizsgálatát tűztük ki célul, aminek keretében az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen különbség van a tanulási zavarral küzdők csoportjai között a magatartás és szorgalom jegyekben?
2. Milyenek a tanulási zavarral küzdő tanulók egyes csoportjainak tantárgyi átlagai?
3. Milyen tantárgyakat kedvelnek a tanulási zavarral küzdő tanulók? Ez függ-e a tanulási zavar(ok) típusától?

A kutatási kérdések vizsgálatára a 2017. évi Országos kompetenciamérés 6. osztályos tanulói adatbázisát választottuk.

Ebben az adatbázisban összesen 91 599 tanuló adatai találhatóak meg, akik közül 1593 fő küzd valamilyen tanulási zavarral, ez a teljes minta 1,74%-a. Az elemzéshez új változót hoztunk létre, aminek segítségével az is látható, hogy egy tanuló egy vagy több tanulási zavarral küzd egyszerre.

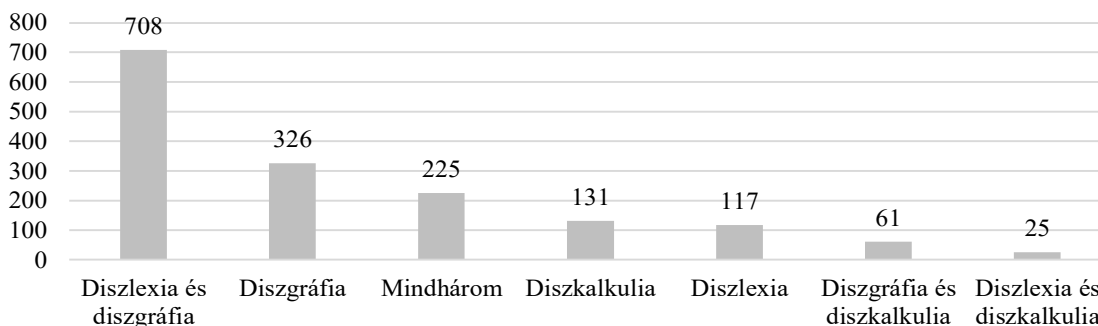
A tanulási zavarral küzdő tanulók eloszlását az egyes kategóriák között az 1. ábra mutatja, ami alapján látható, hogy a legtöbben a diszlexiával és diszgráfiával is küzdenek (708 fő), míg a legkevésbé a diszlexiával és diszkalkuliával is diagnosztizáltak (25 fő) vannak. Az adatok feldolgozásához az SPSS statisztikai program ANOVA elemzését használtuk, ami során szignifikancia vizsgálatot is végeztünk a csoportok között.

Az eredmények ismertetése

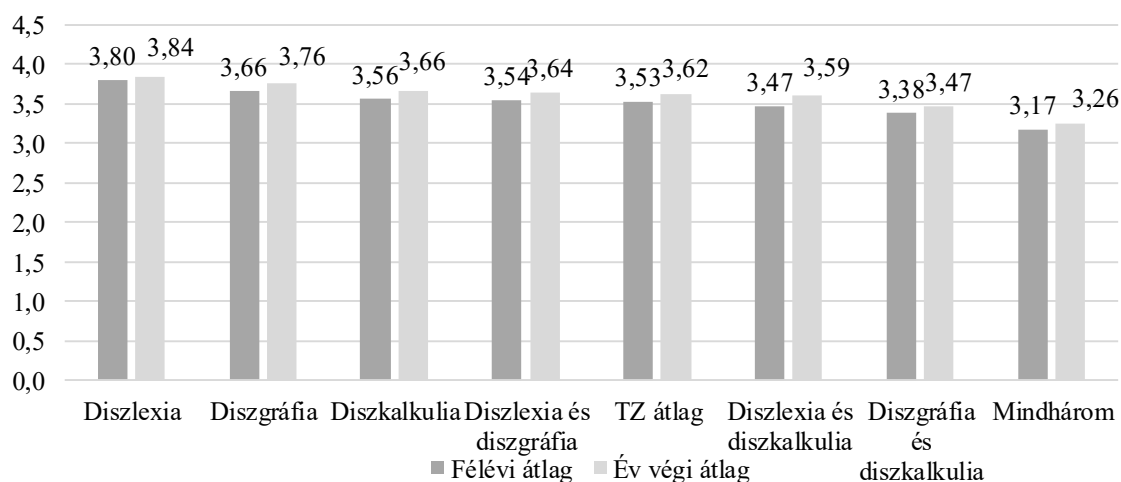
Az első elemzésünk során a tantárgyi átlagokat vizsgáltuk az 5. osztályos év végi, valamint a 6. osztályos félévi eredmények szerint a különböző tanulási zavar(ok)kal küzdő gyermekek csoportjaiban (2. ábra).

A tanulási zavarral küzdők átlagos teljesítménye (TZ átlag) félévkor 3,53, év végén pedig 3,62.

1. ábra. Tanulási zavarral küzdő gyermekek száma kategóriánként (N = 1593 fő) (Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



2. ábra. Tanulási zavarral küzdő tanulók félévi és év végi átlaga ($N_{félév}=988$ fő, $N_{év vége}=1\ 077$ fő, $sign.=0,000$)
(Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



A legjobb tantárgyi átlagok félév és év vége esetében is a csak diszlexiával diagnosztizált gyermekeknél mutathatók ki (3,80 és 3,84), míg a leggyengébb átlagok a mindhárom tanulási zavarral küzdő gyermekeknél (3,17 és 3,26).

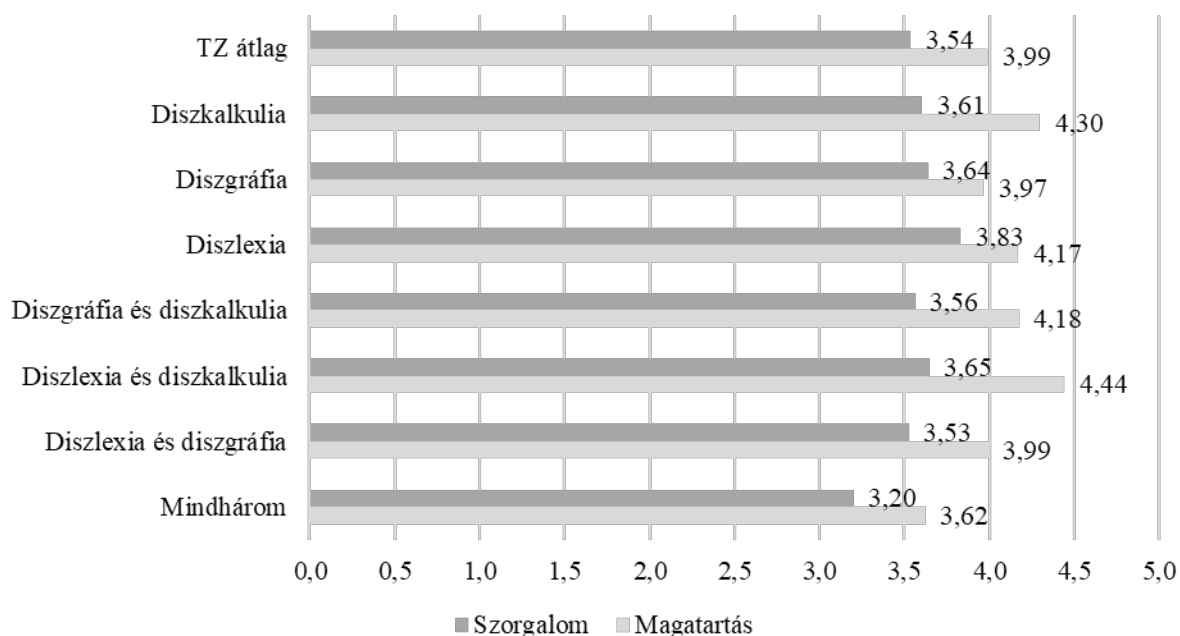
Az látható az adatokból, hogy a több tanulási zavar együttes jelenléte jobban csökkenti a gyermekek eredményeit, valamint az is, hogy a diszkalkulia az a tanulási zavar, ami, ha jelen van egy gyermeknél, akkor még alacsonyabbak lesznek az átlagok. A félévi és év végi átlagokat összehasonlítva minden kategóriában közel 0,1-del jobbak az év végi eredmények, aminek az lehet az oka, hogy a pedagógusok általában félévi értékelésnél sokkal szigorúbbak, valamint a gyermekek oldaláról az is egy lehetőség, hogy az év végi jobb jegyért hajlandóak többet tenni (2. ábra).

A tanulási zavar típusai között nagy különbségek vannak az átlagokban szorgalom és magatartás tekintetében (3. ábra). A tanulási zavarral küzdő gyermekek átlaga magatartásnál 3,99, míg a szorgalom

átlaga 3,54. A legjobb magatartása a diszlexiával és diszkalkuliával (4,44) diagnosztizált gyermekeknek van, de 4,0 feletti átlag látható a diszlexiával (4,17), diszgráfiával és diszkalkuliával (4,18), és a csak diszkalkuliával (4,30) küzdőknél. A „legrosszabb” magatartása a mindhárom tanulási zavarral küzdő gyermekeknek van (3,62), aminek oka lehet, hogy a gyermekeknek gyakran másodlagos tünetként a tanulási zavarból fakadóan magatartási problémák jelentkezhetnek. A szorgalom jegyeinek átlaga nagymértékben elmarad a magatartásjegyeitől, mert a tanulási zavarral küzdők teljes átlaga csak 3,54. A legjobb szorgalom átlaggal a diszlexiával küzdő (3,83) gyermekek rendelkeznek, míg a többi csoport esetében 3,5-3,6 körüli átlagok mutathatók ki.

Az átlagtól ismételtelen a mindhárom tanulási zavarral küzdő gyermekek (3,20) maradtak el, vagyis sokszor a szorgalom hiánya is társul a tanulási zavarokhoz. Bár fontos megjegyezni, hogy a szorgalom értékelése nagyon szubjektív, ezért lehetséges, hogy a pedagógusok negatívan értékelik a szorgalmat a tanulói teljesítmény fényében.

3. ábra. Tanulási zavarral küzdő tanulók szorgalom és magatartás jegyének átlaga (N=1 077, sign=0,000) (Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



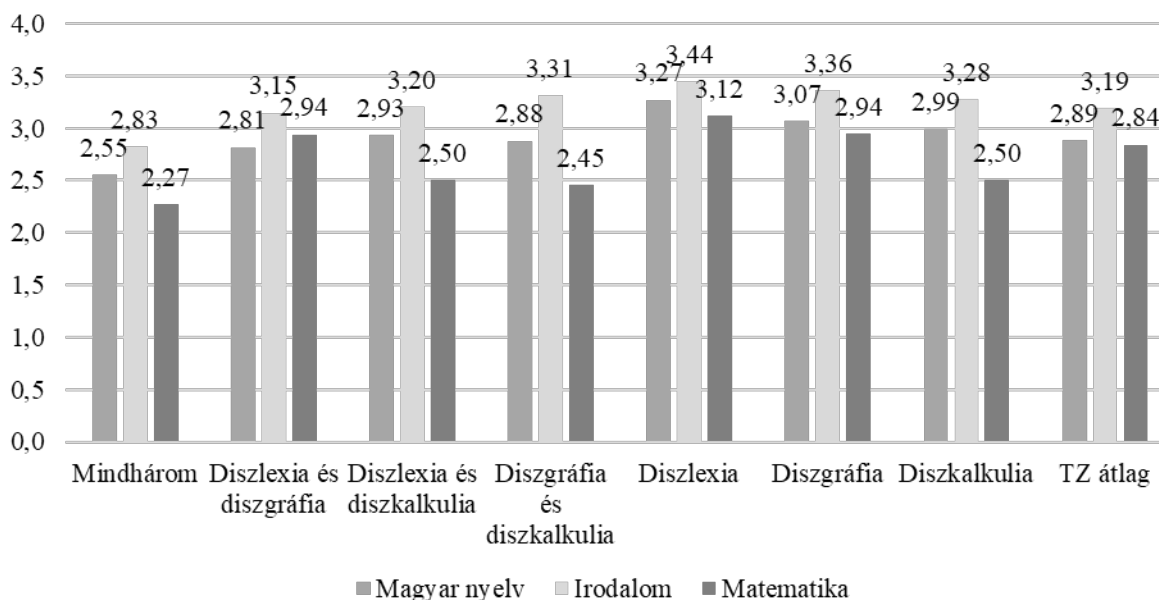
A 4. ábrán mutatjuk be, hogy a magyar nyelv, irodalom és matematika tantárgyakból milyen a tantárgyi átlaga a gyermekeknek az egyes csoportokban. A tanulók minden csoportban magyar irodalomból teljesítenek a legjobban, így egy kivételtől eltekintve (mindhárom tanulási zavar 2,83) az összes csoport átlaga eléri a 3,00-t.

A legmagasabb átlagok a csak diszlexiával küzdő gyermekeknél láthatjuk (3,44), valamint a csak diszgráfiával küzdőknél (3,36). A magyar nyelv esetében a legtöbb csoportnál 3,00 alatti átlagok vannak, csupán a diszlexiával (3,27), valamint a diszgráfiával (3,07) küzdők átlagai emelkedtek e fölé. A legalacsonyabb átlaggal ismételen a mindhárom tanulási

zavarral küzdő gyermekek rendelkeznek (2,55). A matematika eredmények a teljes tanulási zavar körében a legalacsonyabbak, átlagosan 2,84.

Ennél a tantárgynál a csak diszlexiával küzdő gyermekek értek el 3,00 feletti átlagot (3,12). Az egyértelműen látszik, hogy azokban a kategóriákban, ahol a diszkalkulia megjelenik, ott drasztikusan alacsonyabbak az átlagértékek, ami a legtöbb esetben 2,5 körüli átlagot jelent, míg a legalacsonyabbal ismét a mindhárom tanulási zavarral küzdők csoportja rendelkezik (2,27). A diszlexiával és diszgráfiával is küzdő gyermekek csoportjánál fordul elő egyedül, hogy a matematika eredmények (2,94) jobbakként, mint a magyar nyelvtan eredményei (2,81).

4. ábra. Tanulási zavarral küzdő tanulók tantárgyi átlaga ($N_{nyelv} = 1\,199$, $N_{iro} = 1\,197$, $N_{mat} = 1\,114$, $sign = 0,000$)
(Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



A tantárgyi kedveltség (5. ábra) vizsgálatánál minden csoportnál a rajz tantárgy érte el a legmagasabb átlagot, mert sok esetben a 4,0, vagy ahhoz közelire értékelték a gyermekek a tantárgyi kedveltséget, bár meg kell jegyezni, hogy nincs szignifikáns különbség a csoportok között. A rajzot legkevésbé a diszgráfias gyermekek kedvelik (3,83), ami összefügghet azzal, hogy ennél a tantárgynál is íróeszközöket kell használni, pontos vonalakat húzni stb.

Az összes többi tantárgynál eltérő mértékben, de szignifikáns különbséget találunk. A másik késztantárgyat, az ének-zenét már kevésbé szeretik a tanulási zavarral küzdő gyermekek (3,46), és ennél a tantárgynál a történelem kedveltsége is magasabb (3,56). A csak diszlexiával küzdő gyermekek kedvelik legkevésbé (3,23) az ének-zenét, míg a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdők (3,95) a legjobban.

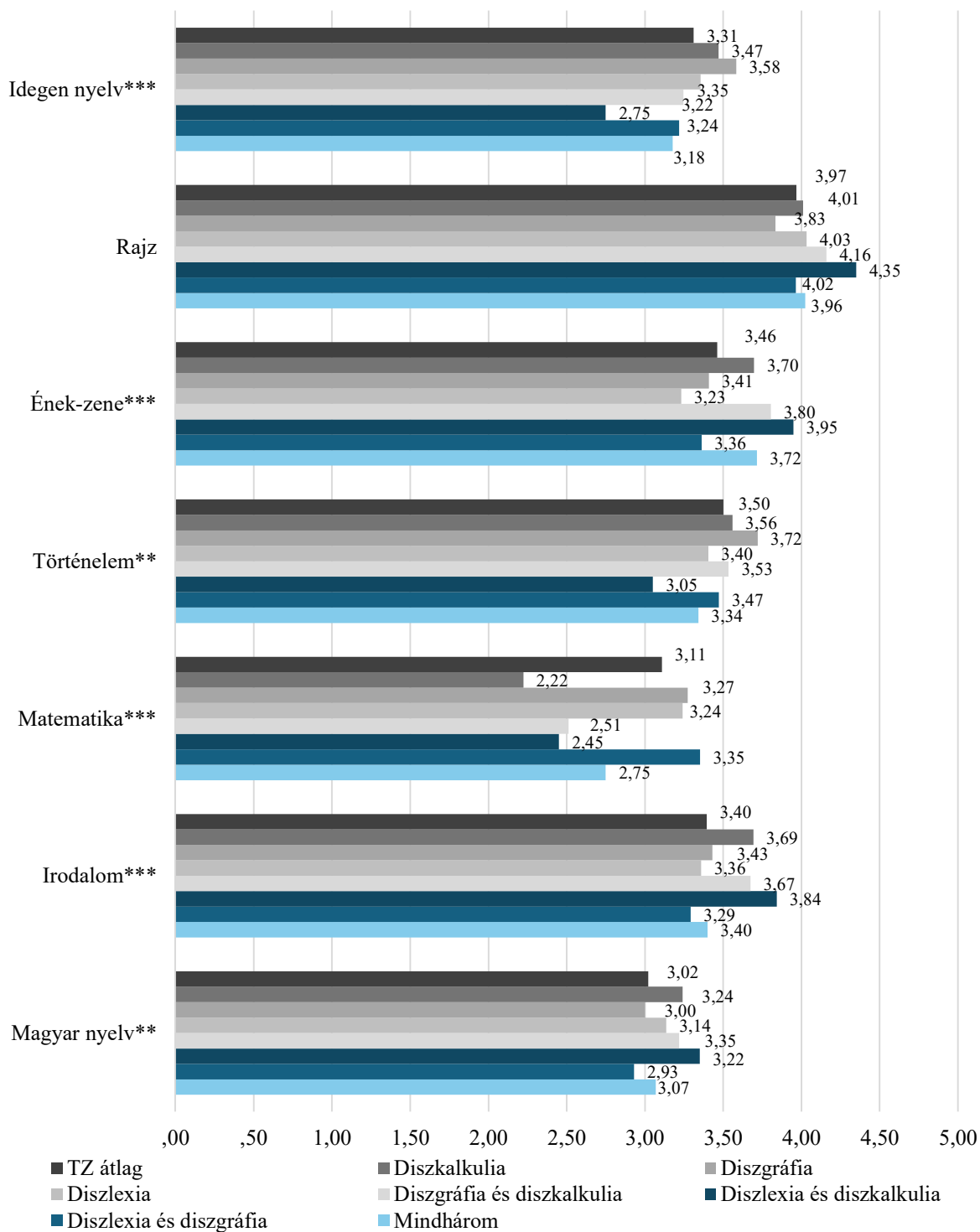
Az egyébként kedvelt, történelem tantárgyhoz tartozó átlagokon belül is nagy különbségeket

találunk, mert a diszgráfiasok kedvelik a legjobban (3,72), míg legkevésbé a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdők (3,05). Mivel a tantárgy keretén belül sokat kell olvasni, ezért lehetséges, hogy a csoportok között ez is okozza a különbséget, mert akiknek olvasási problémájuk van, azok kevésbé szeretik.

A magyar irodalom átlagos kedveltsége (3,40), ami a többi tantárgyhoz képest jónak mondható. A történelemmel ellentétben ezt a tantárgyat a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdő gyermekek kedvelik a legjobban (3,84), míg legkevésbé a diszlexiával és diszgrafiával is küzdők (3,29). Az látható az adatokból, hogy a diszkalkuliás gyermekek jobban kedvelik az irodalmat, mint azok a gyermekek, akiknek ilyen jellegű tanulási zavaruk nincsenek.

Az idegen nyelv kedveltségének átlaga 3,31. Ezt a tantárgyat legjobban a diszgráfias gyermekek szeretik (3,58), míg legkevésbé a diszlexiás és diszkalkuliával is küzdő gyermekek (2,75).

5. ábra: Tantárgyi kedveltség (N = 1245-1275 fő, sign: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,010$; * $p \leq 0,050$) (Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés)



Azok a gyermekek, akik diszlexiások (is), kevésbé kedvelik ezt a tantárgyat, mint azok, akiknél ilyen jellegű tanulási zavar nem áll fenn. Mivel az idegen nyelv tantárgy kötelező, de maga az idegen nyelv választható, ezért ennek a tantárgyi kedveltségét nemcsak a tanulási zavar befolyásolhatja, hanem például az is, hogy a gyermek miért az adott idegen nyelvet tanulja. Egy korábbi kutatás szerint jelentős azoknak a diákoknak az aránya, akik nem saját döntésük alapján tanulták az adott idegen nyelvet az általános iskolában, hanem a szüleik választották számukra, vagy csak az adott idegen nyelvet lehetett tanulni az intézményben (Sebestyén, 2021).

A matematika tantárgy átlagos kedveltsége a tanulási zavarral küzdők körében 3,11, ami jelentősen elmarad a többi tantárgytól. Ennél a tantárgynál rajzolódik ki leginkább az, hogy egyes tanulók küzdenek-e diszlexia zavarral vagy sem, mert akik igen, ott az átlagok 2,5 körül vagy az alatt találhatók, akik nem, ott pedig 3,00 felett. Egy csoportot ki kell emelnünk, azokat, ahol mindhárom tanulási zavar együttesen fennáll, mert a várttal ellentétben nem ezek a gyermekek kedvelik legkevésbé a tantárgyat (2,75), és ez a többi tantárgyra is igaz.

Ennek a háttérben az állhat, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyermekeknek több tantárgyon belül egyenlő nehézségeik vannak, így ezek a problémák nem befolyásolják olyan mértékben a tantárgyi kedveltséget, mint annál a gyermeknél, aki például diszlexiás, így az olvasással kapcsolatos tárgyakban van nehézsége, míg matematikában nem feltétlenül.

A tanulási zavarral küzdőknél a legkevésbé kedvelt tantárgy a magyar nyelv (3,02). Azoknál a gyermekeknél, ahol fennáll a diszkalkulia zavara is, ez egyfajta enyhítő körülménynek tekinthető a tantárgyi kedveltségre, mert ott jobb átlagokat tapasztalhatunk (3,24, 3,35, és 3,22). Míg, ahol a diszlexia (3,14), diszgráfia (3,00) vagy ezek együttese (2,93) van jelen, alacsonyabb a tantárgy kedveltsége,

s ennél a tantárgynál sem a mindhárom csoport átlaga a legalacsonyabb (3,07).

Összegzés

Az 5. osztályos év végi eredmények magasabbak minden csoportnál, mint a 6. osztályos félévi eredmények, aminek háttérben három dolog is állhat. Egyrészt a tanárok év végén kevésbé szigorúak, mert ezek a tantárgyak a gyermekeknél maradandóan bekerülnek a bizonyítványba. Másrészt az is lehet, hogy a gyermekek a második félévben még jobban igyekeznek jobban teljesíteni, így a félévihez képest az év végi eredményen javítani. Végezetül további oka lehet a különbségeknek, hogy a 6. osztályos tantárgyak, ezek tantárgyi tartalmi nehezebbek, mint az 5. osztályban tanultak.

A több tanulási zavarral is küzdő tanulók szorgalma és magatartása a legalacsonyabb, ami összefüggésben lehet azzal, hogy a zavarhoz más viselkedési problémák is társulhatnak, amik megjelenése inkább másodlagos tünet lehet, mintsem egy primer viselkedési forma. A tantárgyi átlagokban lévő különbségeket magyarázhatja a tanulók tanulási zavara, mert a diszlexia és/vagy diszgráfia megjelenése esetén a gyermekek matematika eredményei kevésbé gyengék, míg a diszkalkuliánál a matematika átlaga jóval alacsonyabb.

A diszlexiával küzdő tanulók kedvelik legkevésbé az egyes tantárgyakat, annak ellenére, hogy jobb átlagokat érnek el belőlük. A tantárgyak kedveltségénél jól érvényesülnek az egyes tanulási zavar okozta problémák, például a diszlexiás gyermekek olvasási zavarai miatt valószínű kevésbé szeretik az idegen nyelvet, magyar nyelvet és irodalmat, valamint történelmet, míg a matematikát sokkal jobban kedvelik, mert ott nincs, vagy kevesebb problémájuk van a feladatok megoldásával.

Az eredményekből látszódik, hogy a tanulási zavar egy gyűjtőfogalom, ami több alkategóriát foglal

magába, de ezeket nem kezelhetjük egységesen, mert attól függően, hogy a gyermeknek melyik tanulási zavara van, úgy változik a tantárgyi kedveltsége és teljesítménye is. Az adatokból ugyan nem derül ki, de feltételezzük, hogy a pedagógusok gyakran a szorongalom jegyben azt is megjelenítik, hogy a gyermek tanulási zavarából adódóan rosszabb teljesítményt nyújthat, mit többségi társai. Feltételezhetjük, hogy ha a gyermekek kedvelik a tantárgyukat, akkor a tanulási zavaruk ellenére is képesek lennének jobb teljesítményre, de ez több tárgyi és személyi feltételtől is függ.

Irodalom

- Angyal, Zs. (2020). A természetismeretet érintő változások a 2020-as tantervekben. *GeoMetodika*, 4(2), 47–52.
- Balácsi, I., Lak, Á. R., Ostorics, L., Szabó, L. D., & Vadász, Cs. (2016). *Országos Kompetenciamérés 2015*. Oktatási Hivatal.
- Balogh, L. (1998). Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Ceglédi, E., & Máth, J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, 13(4), 23–46.
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368.
DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3>
- Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22(1) 3–13.
- Dockrell, J., Lindsey, G., Palikara, O., & Cullen, M. A. (2007). *Raising the Achievements of Children and Young People with Specific Speech and Language Difficulties and other Special Educational Needs through School to Work and College*. Institute of Education, University of London.
- Elder, T., & Jepsen, C. (2014). Are catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, 80(1), 28–38.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jue.2013.10.001>
- Granocchio, E., De Salvatore, M., Bonanomi, E., & Sarti, D. (2021). Sex-related differences in reading achievement. *Journal of Neuroscience Research*, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1002/jnr.24913>
- Gyarmathy, É. (1998). Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(11), 68–76.
- Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Születni tudni kell? Az Országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 64–85.
DOI: <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.5>
- Hegedűs, R. (2020). *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen
- Hegedűs, R. (2021). A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésen elért eredményei és jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4), 262–275.
DOI: <https://doi.org/10.52092/gvosze.2021.4.2>
- Hegedűs, R. (2022). A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók eredményessége. *Educatio*, 31(1), 113–122.
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.9>
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók területi és statisztika elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246.
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Hegedűs, R., & Sebestyén, K. (2023). Focus on 10th grade students with learning problems: What influences their achievements? *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 385–404.
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00168>

- Mesterházi, Zs., & Szekeres, Á. (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Mező F. & Miléné Kisházi, E. (Eds.) (2004). *Az iskolai alulteljesítés tanulásmódszertani aspektusából*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet. Miskolc
- Mező, K. & Mező, F. (2019). Iskolai sikerek és kudarcok. In: A. Vargáné Nagy (Ed.), *Családi nevelés: Prevenációs családi kiadvány*. (pp. 93-103) Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.
- Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137–1162.
DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811011200401>
- Schneider, I. K., Oberländer, F., Tóth, Z., Dobó-Tarai, É., & Revák-Markóczi, I. (2008). Scientific learning in primary school education: A model study on children's concepts of physical material. *Practice and Theory in Systems of Education*, 3(2), 51–60.
- Sebestyén, K. (2021). Általános iskolai idegennyelv-tanulás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In Z. Kovács (Ed.), *Kutatások és látásmódok a Nyíregyházi Egyetemen* (pp. 195–202). Nyíregyházi Egyetem.
- Tánczos, J. (2006). *Baj van a tanulással – Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2021. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

PREVALENCE AND CONSEQUENCES OF SUBSTANCE ABUSE AMONG UNDERGRADUATES IN ILORIN METROPOLIS

Author:

Falilat Anike Okesina (PhD)¹
University of Ilorin (Nigeria)

Lectors:

Ferenc Mező (PhD)
Eszterházy Károly Catholic University,
Eger (Hungary)

Katalin Mező (PhD)
University of Debrecen (Hungary)

...and two other anonymous lectors

Okesina, Falilat Anike (2024): Prevalence and Consequences of Substance Abuse among Undergraduates in Ilorin Metropolis. *Special Treatment Interdisciplinary Journal [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat]*, 10. (3), 31-43. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.31>

Abstract

This study investigated the prevalence and consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State. The study examines whether or not moderating variables such as age, gender and family type would influence the respondents' view on the prevalence and consequences of substance abuse among Undergraduates in Kwara State. The descriptive survey research design was adopted for the study. A simple random sampling technique was used to select 60 respondents from each of the three selected institutions. Thus, a total of 180 respondents participated in the study. A researcher-developed questionnaire titled "Prevalence and Consequences of Substance Abuse Questionnaire (PCSAQ) was used to collect data for the study, using a t-test and Analysis of Variance (ANOVA) at 0.05 level of significance. The findings of the study revealed that the prevalent substances among undergraduates in Kwara State are cigarettes, alcohol, and tobacco among others. The findings also revealed that the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State are low self-esteem, dropping out of school, and social isolation (i.e. Poor relationships with others) among others. The findings of this study also revealed that there was no significant difference in the prevalence and consequences of substance abuse among undergraduates based on age and family type. However, a significant difference was found in the prevalence and consequences of substance abuse based on gender. Based on the findings, it was recommended 1) that undergraduate students should be properly oriented by the counsellors on the dangers associated with substance abuse at the beginning of their academic year, 2) seminars and workshops should be provided by counsellors so that students would be informed about the consequences of substance abuse, 3) education should be properly structured and provided to students by

¹ Falilat Anike Okesina, PhD. Department of Counsellor Education, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria. E-mail address: okesina.fa@unilorin.edu.ng. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3670-0234>

school counsellor and parents at the early stage of development and 4) counsellors should organize seminars on the prevalence and consequences of substance abuse on the health of individual.

Keywords: prevalence; consequences; substance abuse; undergraduates

Diszciplína: pedagogy, sociology

Absztrakt

A SZERHASZNÁLAT PREVALENCIÁJA ÉS KÖVETKEZMÉNYEI AZ ILORINI EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

A tanulmány a szerhasználat gyakoriságát és következményeit vizsgálta a Kwara állambeli egyetemisták körében. A tanulmány azt vizsgálja, hogy az olyan moderáló változók, mint az életkor, a nem és a család típusa befolyásolják-e a válaszadók véleményét a szerhasználat elterjedtségéről és következményeiről a Kwara államban tanuló egyetemisták körében. A válaszadó 60 fő kiválasztása egyszerű, véletlenszerű mintavételi technikával történt három kiválasztott intézményből, így összesen 180 válaszadó vett részt a vizsgálatban. A vizsgálati adatok gyűjtésére a szerző által kidolgozott, „A szerhasználat prevalenciája és következményei kérdőív (PCSAQ)”-et használták, t-próba és varianciaelemzés (ANOVA) segítségével (0,05-ös szignifikanciaszinten). A tanulmány eredményei azt mutatták, hogy a Kwara állambeli egyetemisták körében leginkább elterjedt szerek a cigaretta, az alkohol és a dohány. A szerhasználat következményeként megjelent az alacsony önbecsülés, az iskolából való kimaradás és a társadalmi elszigeteltség (azaz a másokkal való rossz kapcsolatok). A tanulmány eredményei arra is rávilágítottak, hogy az egyetemisták körében az életkor és családtípus alapján nem volt szignifikáns különbség a szerhasználat prevalenciája és következményei között, azonban a nemek alapján szignifikáns különbséget találtak. Az eredmények alapján megfogalmazott javaslatok: 1) az alapképzésben résztvevő hallgatókat a tanácsadók már a tanulmányi év elején megfelelően tájékoztassák a szerhasználattal járó veszélyekről, 2) a tanácsadók szervezzenek tájékoztató szemináriumokat és workshopokat a szerhasználat következményeiről, 3) az iskolai tanácsadók és szülők általi oktatást már a fejlődés korai szakaszában biztosítani és megfelelően strukturálni kell a tanulók számára, és 4) a tanácsadóknak szemináriumokat kell szervezniük a kábítószerhasználat prevalenciájáról és az egyén egészségére gyakorolt következményeiről.

Kulcsszavak: prevalencia; következmények; szerrel való visszaélés; egyetemisták

Diszciplína: neveléstudomány, szociológia

Introduction

Healthy living, since time immemorial, has been of immense pertinence to humans. The use of herbs and leaves to cure various illnesses in their natural form is a native method that is still very common in African societies and which is, of course, different from the synthetic drugs of which efficacy has been universally established and thus considered harmless for human use. Hence, the

definition of drug occupies both locally made and pharmaceutically made drugs.

By definition, a drug is generally defined as a pharmaceutical preparation or a naturally occurring substance used primarily to bring about physiological, psychological or biochemical change in an existing process or state (Obiechina & Isiguzo, 2016). Since drugs are primarily used for treating illnesses, no harm is expected to be derived from

them when used in the right quantity and for the right illness. Fareo (2022) noted that the use of drugs in itself does not constitute any danger, because drugs correctly administered have been a blessing.

For drugs to be a blessing, they must be administered or used in the right proportion as prescribed by doctors and or medical personnel. According to Zirra (2020), prescribed drugs are abused when taken without any medical condition and or prescription; these drugs include mood lifts, pain-killers, or antidepressants. Jerome, Yakubu and Agnes (2017) posited that drug is abused when they are used in a manner that deviates from medically approved or socially acceptable patterns within the society. Nevertheless, Okafor (2020) made it clear that although people use the words 'drug misuse' and 'drug/substance abuse' interchangeably, they never refer to the same thing simply because drug misuse is to use a drug for a purpose which it should not be used for while drug abuse typically refers to those who do not have a prescription for the drugs being used. Alebiosu (2017) similarly stated that misuse of drugs refers to a situation whereby an individual applies a drug meant for a particular ailment for another type.

Substance abuse is the abuse of psychoactive materials that exert their major effects on the brain resulting in sedation, stimulation or change in mood person is a universal social problem (Namadi & Haruna, 2019). Wakoli (2018) posited that substance abuse includes alcohol, tobacco and tobacco products, stimulants, cannabis, sedative-hypnotics and narcotics. Furthermore, excessive use of legal drugs such as cough syrup and codeine can also be labelled as abuse of drugs.

Substance abuse is a global problem that affects both developed and developing countries. The need to effectively curtail the menace of substance abuse in Nigerian society led to the establishment of the National Drug Law Enforcement Agency (NDLEA) in January 1990 by the then Ibrahim

Babangida administration (Namadi & Haruna, 2019). But so far, no significant progress has been attained; available reports indicate an upward trend of substance abuse in the country. For instance, in 2016, Nigeria was among the main countries globally that reported high quantities of cannabis herb seized (United Nations Office on Drugs and Crime, 2018). The incumbent Chairman of the Nigerian National Drug Law Enforcement Agency (NDLEA) Muhammed Mustapha Abdallah (2020) in an exclusive interview on NTA revealed that cannabis is the most widely abused drug in Nigeria due to its availability. He also revealed that cannabis is a starter drug in Nigeria, that is, drug abusers in Nigeria do not start abusing drugs like cocaine without prior use of cannabis.

The United Nations Office on Drugs and Crime (2018) reported that the prevalence of drug abuse in Nigeria in 2018 was 14.3% that is; 14.3 million Nigerians aged 15-64 years abuse drugs. The average age of initiation of cannabis use as reported by UNODC in 2017 was 19 years. According to these reports, students seem to be the most vulnerable to substance abuse for the reason that the average age of students in Nigeria as reported by Olugbenga-Bello, Adebimpe and Abodurin (in Zirra, 2020) is between 14-25 years. Yusuf (2010) also stated that drug and substance abuse is a common trend among undergraduates.

According to Loke and Yim-wah (2023), young people are vulnerable to behaviours that put their health at risk such as experimenting with smoking cigarettes, taking illegal drugs, and drinking alcohol and the behaviour practised by adolescents that puts their health at risk will extend into adulthood, rendering them vulnerable in adulthood to preventable morbidities and mortalities. During this stage, Wakoli (2018) noted that adolescents usually exhibit feelings such as experimentation, exploration, curiosity, and identity search. These feelings coincide with the quest to be involved in risk-taking behaviour like the use and abuse of psycho-

active substances. Alebiosu (2017) asserted that the general saying by adolescents that “alcohol and coffee are the choices of your generation; drugs and tobacco are the choices of the adolescent generation” may be responsible for the widespread use of drugs among students in contemporary society.

The prevalence of substance abuse among youths and the negative effects it has on their health, professions and personal lives are enormous. Substance abuse truncates the development of the country. Perhaps, one of the ways to reduce the threat of this problem is by educating people on the adverse effects of substances. Adegboyega, Oniye and Adigun (2015) in their study expressed that a lack of knowledge about what drugs encompass makes youngsters engage in drinking alcohol as most people do not count it as drugs. As a result, education has an indispensable role to play in reducing and eradicating substance abuse in the society.

Substance abuse in higher institutions of learning may impede the aim of Nigerian tertiary institutions which is directed at producing graduates worthy in learning and in character. Dropout, poor academic performance and involvement in secret organizations have been reported as consequences of substance abuse among students in higher institutions. According to Yusuf (2010), drugs ranging from alcohol, cigarettes, marijuana, cocaine, heroin hashish and many others are readily available to youth in Nigeria and this has made many youths to be perpetrators of social vices in society. Yusuf (2010) added that these drugs may intoxicate the cult members and make them bold and under the influence of drugs they can kill or destroy their mates or lecturers. Hence, this constant abuse of drugs among students is now being condemned by parents, the federal government, the state government and religious organizations. The Nigerian National Drug Law Enforcement Agency (NDLEA) has stated that substance abuse is a major problem

in schools, colleges and universities in Nigeria (Okafor, 2020).

Sarwar (2016) asserted that every human being is born with innate desires to be in an alternative consciousness and the desire to be altered and to feel different. As a result, different factors other than environmental factors may be responsible for substance abuse, especially among youths. Lack of parental supervision, frustration, peer influence, socio-economic status and emotional instability have been identified by various studies conducted on this phenomenon.

Substance abuse among students can cause psychological problems, health problems, emotional problems and academic problems. Haruna et al. (2019) stated that some degree of tolerance and withdrawal syndrome characterized by nervousness, irritability, drowsiness, energy loss, difficulty in concentrating, impaired physical performance, headaches, fatigue, irregular bowels, insomnia, and dizziness are all caused by substance abuse.

Furthermore, substance abuse may be associated with poorer emotional and social functioning in adulthood. According to Michael (2019), early social and emotional difficulties will combine with alcohol and drug use to place the adolescent at risk for future social and emotional difficulties. Finally, Substance abuse is morally detestable; abusers often find it difficult to have and maintain a good relationship with peers and family members. Social isolation, low self-esteem and destabilized future ambition are some of the consequences young people encounter when they abuse substances.

Statement of the Problem

Substance abuse is a menace affecting the progress of the country; it is against the mission statement of Nigerian universities which aim at producing graduates worthy of learning and in character. The physical, psychological, social, economic and academic consequences of substance abuse among undergraduates significantly have effects on the

progress of the Nigerian tertiary institutions and the development of the country at large.

Okafor (2020) worked on the causes and consequences of drug abuse among youth in Kwara State. The study found the need to cope with academic challenges as the major cause of drug abuse among undergraduates. Gboyega et al. (2014) investigated substance abuse among youths in Kashi town. The findings revealed that the majority of the youths are not aware of the dangers associated with substance abuse and that there are many factors, such as peer influence, lack of parental care, broken homes, frustration and emotional stress influencing substance abuse in the study area. Namadi and Haruna (2019) worked on the prevalence and causes of substance abuse among females in Gombe metropolis, Gombe State, Nigeria. The findings revealed that females are engaging in substance abuse including prescriptive drugs, such as beryline cough syrup, analgesics, etc., and that the majority of the abusers were aware of the adverse effects of substance abuse but were continuing the same.

The study also revealed that the causes of substance abuse among females include peer pressure, frustration and emotional stress, curiosity about the substance, academic stress and failure in love matters. To the best of the researcher's knowledge, none of the cited previous studies focused on the prevalence and consequences of substance among undergraduate students in Kwara State. Thus, this is the gap the research filled. To this end, this study investigated the prevalence and consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State.

Research Questions

The following research questions were raised to guide the conduct of this study

1. How prevalent is substance abuse among undergraduates in Kwara State?

2. What are the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State?

Research Hypotheses

The following hypotheses are postulated to be tested in the study.

1. There is no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age.
2. There is no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age.
3. There is no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender.
4. There is no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender.
5. There is no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type.
6. There is no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type.

Methodology

The research design adopted for this study is the descriptive survey method. In using this design, data collection will be carried out in a structured process. According to Balamurugan (2018), a descriptive survey attempts to describe, find out and interpret conditions, relationships that exist or the attitudes of people or events. A descriptive survey in education is aimed at finding relevant facts considering a career situation which relates to a particular educational problem. A descriptive survey research design is appropriate for this study because the researcher sought to find out the actual prevalence and consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State.

According to George (2014), the population is made up of all conceivable elements, subjects or observations relating to a particular phenomenon as a set of interest to the researcher. Thus, the population for this study consists of undergraduates in Kwara State while the target population consists of undergraduates of selected universities in Kwara State. Multistage sampling technique was used in selecting the respondents for the study. A multi-stage technique is the process by which many sampling techniques are adopted in stages in selecting a sample for the study.

In the first stage, a purposive sampling method was adopted to select institutions. In the second stage, a stratified random sampling technique was used to stratify respondents based on age, gender and family type. At stage three, a simple random sampling technique was used to select 60 respondents from each of the three selected institutions. Thus, a total of 180 respondents participated in this study.

Instrumentation is the process of selecting the appropriate measuring devices and methods appropriate for a given study. The instrument used to collect data is a questionnaire because of its flexibility and capability to elicit information on a wide range of issues of interest. The questionnaire items were formulated from relevant literature.

The research instrument was titled "Prevalence and Consequences of Substance Abuse (PCSAQ)" (Appendix1). The questionnaire was made up of three sections; sections A, B and C. Section A of the questionnaire focused on the personal data of the respondents such as age, gender and family type while section B contained 10 items on the prevalence of substance abuse and section C contained 10 items on the consequences of substance abuse.

The items were patterned after the four-point Likert-type rating scale formats in which the respondents are expected to tick only one option per item. Thus; Strongly Agree (SA) = 4 points,

Agree (A) = 3 points, Disagree (D) = 2 points, and Strongly Disagree (SD) = 1 point.

The validity of an instrument is the extent to which the instrument measures what is supposed to measure i.e. when it measures accurately the qualities it is expected to measure when the instrument measures what is supposed to measure, then it is said to be valid. The instrument was validated by five experts in counselling while the reliability of the instrument was done by administering 20 copies of the questionnaire to respondents and after three (3) weeks, the second administration of the test was carried out with the same respondents. The scores from the two administrations were correlated to determine the reliability of the instrument using Pearson's Product Moment Correlation (PPMC). A coefficient of 0.78 was obtained.

The data analysis of the study was done using descriptive and inferential statistics. The results obtained from the demographic data (age, gender and family type) were analysed using descriptive statistics of percentage while inferential statistics such as t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were employed to test the formulated hypotheses at 0.05 level of significance.

Results

Research Question 1: How prevalent is substance abuse among undergraduates in Kwara State?

Table 1 presents the mean and rank order of respondents on Prevalent Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State. The table indicates that items 1, 3 and 4 with mean scores of 3.16, 3.13 and 3.07 ranked 1st, 2nd and 3rd respectively. The items state that Cigarettes, Alcohol, and Tobacco among others. On the other hand, Items 10, 5 and 9 with mean scores of 2.90 respectively were ranked 8th respectively and state that Cough syrup, Marijuana, and Codeine. All the items listed have mean scores that are above the mid-mean score of

2.50, then it can be said that respondents attested to prevalent substance abuse among undergraduates in Kwara State.

Table 1: Mean and Rank Order of the Respondents' expression on Prevalent is Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State. Source: Author.

Item No.	How many times in your lifetime have you used any of the following substances?	Mean	Rank
1	Cigarette	3.16	1st
3	Alcohol	3.13	2nd
4	Tobacco	3.07	3rd
6	Heroin	3.02	4th
2	Cocaine	2.99	5th
7	Opium	2.96	6th
8	Tramadol	2.92	7th
10	Cough syrup	2.90	8th
5	Marijuana	2.90	8th

Research Question 2: What are the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State?

Table 2 presents the mean and rank order of respondents' expression on the consequences of substance abuse among undergraduates in Ilorin metropolis. The table indicates that items 1, 6 and 9 with mean scores of 3.60, 3.49 and 3.45 ranked 1st, 2nd and 3rd respectively. The items state that Low self-esteem, Dropping out of school, and Social isolation (i.e. poor relationship with others) among others. Items 3, 10 and 7 with mean scores of 3.36, 3.35 and 3.35 ranked 8th, 9th and 10th and state that Irritability, Poor health (depression) and Poor relationship with lecturers. All the items listed have mean scores that are above the mid-mean score of 2.50, then it can be said that respondents attested to the consequences of substance abuse among undergraduates in Ilorin metropolis.

Table 2. Mean and Rank Order of the Respondents' Perceptions on the Consequences of Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State. Source: Author.

Item No.	The following are the consequences of substance abuse:	Mean	Rank
1	Low self-esteem	3.60	1st
6	Dropping out of school	3.49	2nd
9	Social isolation (i.e. poor relationship with others)	3.45	3rd
5	Violence	3.43	4th
8	Poor academic performance	3.41	5 th
2	Destabilized future ambition	3.40	6 th
4	Psychological disorder	3.38	7 th
3	Irritability	3.36	8 th
10	Poor health (depression)	3.35	9 th

Hypotheses Testing

Six research hypotheses were postulated for this study and were tested using a t-test and Analysis of Variance (ANOVA) at 0.05 alpha level.

Hypothesis One: There is no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age.

Table 3 shows that the calculated F-ratio of 1.28 is less than a critical F-ratio of 3.00 with the corresponding p-value of .282 which is higher than 0.05 level of significance. Since the calculated F-ratio is less than the critical F-ratio, therefore the null hypothesis is not rejected. Hence, there was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age.

Hypothesis Two: There is no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age.

Table 4 shows that the calculated F-ratio of 2.15 is less than a critical F-ratio of 3.00 with the

corresponding p-value of .361 which is higher than 0.05 level of significance. Since the calculated F-ratio is less than the critical F-ratio, therefore the null hypothesis is not rejected. Hence, there was no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age.

Hypothesis Three: There is no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender.

Table 5 shows that the calculated t-value of 5.81 is greater than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .000 which is less than 0.05 level of significance. Since the calculated t-value is greater than the critical t-value, the hypothesis which states that there was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender is therefore rejected.

Hypothesis Four: There is no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender.

Table 6 shows that the calculated t-value of 2.63 is greater than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .010 which is less than 0.05 level of significance. Since the calculated t-value is greater than the critical t-value, the hypothesis which states that there was no significant

difference in consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender is therefore rejected.

Hypothesis Five: There is no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type.

Table 7 shows that the calculated t-value of 0.34 is less than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .111 which is higher than 0.05 level of significance. Since the calculated t-value is greater than the critical t-value, the hypothesis which states that there was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type is therefore not rejected.

Hypothesis Six: There is no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type.

Table 8 shows that the calculated t-value of 1.67 is less than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .234 which is higher than 0.05 level of significance. Since the calculated t-value is less than the critical t-value, the hypothesis which states that there was no significant difference in consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family is therefore not rejected.

Table 3: Analysis of Variance (ANOVA) showing the Respondents' Expression on Prevalent is Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State based on Age. Source: Author.

Source	SS	df	Mean Squares	Cal. F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	132.445	2	66.223			
Within Groups	10226.430	177	51.911	1.28	3.00	.282
Total	10358.875	179				

Table 4. Analysis of Variance (ANOVA) showing the Respondents' Expression Consequences Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State based on Age. Source: Author.

Source	SS	df	Mean Squares	Cal. F-ratio	Crit. F-ratio	p-value
Between Groups	132.542	2	55.312			
Within Groups	10238.216	177	53.426	2.15	3.00	.361
Total	10370.758	179				

Table 5. Mean, Standard Deviation and t-value on the Respondents' Expression on Prevalent is Substance abuse among Undergraduates in Kwara State based Gender. Source: Author.

Gender	N	Mean	SD	df	Cal. t-value	Crit. t-value	P-value
Male	71	53.703	4.005	178	5.81*	1.96	.000
Female	109	58.000	2.272				

* Sig. at $p < 0.05$

Table 6. Mean, Standard Deviation and t-value on the Respondents' Expression on Consequences is Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State based Gender. Source: Author.

Gender	N	Mean	SD	df	Cal. t-value	Crit. t-value	P-value
Male	71	49.421	3.102	178	2.63*	1.96	.010
Female	109	48.114	2.263				

* Sig. at $p < 0.05$

Table 7. Mean, Standard Deviation and t-value on the Respondents' Expression on the Prevalence of Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State based Family Type. Source: Author.

Family	N	Mean	SD	df	Cal. t-value	Crit. t-value	P-value
Monogamous	136	35.62	2.01	178	0.34	1.96	.111
Polygamous	44	39.33	1.31				

Table 8. Mean, Standard Deviation and t-value on the Respondent's Expression on Consequences of Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State based Family Type. Source: Author.

Family	N	Mean	SD	df	Cal. t-value	Crit. t-value	P-value
Monogamous	136	46.42	2.12	178	1.67	1.96	.234
Polygamous	44	48.15	1.63				

Discussion

The findings of the study revealed that substance abuse is prevalent among undergraduates in Kwara State, the prevalent substances are cigarette, alcohol, tobacco among others. This was supported by The United Nations Office on Drugs and Crime (2018) reported that the prevalence of drug abuse

in Nigeria in 2018 was 14.3% that is; 14.3 million Nigerians aged 15-64 years abuse drugs. The average age of initiation of cannabis use as reported by UNODC in 2017 was 19 years. Alebiosu (2017) asserted that the general saying by adolescents that "alcohol and coffee are the choices of your generation; drugs and tobacco are the choices

of the adolescent generation” may be responsible for the widespread use of drugs among students in contemporary society.

Another finding revealed that the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State are low self-esteem, dropping out of school, and social isolation (i.e. poor relationship with others) among others. The findings negate Fareo (2022) noted that the use of drugs in itself does not constitute any danger, because drugs correctly administered have been a blessing. Ekpeonyong (2022) posited that drug is abused when they are used in a manner that deviates from medically approved or socially acceptable patterns within society

Findings also revealed that there was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age. This was supported by Zirra (2020) who reported that students seem to be the most vulnerable to substance abuse for the reason of the average age of students in Nigeria. Yusuf (2020) also stated that drug and substance abuse is a common trend among undergraduates.

Another finding revealed that there was no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age. This was in line with Loke and Yimwah (2023), young people are vulnerable to behaviours that put their health at risk such as experimenting with smoking cigarettes, taking illegal drugs, and drinking alcohol and that behaviour practised by adolescents that puts their health at risk will extend into adulthood, rendering them vulnerable in adulthood to preventable morbidities and mortalities.

Findings also revealed that there was a significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender. This was supported by Namadi and Haruna (2019) who worked on the prevalence and causes of substance abuse among females in Gombe

metropolis, Gombe State, Nigeria. The findings revealed that females are engaging in substance abuse including prescriptive drugs, such as beryline cough syrup, analgesics, etc., and that the majority of the abusers were aware of the adverse effects of substance abuse but were continuing the same. The study also revealed that the causes of substance abuse among females include peer pressure, frustration and emotional stress, curiosity about the substance, academic stress and failure in love matters.

Another finding indicated that there was a significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender. The result supported Sahu and Sahu (2022) posited that substance-abusing youth are at higher risk than non-users for mental health problems including depression, conduct problems, personality disorders, suicidal thoughts, attempted suicide, and suicide are more common among males than females.

Another finding revealed that there was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type. This was corroborated by the interview conducted by the Nigerian Television Authority (NTA) in 2020 on the effect of drug abuse in Nigeria, the incumbent chairman of the Nigerian National Drug Law Enforcement Agency (NDLEA) Muhammed Mustapha Abdallah revealed that the breakdown of family values and lack of parental attention on their children are the primary factors responsible for drug abuse.

The finding also revealed that there was no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type. This was supported by Haruna et al. (2019) emphasized parenting style. They saw parenting style as a complex activity that includes much specific behaviour that works individually and together to influence a child's life form. Haruna et al. (2019) found parenting styles to be

significantly associated with substance abuse, with authoritative parenting style being the beneficial style.

Conclusion

The study examined the prevalence and consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State. The findings of the study revealed that substance abuse is prevalent among undergraduates in Kwara State, the prevalent substances are cigarette, alcohol, and tobacco among others. It was also revealed that the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State are low self-esteem, dropping out of school, and social isolation (i.e. poor relationship with others) among others. There was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age. There was no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on age. There was a significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender. There was a significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on gender. There was no significant difference in the prevalence of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type. There was no significant difference in the consequences of substance abuse among undergraduates in Kwara State based on family type.

Recommendations

Based on the findings of the study, the following recommendations were made:

1. The undergraduate students should be properly oriented by the counsellors on the dangers associated with substance abuse at the beginning of their academic year.
2. Seminars and workshops should be provided by counsellors so that students would be informed about the consequences of substance abuse.
3. Education should be properly structured and provided to students by school counsellors and parents at the early stage of development.
4. Counsellors should organize seminars on the prevalence and consequences of substance abuse on the health of individuals.

References

- Adegboyega, L.O., Oniye, A.O. & Adigun, A. (2015). Motivations for drug abuse among students of tertiary institutions in Kwara State, Nigeria. *Ife Journal of Behavioural Research*, 7 (1&2), 29-34.
- Alebiosu, R.A. (2017). *Influence of drug indulgence on adolescents' behaviour in secondary schools, Ilorin metropolis*. Unpublished B. Ed project, Department of Counsellor Education, University of Ilorin.
- Balamurugan, J. (2018). Drug abuse: Factors, types and prevention measures. *Journal of Advanced Research in Humanities and Social Science*, 5, 14-20.
- Ekpenyongm, S.N. (2022). Drug Abuse in Nigerian Schools: A Study of Selected Secondary Institutions in Bayelsa State, South-South, Nigeria, *International Journal of Scientific Research in Education*, 5(3), 260-268.
- Fareo, D.O. (2022). Drug abuse among Nigerian adolescents strategies for counselling. *The Journal of International Social Research*, 5, 1307-9581.
- Gboyega, E.A., Adeniyi M.S., & Adekoya, J.A (2014). Parenting styles and peer-pressure as predictors of substance abuse among university students. *Psychology and Behavioral Sciences*, 3(2), 55-59. DOI: <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20140302.14>
- George, N. A (2014). Prevalence of substance abuse among senior secondary students in Mainland Local Government, Lagos. *Global Journal of Medicine and Public Health*, 3 (6), 2277-9604. DOI: <http://doi.org/10.4314/ahs.v18i3.36>
- Haruna, M. O. Namadi, M. M., Dankrah, B. H., Zamfara, M.I. & Dangiwa, A. L. (2018).

- Substance abuse among youths in Kashere Town. *International Journal of Development and Management Review*, 13(1), 192-203.
- Jerome N, Magaji, I., Yakubu, S.T & Titus. (2014). Economic implications of drug abuse among the youths. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 4(11), 100.
- Loke, A.Y & Yim-wah, M. (2023). Family process and peer influences on substance use by adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 10, 3868-3885. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph10093868>
- Michael, M. (2019). *Drugs and the media: An introduction*.46(7), 849–851.
DOI: <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.570609>.
- Namadi, M.M & Haruna, M.O. (2019): Prevalence and Causes of Substance Abuse Among Females in Gombe Metropolis, Gombe State, Nigeria. *International Journal of Development and Management Review (INJODEMAR)* 14.(1.).
- National Institute on Drug Abuse (2018). Commonly abused drugs. 2 -30.
- Obiechina, G. O. & Isiguzo, B.C. (2016). Curbing the menace of drug use among secondary school students in Nigeria. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(1), 2056-5852.
- Okafor, I.P. (2020). Causes and consequences of drug abuse among youth in Kwara State, Nigeria. *Canadian Journal of Family and Youth*, 12(1). 147-162. DOI: <https://doi.org/10.29173/cjfy29495>
- Sahu, K.K & Sahu, S (2022). Substance abuse causes and consequences. *Bangabasi Academic Journal*, 9, 2249-0655.
- Sarwar, S. (2016). Influence of parenting style on children’s behaviour. *Journal of Education and Educational Development Article*, 3(2), 222-249.
- United Nations Office on Drugs and Crime (2018). *Drug use in Nigeria*. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/statistics/Drugs/Drug_Use_Survey_Nigeria_2019_Exsum.pdf
- Wakoli, C.O. (2018). Relationship between exposure to mass media and drug abuse among adolescent students in secondary schools in Kenya. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(12), 840-849.
DOI: <https://doi.org/10.29322/IJSRP.8.12.2018.p84104>
- Yusuf, F.A (2020). Factors influencing substance abuse among undergraduate students in Osun State, Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal, Ethiopia*, 4(4), 330-340.
DOI: <https://doi.org/10.4314/ahs.v21i2.49>
- Zirra, A.F. (2020). Drug abuse among in-school adolescents in Nigeria. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 7. 2321–2705.

Appendix 1.

Section B: Prevalence of Substance Abuse Questionnaire

Direction: Kindly tick the appropriate column that agrees with your views using the following keys:

Never = 3 points, Often = 2 points, Always = 1 point

S/N	Section B: How many times in your life time have you used any of the following substances?	Never	Often	Always
1	Cigarette			
2	Cocaine			
3	Alcohol			
4	Tobacco			
5	Marijuana			
6	Heroin			
7	Opium			
8	Tramadol			
9	Codeine			
10	Cough syrup			

The consequences of Substance Abuse among Undergraduates in Kwara State

	The consequences of substance abuse are:	SA	A	D	SD
1	Low self-esteem				
2	Destabilized future ambition				
3	Irritability				
4	Psychological disorder				
5	Violence				
6	Dropping out of school				
7	Poor relationship with lecturers				
8	Poor academic performance				
9	Social isolation (i.e. poor relationship with others)				
10	Poor health (depression)				

PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES AND PREPARATION IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Authors:

Helin Puksand (PhD)¹
Tallinn University (Estonia)

Lii Lilleoja ²

Tallinn University (Estonia)

Lectors:

Anikó Vargáné Nagy (PhD)
University of Debrecen(Hungary)

Katalin Mező (PhD)

University of Debrecen (Hungary)

...and two other anonymous lectors

Puksand, Helin & Lilleoja, Lii (2024). Preschool teachers' attitudes and preparation in the implementation of inclusive education. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 45-62.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.45>

Abstract

The implementation of inclusive education depends on teachers' attitudes towards children with special needs. In 2022, a kindergarten survey was carried out, which included the topic of inclusive education. A total of 918 teachers across Estonia participated in the survey. The study aimed to map preschool teachers' attitudes towards children with special needs and inclusive education and determine how teachers evaluate their knowledge of implementing inclusive education. Kindergarten teachers tended to favour inclusion: they agreed they could include children with special needs in leisure and learning activities. However, they found difficulties mainly with children with behavioural problems and identified other difficult situations that arise with children with special needs in the mainstream group. Most teachers with a professional education said they had the knowledge and skills to deal with children with special needs. However, teachers without a professional education could not say the same.

Keywords: inclusive education, preschool teachers, attitudes, professional preparation, children with special needs

Discipline: pedagogy

¹ Helin Puksand (PhD), Tallinn University (Estonia). E-mail: helin.puksand@tlu.ee.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6335-7582>

² Lii Lilleoja, MA, Senior Lecturer of Special Pedagogy, Tallinn University (Estonia). E-mail: lii.lilleoja@tlu.ee

Absztrakt**ÓVODAPEDAGÓGUSOK ATTITÚDJEI ÉS FELKÉSZÜLTSEGE AZ INKLUZÍV NEVELÉS MEGVALÓSÍTÁSÁRA**

Az inkluzív nevelés sikeressége a pedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekekhez való hozzáállásán múlik. Jelen tanulmányban egy 2022 évi Észtországból készült óvodai felmérés bemutatására kerül sor, mely az inkluzív nevelés témakörét érintette. A felmérésben Észtországból összesen 918 tanár vett részt. A tanulmány célja, hogy feltérképezze az óvodapedagógusok sajátos nevelési igényű gyerekekkel és az inkluzív oktatással kapcsolatos attitűdjét, és felmérje, hogy hogyan értékelik a pedagógusok az inkluzív nevelés megvalósításával kapcsolatos tudásukat. Eredmények: az óvodapedagógusok inkább az inklúziót részesítik előnyben: s egyetértettek abban, hogy a speciális igényű gyermekeket bevonhatók a szabadidős és tanulási tevékenységekbe. Nehézségekről elsősorban a magatartási problémákkal küzdő gyerekek esetében számoltak be, ezen kívül más nehéz helyzeteket is azonosítottak, amelyek a többségi csoportba járó speciális igényű gyerekeknél adódnak. A legtöbb szakképzett pedagógus azt mondta, hogy rendelkezik a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozáshoz szükséges tudással és készségekkel. A szakképzettséggel nem rendelkező pedagógusok azonban nem mondhatták el ugyanezt.

Kulcsszavak: inkluzív nevelés, óvodapedagógusok, attitűdök, szakmai felkészítés, speciális igényű gyermekek

Diszciplína: pedagógia

Introduction

All people, including children, have the right to quality and inclusive education (European Commission, 2018), globally recognised to promote equality and quality education for all children (Francis et al., 2021). According to UNESCO (2009), inclusive education is defined as strengthening the education system's capacity to reach all learners and provide education for all. Nelis & Pedaste (2020) have defined inclusive education in the context of primary education as "a human rights-based approach to accessing good education, where children experience social integration and a sense of belonging within a broader social network, regardless of their specific needs" (p. 145). Inclusion must be ensured through children's active, meaningful participation and an individualised approach that supports children's potential development (Nelis & Pedaste, 2020).

Estonia also follows an inclusive education approach, which aims to ensure that all learners can

receive education in an educational institution close to their residence, together with other children of the same age (HTM, 2021b). The inclusion of children with special needs starts in the preschool years when several special needs still need to be effectively identified. Kindergarten teachers have a neutral attitude towards inclusion (Lee et al., 2015) and are willing to adapt their behaviour to implement inclusive education (Scanlon et al., 2022). Teachers do not object to children with special needs attending the same kindergarten group as other children (Scanlon et al., 2022) but prefer to conduct lessons with all children together, as working individually with children with special needs increases teachers' workload (Häidkind, Šuman, & Vint, 2022).

Kindergarten teachers are generally more optimistic about including children with special needs than schoolteachers (Häidkind & Oras, 2016). This could ensure the implementation of inclusive education in kindergarten.

In Estonia, 25.6% of kindergarten children have special needs (Lang et al., 2021). The law on pre-school education (KELS, 1999) offers two options for children with special needs: special and adapted groups. However, if a child's special needs are undiagnosed, the child will usually go to a mainstream group. A child with special needs is placed in a special group even if there is no special or special-needs group in the local kindergarten. According to the EHIS, 85% of children with special needs in Estonia attend a mainstream group (Lang et al., 2021), so all kindergarten teachers must be prepared to support the development of children with special needs.

Factors influencing the implementation of inclusive education in kindergartens

Inclusion of children with special needs is a complex process that requires a variety of factors to be successful, e.g. a well-coordinated (support) team (Yeo et al., 2016) and teachers with a diverse education who know how to use different methods to include all children (Shuelka, 2018). Francis Wardle (2009) stresses the need for professional education: professional education provides the kindergarten teacher with the necessary knowledge and skills and creates a positive attitude that teachers without professional education often lack. In both schools and kindergartens, teachers are expected to take an individual approach to children and to plan and implement meaningful work based on the level of the child (Häidkind & Oras, 2016). Teachers should acquire relevant skills through professional development (Wardle, 2009). However, Häidkind, Šuman, & Vint (2022) point out in their study that in Estonia, kindergarten teachers often lack knowledge of special educational needs, which is why special educational needs support services are essential in kindergartens.

In addition to teachers' knowledge and skills, the implementation of inclusive education is influenced primarily by their positive attitudes (Abu-Hamour

& Muhaidat, 2013; Barton & Smith, 2015; Forlin & Sin, 2017; Kaur, Norman, & Awang-Hashim, 2015) and the perception that people are different (Vuran, 2014). Teachers' knowledge and attitudes are closely related: positive attitudes are associated with both acquired knowledge (Burke & Sutherland, 2004; Sari, 2007; Scanlon et al., 2022) and perceived success in teaching children with special needs (Woolfson & Brady, 2009; Yeo et al., 2016). Negative attitudes are also a significant barrier to inclusion in kindergarten (Lee et al., 2014), as teachers with negative attitudes perceive their lack of knowledge and experience in dealing with children with special needs (Burke & Sutherland, 2004). Teachers with positive attitudes are better able to accommodate the specificities of special needs and adapt instruction (Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012). The more kindergarten teachers believe they can implement inclusion, the more positive their attitudes toward inclusion (Lee et al., 2014). Teachers with negative attitudes, on the other hand, have lower expectations for children with special needs and underestimate the child's knowledge (Lee et al., 2014; Markova et al., 2016), and therefore do not see the need to support the child (Kitsing, Täht, & Kukemelk, 2015). In their study, Lee et al. (2015) found that kindergarten teachers generally have a neutral attitude towards including children with special needs. However, Häidkind and Oras (2016) found that kindergarten teachers have a more positive attitude towards inclusion than classroom teachers and, therefore, have better prerequisites for including children with special needs in kindergarten. The differences in the attitudes of kindergarten and classroom teachers can be explained by differences in children, staff and working environment (Häidkind & Oras, 2016).

Teachers' attitudes towards inclusion also depend on the type of special need (Markova et al., 2016; Sari, 2007; Yeo et al., 2016). Teachers do not perceive a problem with including children with

milder special needs (Yeo et al., 2016). They have no objection to having children with speech, language, physical or sensory impairments in the kindergarten class but have negative attitudes towards emotional and behavioural difficulties (Hastings & Oakford, 2003; Lee et al., 2015; Levins et al., 2005; Markova et al., 2016).

Benefits of inclusive education

Inclusive education ensures that all children have access to education (UNESCO, 2009). It is as essential in primary education as in general education (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). To understand this, kindergarten teachers must see the positive aspects of inclusion.

Implementing inclusive education is essential for ensuring the human rights of children with special needs and has many other benefits. Inclusive education benefits everyone: children with special needs, age-appropriate development, kindergarten teachers, and society. Children with special needs benefit the most: being with other children boosts the self-confidence of children with special needs (Alexander et al., 2016), develops their social skills and independence (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016), and has an impact on children's academic skills in preschool and later their performance in school (Kwon et al., 2017). Starting with inclusion in kindergarten ensures early identification of special needs and timely support for a child's development (Häidkind & Kuusik, 2009). Preschool is the best time to start engaging with child development, as this is when a child's brain development is at its fastest (Shonkoff & Richmond, 2009).

In an inclusive environment, all children develop empathy, tolerance, and positive attitudes toward people with special needs (Alexander et al., 2016; Kwon et al., 2017; Yeo et al., 2016). Talking to peers about the differences of children with special needs is essential to enabling them to understand

children with different needs (Horne & Timmons, 2009) and to develop positive attitudes.

Although many teachers often see the negative side of inclusion (Lee et al., 2014; Markova et al., 2016), they also benefit from it. Implementing inclusive education provides new experiences and lessons for teachers, making them better by developing their pedagogical skills (Alexander et al., 2016). The perceived negative side of inclusion is mainly linked to teachers' lack of awareness and experience (Lee et al., 2014), as more complex situations require informed interventions.

Methodology

The research aims to map preschool teachers' attitudes towards children with special educational needs and inclusive education and determine how teachers evaluate their knowledge of implementing inclusive education. To fulfil the objective, we formulated the following research questions:

1. What are the teachers' attitudes towards including children with special needs?
2. What are the differences in teachers' attitudes depending on their level of education?
3. What kind of situations make inclusion difficult, according to kindergarten teachers?
4. What advantages do kindergarten teachers see in the implementation of inclusive education?
5. What knowledge and skills do teachers need to implement inclusive education?

The research deals with one theme block from the preschool survey 2022. All Estonian kindergartens that wanted to compare their kindergartens with others could participate in the study. An online survey was conducted among the preschool teachers of participating kindergartens for data collection.

The Sample

Nine hundred eighteen kindergarten teachers from 75 kindergartens across Estonia participated in the survey. The gender distribution of the

sample is predominantly female: 916 (99.8%) women and only 2 (0.2%) men. 706 (76.9%) of the teachers work in Estonian-language kindergartens, 105 (11.4%) in Russian-language kindergartens and 107 (11.7%) in kindergartens that are both Estonian- and Russian-language. Regarding age, most respondents fall within the 30–59 age range (30–39 – 21.6%; 40–49 – 24.5%; 50–59 – 29.5%), while the 60–69 age range was 14.7%. There were significantly fewer teachers under 30 (8.6%) and over 70 (1.1%).

The most significant proportion of teachers (73.8%) were professionally educated, with 57.1% having a higher education and 16.7% having a secondary education. Non-specialist higher education teachers account for 20.1%, and non-specialist secondary education teachers for 6.2%.

Assessment tool and procedure

In 2022, Tallinn University carried out a kindergarten survey focusing on the following topics: organisational culture and management, learning approach, multilingualism and multiculturalism, children with special needs, digital competencies, and the impact of COVID-19. The survey was open to all kindergartens in Estonia that wanted information about the problems and challenges of their kindergarten as an organisation and the work of kindergarten teachers. An invitation to participate in the survey was sent to all kindergartens in Estonia. If a kindergarten expressed a wish to participate, a link to the online survey was sent to the teachers of that kindergarten. The questionnaire took about 15 minutes to complete. Both teachers and kindergartens participated in the survey voluntarily and anonymously. This article deals with the thematic block on children with special needs and inclusion in this study.

A questionnaire developed by professors of special education at a university was used and verified by a pilot study. The thematic block on special needs and inclusive education consisted of

9 statements for which the teachers had to rate on a 5-point Likert scale the extent to which they agreed with the statement (“1 – strongly disagree”, “2 – rather disagree”, “3 – both agree”, “4 – rather agree”, “5 – strongly agree”). The statements were designed to determine teachers’ attitudes towards preparedness for inclusion and social inclusion and teachers’ assessments of their knowledge and skills. In addition to the statements, teachers had to answer three open-ended questions: “What are the difficult situations for you when a child with special needs is in a mainstream group?” “What advantages do you see in having a child with special needs in a mainstream group?” “What knowledge and skills do you lack in supporting a child with special needs in a mainstream group?”. The survey did not explicitly ask for experience with children with special needs.

Data analysis

To analyse the data, we used SPSS Statistics version 28. We analysed the responses to the statements using descriptive statistics. We used ANOVA one-factor analysis of variance to analyse the difference between six groups of teachers with different educational backgrounds. As a post-hoc test, the Bonferroni test was used for pairwise comparison of means at significance level $p < 0.05$.

We combined quantitative and qualitative approaches to analyse teachers’ responses to the open-ended questions. To carry out the analysis, we used the Excel program to compile the responses into a single table. In analysing the data set, we focused on the content and contextual meaning of the responses. By repeatedly reading the responses, we tried to identify themes and concepts relevant to the study and coded them according to the research questions. Meaningfully similar codes were grouped into columns in a table and used to form categories for each research question. Responses containing items from more than one category were assigned more than one code;

therefore, the total frequency of codes is greater than the number of responses given. Responses that did not fall into the defined categories were grouped under the category “other”. Based on the frequencies of the categories, we created frequency tables, which form the basis of the graphs used in the article and provide a quantified overview of the frequencies per question. To ensure more excellent reliability, we performed independent recoding as co-investigators. As a second part of the analysis, we described and interpreted all categories qualitatively, including using relevant response extracts as quotes.

Results

Attitudes of Estonian kindergarten teachers towards inclusive education

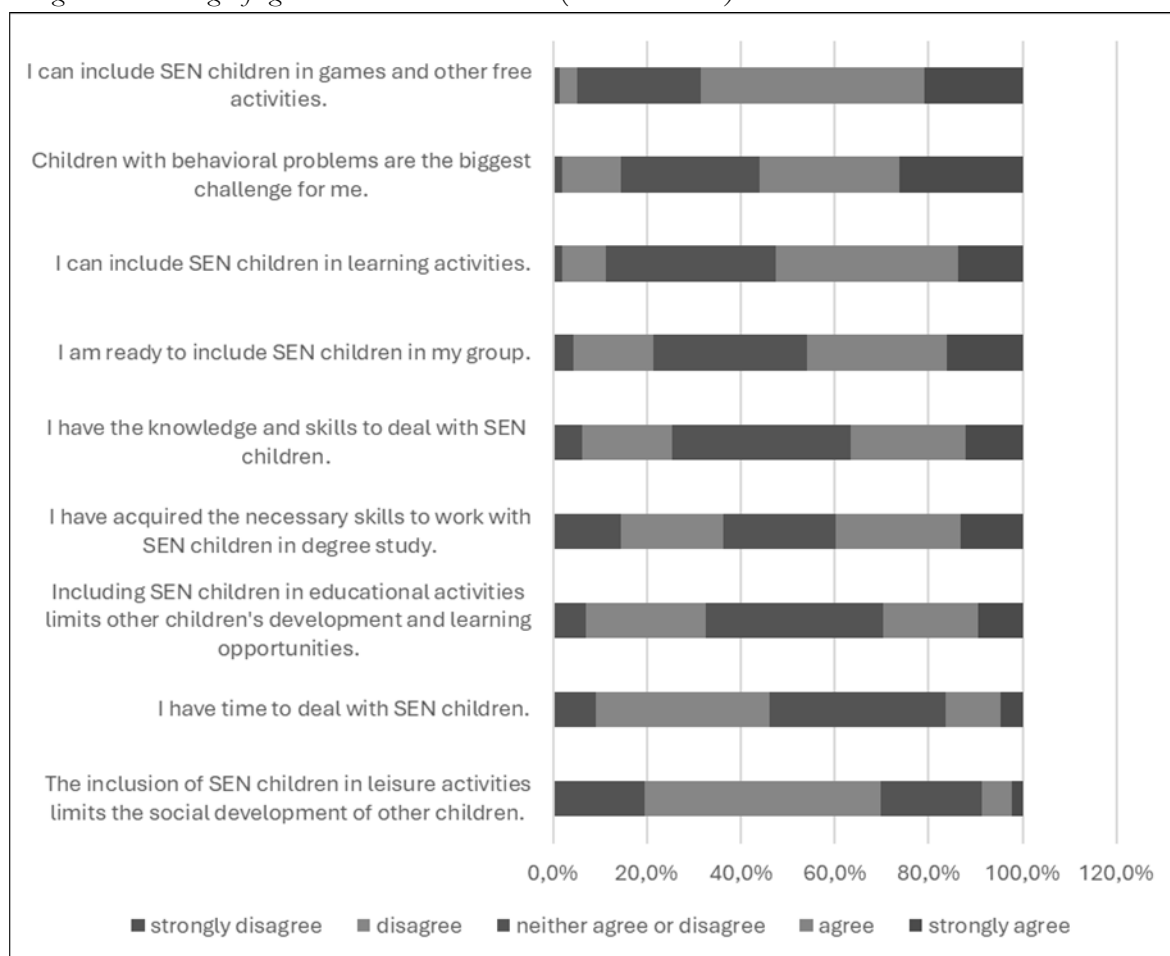
To determine kindergarten teachers' attitudes, we analysed how teachers agreed with statements about including children with special needs (see Figure 1). Slightly less than half (45.8%) of teachers thought they were ready for inclusion of children with special needs (hereafter, we will use the abbreviation SEN children) in their group, while a fifth (21.3%) disagreed. Teachers with professional and other higher educations agreed with this statement the most, while teachers with pedagogical and other secondary educations agreed the least. At the same time, kindergarten teachers rated their ability to include SEN children relatively highly: 68.5% of teachers thought they could include SEN children in games and other leisure activities, and 52.6% of teachers thought they could engage SEN children in learning activities. Teachers with a professional higher education degree rated their ability to involve PA children highly, while teachers with other secondary education rated it least.

Differences between teachers with different levels of education were analysed using one-factor analysis of variance (one-way ANOVA). There was no statistically significant difference for the statement “I am ready to include SEN children in

my group”, $F(1, 917) = 1.714, p = .129$. Statistically significant differences were between groups of teachers with different levels of education for the statements “I can involve SEN children in learning activities” and “I can involve SEN children in games and other free activities”, $F(1, 917) = 3.090, p = .009$; $F(1, 917) = 2.290, p = .044$.

The fact that teachers are not directly opposed to the inclusion of SEN children in kindergarten was also shown by the statement, “The inclusion of SEN children in leisure activities limits the social development of other children”, with which only 8.8% of teachers agreed. At the same time, nearly a third (29.7%) of teachers agree that children with SEN limit other children's development and learning opportunities. No statistically significant differences between the groups of teachers with different educations were observed in the statement “Including SEN children in educational activities limits other children's development and learning opportunities” and “The inclusion of SEN children in leisure activities limits the social development of other children” ($F(1, 917) = 1.215, p = .300$; $F(1, 917) = 1.609, p = .155$). The implementation of the principles of inclusive education is supported by the teacher's knowledge and skills in dealing with children with special needs. 36.7% of teachers agreed with “I have the knowledge and skills to deal with SEN children”, while 25.4% disagreed. 39.8% of teachers agree that they had acquired this knowledge and skills in degree study, and almost as many teachers disagreed (36.4%) with this statement. For these statements, the ANOVA test showed a statistically significant difference between the education level groups ($F(1, 917) = 7.070, p < .001$; $F(1, 917) = 7.318, p < .001$, respectively). There is a statistically significant difference between the group of teachers with professional higher education and other secondary education ($p < .001$) and between teachers with professional higher education and pedagogical but not professional higher education ($p = .028$).

Figure 1. Percentage of agreement with the statements. (Source: Authors)

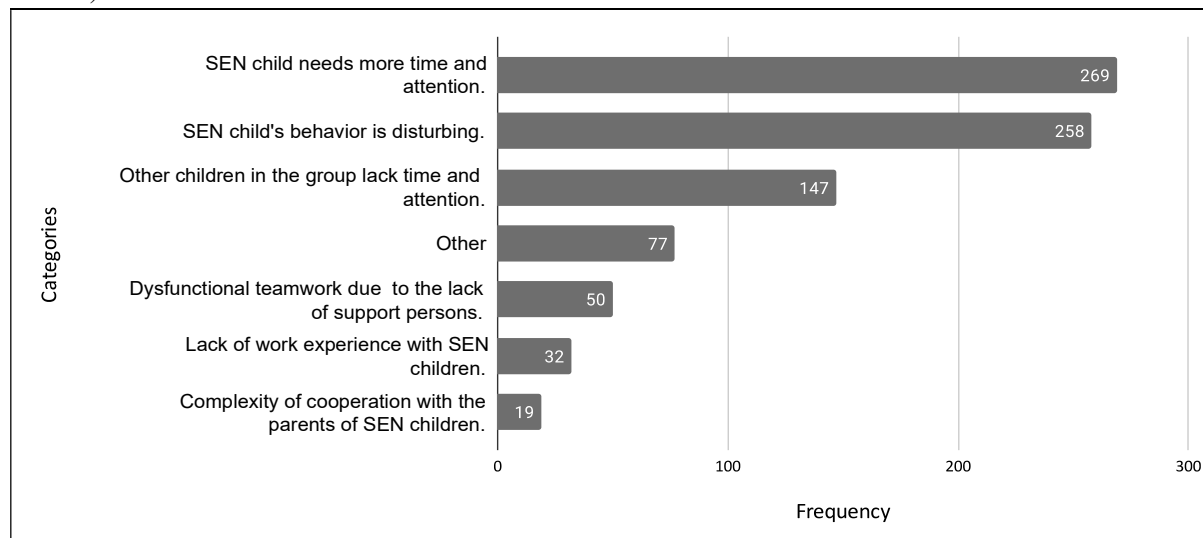


Challenging situations if there is a child with special needs in the group

56.1% of respondents agreed with the statement, “Children with behavioural difficulties are my biggest challenge” (see Figure 1). To determine whether children with behavioural difficulties are the only concern, we asked the kindergarten teachers, “What are the difficult situations for you when a child with special needs is in a group?”.

The problems highlighted by teachers were grouped into six categories (see Figure 2). The category “No experience of working with children with SEN” ($n = 32$) included responses indicating that, as the respondents had not previously had children with SEN in their group, they did not have the relevant experience and could not answer this question.

Figure 2: Challenging situations for teachers when a child with special needs attends a mainstream group. (Source: Authors)



The keyword for more than a third of respondents was “attention”. It was pointed out that a child with special needs more attention and that it is difficult to find time for this in a group with many children (category “SEN child needs more time and attention”, 27.1% of respondents, $n = 269$). Many of the responses that fall into this category are related to the teacher’s attention to individual activities with children with special needs, which teachers perceive as challenging to find both the time and the place for, and the teacher perceives that children miss an essential part of the process: *A child with special needs requires significantly more adult time resources, such as guidance, explanations, and individual work to support and engage the child in the group.*

At the same time, several teachers said that having fewer children in the group also helps to include children with special needs. Many of them wrote that if there are children with special needs in the mainstream group, the number of children in the group should be smaller. With fewer children in the group, the child with special needs feels more

comfortable, and all children receive more attention.

They also stressed that the child with special needs takes up so much of the teacher’s time and attention that the other children do not have enough, and it is the other children in the mainstream group who suffer (category “Less time and attention for other children in the group”, $n = 147$). In this category, we placed responses associated with giving attention to all children in the group. Several teachers indicated that they find it very difficult to divide their attention and time between the child with special needs and other children in the group: *Other children may not get enough attention because a lot of the time goes to one child.*

It was also pointed out that problems with attention-sharing were experienced during the learning activities.

In addition, it was noted that it is difficult to divide the teacher’s attention between all the children in common activities, as it is challenging to simultaneously consider the abilities of a child with special needs. Teachers feel that other children in

the same group often suffer as a result – their learning opportunities are therefore reduced, and the time allocated to the child with special needs comes at the expense of their peers: *The child with special needs limits the learning opportunities of the other children; all the attention is focused on him, but others have their own needs, too.*

Teachers felt that the situation where they do not have everyone's attention, and others must wait is unfair to the children and creates negative feelings in both the teacher and the other children: *If they get more attention, it is unfair to the other children; it makes them sad.*

Teachers who responded also highlighted the complexity of delivering lessons and the need to focus the attention of all children: *It is very difficult to keep children's attention on everyday activities when a SEN child is running around.*

Situations have occurred when one group teacher's full attention is focused on the child with special needs, and another adult must deal with all the other children: *Individual guidance for a child with special needs (in learning activities, following group rules, moving from one activity to another) is sometimes so resource-intensive that it takes up all the adult's attention for a while. During this time, the other adult in the group must manage the rest of the group independently, which can be pretty tricky.* Activities outside the group room, where efforts of more than two teachers are needed, have also proved difficult.

Moving on to specific problematic situations, around a quarter of respondents (n = 258) indicated that they found it most difficult for teachers to cope when a child has a special need that manifests itself in frequent and unpredictable disruptive behaviour (category "SEN child's behaviour is disruptive"). Many pointed out that it is the unpredictable, aggressive behaviour of a child with special needs that is very stressful for the teacher and the peers and that other children in the group often must endure both disruption and physical violence. Teachers with relevant experience

described different disruptive situations and their impact: *Behavioural problems due to the child's special needs and aggression towards teachers and other children make it difficult. These situations are the most challenging and require excellent resilience from the teacher.*

Several teachers (n = 50) pointed out that if teamwork does not work, it is difficult with children with special needs, often because the team lacks a support person (category "When teamwork does not work, there is no support person"). Based on their experience, teachers believe that if a child with special needs is in the group, there should be a support person or an assistant teacher.

Problems have arisen in groups, which have several children with special needs and not enough team members: *The problem is when there is already more than one. If there are more than one, there is a problem when there are more than one. If one teacher and one teaching assistant cannot deal with them adequately, the other children in the group are neglected. A child with special needs requires much attention, causes more problems, and requires more documentation and developmental interviews.*

Respondents assume that there should be extra staff to deal with difficult situations and to ensure the safety of other children, but often there is not: *Difficult situations arise when a child with special needs starts to hurt others, and there is no one available to deal with him or her – then the whole group suffers.*

Teachers mentioned that in a group of more than 20 children, it is hard to deal with children with ADHD or autism spectrum disorder. They need a lot of individual attention and intervention due to the specificity of their behaviour, for which there are often not enough adults in the group: *It depends on the special need. Some special needs are easier than others. At the moment, ADHD is the most difficult. Finding enough time to dedicate to a child in a large group is challenging, and the child's behaviour can be impulsive and disruptive to other children.* Teachers highlighted the need for someone from the group team to support the child daily: *The best teacher for such a child is THEIR teacher, a teacher's aide, or an assistant.*

Finding support workers is difficult and time-consuming, and there are often vacancies for special educators and speech therapists in kindergartens. It was noted that "a solid team that knows the child and where there is a trusting relationship" helps to prevent problems and ensure safety. At the same time, the responses show that it is often a stable team that is lacking.

One of the categories is "it is difficult to cooperate with parents" (n = 19). Teachers felt that parents do not recognise the child's problem, are not prepared to notice signs of special needs, go to tests, or cooperate with the kindergarten: *Problems arise when the teacher tries, but the parent does not cooperate.*

It was also noted that if a child with special needs is in the group, the teacher would also need to spend more time working with the parents to ensure that there is a coherent set of policies and practices to support the child's development. Unfortunately, due to other work commitments, teachers are short on time.

One of the aspects identified as a problem is that it is difficult to explain the specificities of children with special needs to other parents in the group: *How can we make it clear to other children and parents that a child with special needs is different and, at the same time, not share confidential information?*

The "other" category (n = 77) included a wide variety of situations that did not fit directly into the above categories, as well as the experiences of the few teachers, who can cope successfully and do not see a problem with having children with special needs in the mainstream group. The complex situations linked to the specificities of the child's diagnosis, the effects of environmental inappropriateness, come in: *If the special need is the need to act/learn at one's own pace in a calm and quiet environment, this is almost impossible to achieve in a mainstream group. A child with special needs may experience stress and low self-esteem as his/her knowledge/skills may be below those of other children.*

The survey also included teachers who have highly pessimistic attitudes and seem to be unable to respect the fact that a child with special needs attends mainstream classes: *Everything is difficult when a child with special needs is in the group.*

At the same time, it can also be pointed out that when asked, "What are the difficult situations when there is a child with special needs in a mainstream group?" Eight teachers replied that they did not see any significant problems. There were also opinions that one or two children with mild special needs in a group were not a problem.

Hope that modern teacher training can help to prevent and solve problems was expressed in the optimistic response of one teacher who felt she could draw on the knowledge she had acquired at university: *There are currently no SEN children in my group. However, after training, lectures, and internships at university, I can confidently say that I can handle SEN children and know how to handle certain situations.*

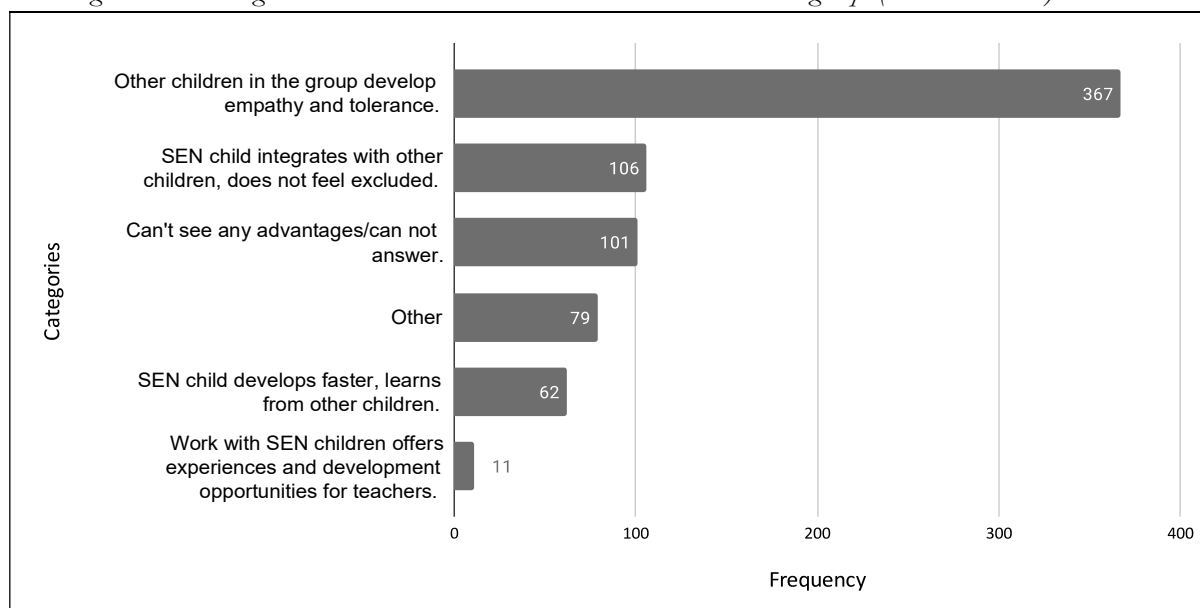
Advantages of having a child with special needs in a mainstream group

Teachers' responses to the question "What advantages do you see in having a child with special needs in a mainstream group?" comprise six categories (see Figure 3).

One hundred one respondents (11%, category "do not see benefits/do not know") indicated that they do not see any benefits and that a child with special needs should not attend a mainstream group.

However, most respondents also identified a fair number of advantages. More than half of them related to the impact on the special needs child's peers. The highest number of responses (39.98%, n = 367) fell into "other children in the group develop empathy and tolerance". Here, the development of the ability to respect peers was particularly emphasised: *Children learn to respect other children and get used to children with special needs.*

Figure 3: Advantages teachers see when a SEN child attends a mainstream group. (Source: Authors)



The development of tolerance – tolerating differences and different people – was also a recurrent theme in teachers' responses: *Tolerance is the most important thing, and accepting and tolerating different people in future is essential.*

Teachers see it as a value to start to understand people's differences from an early age and to accept the different people among us and the need to support them: *All children need to know that different people among us must be supported and helped.* There was much emphasis on supporting children with special needs in the group to develop empathy with their peers and an understanding that the demands placed on them are and should be different: *Children quickly understand that people and the demands made on them are different.*

Several teachers appreciated the opportunity for children to learn to interact with different people in different situations, care for them, and help them reach agreements. The importance of children's knowledge of how to support people with different special needs was also stressed. One hundred six respondents (11.55%) highlighted as an advantage

the importance of integrating children with special needs and being part of the everyday life of the kindergarten so that the child does not feel excluded and experiences equal treatment and a sense of total worth. Inclusion also supports the communication skills of children with special needs and contributes to the development of positive self-esteem: *A child with special needs can feel valued and treated equally.*

Sixty-two respondents (6.76%) highlighted the positive impact of attending a social group on the development of children with special needs – their development is faster. They also highlighted the positive impact of attending a social group on the development of motivation and independence of children with special needs. They have noticed that children with special needs learn social and behavioural skills from their peers, often by imitating them.

In addition, there were also a large number (79) of mixed responses, grouped under the category "Other", where no substantive benefits were identified. Some respondents indicated that it all

depends on the special needs and severity of the condition but did not mention any advantages.

Need for teachers’ knowledge and skills in supporting children with special needs in mainstream groups

36.7% of teachers agreed with the statement “I have the knowledge and skills to work with children with SEN”, but a quarter of respondents (25.4%) felt they did not have enough knowledge and skills to work with children with SEN. We have analysed the teachers’ answers regarding their need for knowledge and skills (see Figure 4).

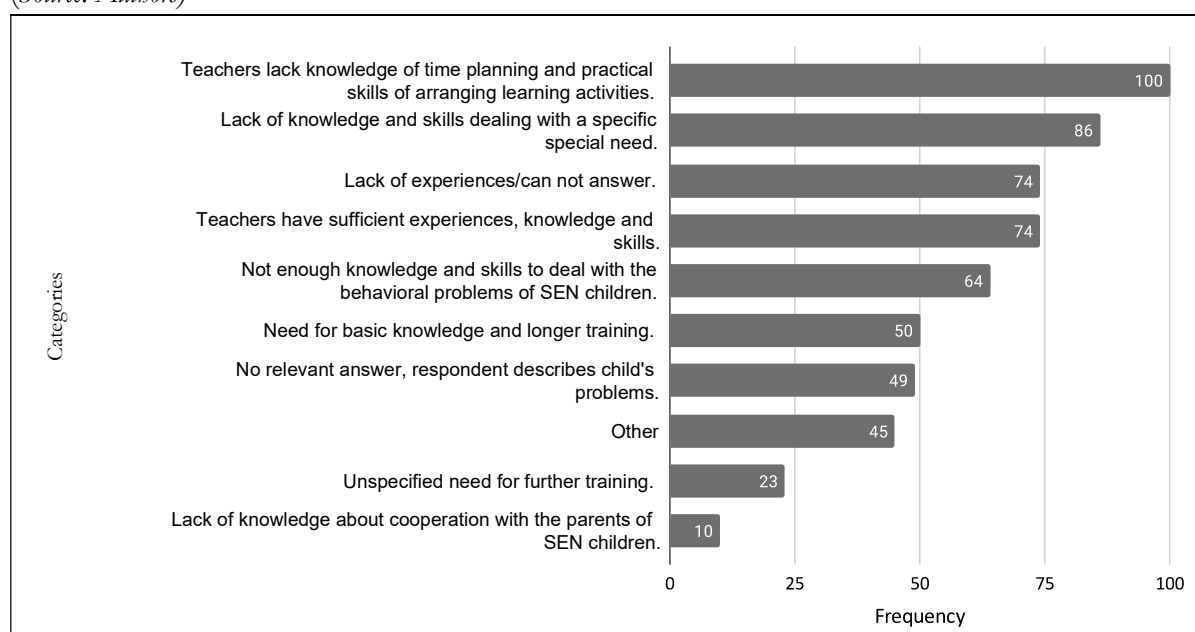
The most significant proportion of responses (n = 100) can be categorised as “Lacking knowledge of time planning and activities and specific practical skills”, i.e. lacking general, special educational and didactic knowledge and skills. Many teachers struggle to allocate time and attention in a group including children with special needs. They would

like to gain more knowledge and skills on how to plan time more effectively: *Planning time when time is limited and sharing oneself with all the children so that children’s development does not suffer.* Several teachers would like to acquire didactic techniques and methodologies that are effective in the development of children with special needs: *Elementary techniques that are certainly not useful or that would undoubtedly support the teacher.*

There is also a need for knowledge and skills on how to manage and engage children with special needs in the learning process and how to get and keep their attention: *How do they focus their attention in the morning circle/learning activities, how do they get to participate for a short time, actually listen, not disturb others, etc.*

Eighty-six responding teachers (category “Lacking knowledge and skills related to a specific special need”) acknowledged that they lacked knowledge and skills related to a specific type of special need.

Figure 4: What knowledge and skills do teachers lack when supporting SEN children in a mainstream classroom? (Source: Authors)



A very large number of teachers point to the lack of knowledge about working with, contacting, and engaging with children with ADHD and autism spectrum disorder: *The groups seem to have the most children with ADHD and autism spectrum disorder. It is just getting them involved in the complex learning process.*

Respondents also point to a lack of knowledge/skills to deal with children with sensory impairments and physical disabilities. It was also pointed out that teachers need more skills and knowledge if a child has speech problems, especially in cases when there is no speech therapist in the kindergarten. Speech and language difficulties are often challenging for teachers of children with a foreign language. Several respondents acknowledged that they are not sufficiently familiar with all special needs, but that if a child with special needs came into the group, they would certainly like to gain more knowledge in this area: *If a child with a special need (already identified) should come to the group, I will think about everything I need to know.*

Teachers mentioned that they would like to know more about allergies, diabetes, and epilepsy to better support these children in the group. Interestingly, many Russian-speaking teachers, in particular, wrote that they would need knowledge about medicine and psychology, although it was not specified what specific knowledge they would need. A few Estonian-speaking teachers also admitted a lack of knowledge in psychology.

Teachers who have several children with special needs in their group stated that more knowledge should be gained about how to make the group work: *The most challenging thing is to consider all the special needs simultaneously.*

The responses of 64 teachers (6.76%) fall into the category of “Lack of knowledge and skills on how to deal with the behaviour of a SEN child”. Most teachers’ needs in this category were related to dealing with specific situations and/or to a desire for practical advice: *Practical tips for everyday situations: “what to do if...” and “what not to do if...”*

Teachers specifically mentioned the problem of aggression and the inability to cope with a situation, where the child is a danger to himself/herself and others. Several respondents wrote that they would like to have knowledge/skills and concrete techniques to deal with different situations of problematic behaviour: *In the case of children with behavioural difficulties, I would need some tips on getting the child to work and to listen.*

In the “Need for basic knowledge and long-term training” category, 50 teachers responded that they felt they could benefit from all their knowledge, as they also lack basic knowledge and professional training: *All the skills are lacking because I have not had the necessary training.*

The responses of 10 teachers can be grouped under the category “lack of knowledge about working with parents” who wanted more knowledge about how to get in touch with parents, give them better advice and explain that their child has special needs: *How can parents be better advised, when they are in the denial phase and do not recognise that the child needs a different approach and help?*

A few teachers were also interested in the causes of behavioural problems.

The category “Unspecified training needs” included 23 responses stating that training is needed but was not specified. There were 45 responses in the category “Other” that did not fit directly into the categories outlined above, where teachers have different opinions, e.g., that teachers do not need to have knowledge of special educational needs – the work with children with special needs should be done by professionals.

5.2% of teachers (n = 48) did not give a specific answer to the question of what knowledge and skills teachers themselves lack in supporting children with SEN in the mainstream classroom but simply described problems that teachers see with SEN children in the classroom. They mentioned the problems with teamwork and in several cases the lack of a support person. Responses in this

category suggest that the teachers who responded found it challenging to think about the lack of knowledge and what they could do to ensure that the child with special needs received necessary support in the mainstream group and was integrated with peers. Likely, there are still teachers who have not been able to adopt the attitude of inclusive education and are convinced that it is not the role of the teacher to support a child with special needs.

Seventy-seven teachers (8.34%, in the “No experience/do not know” category) stressed that they had no experience with children with special needs and, therefore, could not specifically identify what knowledge they lacked.

While 12.1% of respondents strongly agreed with the statement “I have the knowledge and skills to work with SEN children”, 74 teachers (category “Do not feel lack of knowledge, have enough experience”) specifically stated that they felt that due to their experience, they did not sense a lack of knowledge/skills. Long-term work experience was highlighted as a factor that has given them the confidence to work with children with special needs. The help of the support specialists in the kindergarten and the well-functioning network of collaborators were also mentioned as additional factors that prevented the perception of the lack of knowledge.

Discussion

Our research aims to map preschool teachers’ attitudes towards children with special educational needs and inclusive education and determine how teachers evaluate their knowledge of implementing inclusive education. To fulfil the goal, we analysed how kindergarten teachers agree with statements about inclusion, what situations teachers find difficult, what advantages they see in implementing inclusion, and what knowledge and skills they think they lack. Firstly, we wanted to know teachers’ attitudes towards including children with special

needs. In general, the preschool teachers of Estonian kindergartens have a positive attitude towards inclusion, as also pointed out by Häidkind and Oras (2016). Estonian kindergarten teachers are particularly supportive to the social inclusion of children with special needs: they do not consider it a problem if a child with special needs is together with other children and participates in leisure activities. This indicates that teachers have a positive attitude towards inclusive education (Scanlon et al., 2022). Teachers are the most positive about changing their behaviour (Scanlon et al., 2022): Estonian kindergarten teachers also believe they can include children with special needs in games and leisure activities, and slightly fewer teachers think they can include children with special needs in learning activities. Indeed, the positive attitude of many teachers suggests that the conditions are in place for the successful implementation of inclusive education (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Barton & Smith, 2015; Scanlon et al., 2022). However, nearly one-third of kindergarten teachers in our study believe that including children with special needs limits other children’s opportunities to develop and learn, indicating a negative attitude among these teachers.

Secondly, we wanted to know what differences there are in teachers’ attitudes depending on their level of education. As expected, there was a significant difference between the attitudes of teachers with different educational levels. Teachers with professional education were more optimistic about inclusion than teachers with non-professional education. The more positive attitude of teachers with professional higher education shows that the necessary knowledge and skills obtained in advanced education also ensure a more positive attitude (Wardle, 2009). Kindergarten teachers with secondary education also admitted that they do not have enough knowledge and skills to deal with children with special needs. Inclusion in such groups does not occur, as teachers also perceive

their lack of knowledge and experience (Burke & Sutherland, 2004).

Thirdly, we wanted to know what situations make inclusion difficult for kindergarten teachers. Teachers pointed out that inclusion is complicated because a SEN child needs significantly more time and attention. Also, in the research of Häidkind et al. (2022), it was found that individual work with children with special needs increases the workload of teachers, which is why teachers would like to teach all children together. Teachers understand that individual activities should be carried out to support the development of children with special needs. However, finding time and place for this in the regular group is difficult. Several teachers added that if the group is smaller, more attention is given to the child with special needs. This highlights the need to reduce the number of children in kindergarten groups.

Like previous studies (see Markova et al., 2016; Sari, 2007; Yeo et al., 2016), this study also revealed that challenging situations for teachers are related to a type of special need. The behavioural problems of children with autistic traits and attention deficit disorder were highlighted separately, because of the potential risk to peers. The negative attitude of teachers towards behavioural problems has also been found in several previous studies (Levins et al., 2005; Markova et al., 2016). Many teachers have also been in a difficult situation when the child's diagnosis is not known and guidelines for the child's development are missing. It will place higher demands on the teacher's knowledge and skills. Cooperation with support specialists is essential in implementing inclusion (Yeo et al., 2016); Estonian kindergarten teachers understand this. According to the teachers, difficult situations arise when teamwork does not function, and more support staff is needed. Unfortunately, Estonia has a shortage of support specialists (Land et al., 2021).

Fourthly, we wanted to know whether teachers see the benefits of inclusive education. When a

child with special needs attends the group, the overwhelming benefit is that other children also develop empathy and tolerance. Yeo and colleagues (2016) came to a similar conclusion. One-third of teachers felt that children must understand that people are different and need different support. To achieve this, children need to be explained the nature of special needs, which will help them understand different children better (Horne & Timmons, 2009). It is also essential that children with special needs who attend a mainstream group integrate with other children, do not feel excluded and develop faster (Alexander et al., 2016; Kwon et al., 2017). Another positive aspect of inclusion is that the child with special needs provides the teacher with an opportunity for development (Alexander et al., 2016), as pointed out by several Estonian teachers. However, several kindergarten teachers fail to see the benefits of having a child with special needs in the mainstream group, in which case the inclusion of children with special needs is very difficult (Lee et al., 2014).

Fifthly, we wanted to know what knowledge and skills teachers say they need to implement inclusive education. Teachers, who wrote that they had no problems with a SEN child attending a mainstream group, said that rich experience, cooperation with the group team and home, and good preparation from the university helped. Indeed, successful inclusion experiences make teachers' attitudes towards inclusion more positive (Woolfson & Brady, 2009; Yeo et al., 2016). These teachers also did not feel a lack of knowledge and skills in working with children with special needs, as they already had sufficient experience. However, some respondents felt they lacked the knowledge and skills to work with children with special needs. This lack of knowledge and skills can significantly hinder implementing inclusive education (Burke and Sutherland, 2004).

Häidkind and Oras (2016) emphasize the need for kindergarten teachers to know about teaching

children with different levels of needs, planning and implementing accessible teaching. In the present survey, the teachers identified a particular lack of knowledge about didactics and specific methodologies: how to do time planning, if there is a child with special needs in the group and how to carry out learning activities, as well as a lack of specific practical techniques of working with SEN children and including them in joint activities. A study by Häidkind, Šuman and Vind (2022) also confirmed that kindergarten teachers lack specific pedagogical knowledge.

Based on this study, the following recommendations can be made:

1. Most teachers would benefit from further training regarding the work with SEN children. In particular, teachers without professional education need training, as only awareness can help to raise positive attitudes towards inclusion and enable the implementation of inclusive education (Burke & Sutherland, 2004).
2. More than half of kindergarten teachers think that challenging situations are related to children with behavioural difficulties. Therefore, universities should offer more long-term training on this topic, with opportunities for discussion and sharing experiences with colleagues and for dealing with difficult situations, e.g., through role-play. The number of children in a group should also be reviewed, as most teachers point out that it is complicated to cope with difficult behaviour, especially in a large group.
3. However, many teachers have not developed positive attitudes towards the idea that a child with special needs should be in a mainstream group. Longer in-service training would also be needed to develop positive attitudes, as many previous studies show that teachers with better knowledge have more positive attitudes (Burke & Sutherland, 2004; Sari, 2007).
4. Many teachers do not realise the benefits of inclusion, and more should be done to raise awareness of these benefits, both through in-service training and media.

In conclusion, although a large majority of kindergarten teachers in Estonia have a positive attitude towards inclusion, much remains to be done to fully implement inclusive education: providing teachers with a range of in-service training and supporting the development of the necessary skills.

References

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes toward inclusion of students with autism in Jordan. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14, 34–40.
- Alexander, S. T., Brody, D. L., Muller, M., Ziv, H. G., Achituv, S., Gorsetman, C. R., ... & Vogelstein, I. (2016). Voices of American and Israeli early childhood educators on inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 16–38.
DOI: <https://doi.org/10.20489/intjecse.239574>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2).
DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Euroopa Komisjon (2018). *Euroopa sotsiaalõiguste sammas: õiglasema ja sotsiaalsema Euroopa nimel*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_et.pdf
- Forlin, C., & Sin, K. F. (2017). In-service teacher training for inclusion. *Oxford research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
<https://oxfordre.com/education/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-161>

- Francis, G. L., Lavin, C. E., Sanchez, J., Reed, A. S., & Mason, L. (2021). Inclusive education definitions and practices: Exploring perspectives of education professionals in Mexico City. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 58–67.
DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12356>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94.
DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International journal of inclusive education*, 13(3), 273–286.
DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- HTM (2021a). *Haridus- ja Teadusministeeriumi 2020. aasta tulemusaruanne*. Tartu: HTM.
- HTM (2021b). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–72). Tartu: Kirjastus Studium.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Estonian Journal of Education/Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88.
DOI: <https://doi.org/10.12697/cha.2016.4.2.04>
- Häidkind, P., Šuman, C., & Vint, K. (2022). Tegevusuuring kaasavas lasteaiaühmas: eripeedagoogilised koolitused ja nõustamine õpetajatele. *Estonian Journal of Education/Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 10(1), 7–32.
DOI: <https://doi.org/10.12697/cha.2022.10.1.02>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2016). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: A case study. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 474–485.
DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489>
- Kitsing, M., Täht, K., & Kukemelk, H. (2015). Kooli mikroklüüma: õpetajate toetav käitumine ja õpilaste tulemuslikkus. *Estonian Journal of Education/Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 127–147. DOI <https://doi.org/10.12697/cha.2015.3.1.06>
- Koolieelse lasteasutuse seadus [KELS] (1999). <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378.
DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Lang, A., Sandre, S.-L., Kallaste, E. & Sömer, M. (2021). *Alushariduse ja lapsehoiu uuring*. CENTAR.
- Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 60–70.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Markova, M., Pit-Ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 554–578.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1055317>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Estonian Journal of Education/Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. DOI: <https://doi.org/10.12697/cha.2020.8.2.06>

- Räis, M.-L., Kallaste, M., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliken erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Lõppraport. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131–146.
DOI: <https://doi.org/10.1179/146431507790559996>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. *Knowledge, Evidence and Learning environment*. University of Birmingham. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Shonkoff, J. P., & Richmond, J. B. (2009). Investment in early childhood development lays the foundation for a prosperous and sustainable society. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–5.
- Swain, K. D., Nordness, P. D., Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75–81.
DOI: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to Early Childhood and Elementary Education*. Nova Science Pub Incorporated.
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238.
DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- Vuran, S. (2014). Stories about children with disabilities: the writing process and the opinions of the storywriters. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 137–158.
DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.9>
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69–83.

**MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP AZ
ALTERNATÍV GONDOSKODÁS LEHETŐSÉGEIRŐL,
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A GYERMEKOTTHONI,
NEVELŐSZÜLŐI ELHELYEZÉSRE**

Szerzők:

Rákó Erzsébet (PhD)¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Erdei Ildikó²
DE Humán Tudományok Doktori Iskola

Lektorok:

Galán Anita (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pető Ildikó (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Rákó Erzsébet és Erdei Ildikó (2024): Magyarországi helyzetkép az alternatív gondoskodás lehetőségeiről, különös tekintettel a gyermekotthoni, nevelőszülői elhelyezésre. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 63-81. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.63>

Absztrakt

Jelen tanulmányban az intézményes és a nevelőszülői ellátás összehasonlítására vállalkozunk. Módszerként a statisztikai adatok másodelemzését választottuk. A tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan változik Magyarországon és azon belül az Észak-Alföldi régióban, a gyermekvédelmi szakellátásban a férőhelyek, a gyermekek létszáma, kor szerinti összetétele, az elhelyezés időtartama és típusa szerint. Elsősorban 2014., 2021. és a 2023-as év adatait elemezzük a deinstitutionalizáció szempontjából, az elmúlt évek intézményátalakítási trendjei mellett a gyermekvédelmi gondoskodás aktuális helyzetét mutatjuk be. Összehasonlító elemzésünk további célja, hogy áttekintsük az elmúlt években a gondozási helyről történő szökési esetek számát, feltételezve, hogy a nevelőszülői elhelyezés esetében ritkábban fordul elő. Az elemzéshez elsősorban a 2014., a 2021. és a 2023. év adatait vettük alapul. Néhány helyen a 2020-as év került elemzésre az adatok elérhetősége miatt. Felhasználtuk a KSH nyilvánosan rendelkezésre álló adatsorait, valamint egyéni adatigénylés alapján a KSH OSAP 1208 nyomtatvány szerint felvett adatokat, ami az adott megyékben székhellyel rendelkező gyermekvédelmi központok által szolgáltatott adatokat tartalmazza.

Kulcsszavak: intézménytelenítés, gyermekotthon, nevelőszülő

Tudományterületek: szociálpedagógia, szociálpolitika

¹ Rákó Erzsébet (PhD)¹. Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Szociálpedagógia Tanszék (Magyarország). E-mail cím: rakoe@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-5829>

² Erdei Ildikó, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. E-mail cím: erdildi@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3665-9667>

Abstract

SITUATION PICTURE OF HUNGARIAN OF THE POSSIBILITIES OF ALTERNATIVE CARE, WITH PARTICULAR REGARD TO CHILDREN'S HOME AND FOSTER PARENT PLACEMENT

In this study, we compare institutional and foster care. The method chosen is a secondary analysis of statistical data. In the study, we seek to answer the question of how the number of places, the number of children, the age composition of children, the duration of placement and the type of placement vary in Hungary and in the Northern Great Plain region. We analyse data for the years 2014, 2021 and 2023 in terms of deinstitutionalisation and present the current situation of child protection care alongside the trends in institutional restructuring in recent years. A further aim of our comparative analysis is to review the number of cases of runaways from care in recent years, assuming that they occur less frequently in foster care. For the analysis, we have primarily used data for the years 2014, 2021 and 2023. In some places, the year 2020 was analysed due to data availability. We have used publicly available data series from the KSH, as well as data recorded on the basis of individual data requests according to the KSH OSAP Form 1208, which contains data provided by child protection centres based in the respective counties.

Keywords: deinstitutionalisation, residential home, foster parents,

Disciplines: social pedagogy, social policy,

Elméleti háttér**Gyermekvédelmi szakellátás**

A gyermekvédelemben, Gilbert és munkatársai (2011) szerint az állam a bántalmazást és elhanyagolást észlelve, minden esetben a gyermek védelmében szankcionál, a gyermek biztonságának garantálása érdekében. A beavatkozás célja a védelem biztosítása és a gyermek körüli ártalmak csökkentése (Gilbert, Parton, Skivenes, 2011). Gyermekvédelmi szakellátásba kerül a gyermek, ha a család a gyermekjóléti alapellátások által nyújtott, segítő szolgáltatások igénybevételével nem tudja biztosítani a veszélyeztetettség megszüntetését. A gyermekvédelmi szakellátás keretében biztosítani kell az ideiglenes hatállyal elhelyezett, a nevelésbe vett gyermek otthon nyújtó ellátását, a fiatal felnőtt továbbbi utógondozói ellátását és a szakellátást más okból igénylő gyermek teljes körű ellátását (1997. évi XXXI.tv. Gyvt. 5§). A szakellátás rendszere differenciált az intézmények közé tartoznak az

otthont nyújtó ellátások közül a gyermekotthon/lakásotthon és annak különböző típusai, a nevelőszülői ellátás, a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás, az utógondozói ellátás valamint tágabb értelemben a javítóintézetek.

Különböző gyermekvédelmi modellek alakultak ki a történelem során, aminek egyik típusa a nyugat-európai országok modellje, ahol a '60-as évek végétől megkezdődött a nagy intézmények átalakítása, a kiscsoportos lakásotthonok kialakítása, valamint a nevelőszülői elhelyezés erősítése. A középkelet-európai országok alkotják a másik modellt, amire jellemző, hogy a szocialista érában abban hittek, hogy az intézményes közös elhelyezés a legmegfelelőbb megoldás a gyermek számára. A nyugat-európai minta Magyarországon csak a '80-as évek végén kezdett megjelenni (Rákó, 2014).

A nyugat-európai gyermekvédelmi modellekben megjelenő alternatív gondoskodási formák létrejötte a deinstitutionalizáció keretében valósul meg, aminek a fogalma a gyermekvédelem területén több

tényezőit foglal magában. Nem pusztán a nagy intézmények átalakítását, a gyerekek családi körülmények közötti elhelyezését jelenti, hanem a családi nevelés megerősítését, ezzel párhuzamosan a közösségi alapú szolgáltatások fejlesztését, valamint a gyermekvédelemben nagykorúvá vált fiatalok intézményből való kilépésének, társadalmi integrációjának segítését is (Costa, 2012).

Az ENSZ Közgyűlése 2009-ben felhívta a figyelmet arra, hogy komoly hiányosságok mutatkoznak világszerte a Gyermekjogi Egyezmény alkalmazása területén, a családjukon kívül élő, vagy a családból való kiemeléssel fenyegetett gyermekek esetében. Ezért kidolgozták az „Alternatív gondoskodás a gyermekekről - Útmutató”-t. A dokumentum az alternatív gondoskodás közé sorolja a következőket: 1. a családi vagy rokoni ellátást, amikor a gyermek elhelyezését a tágabb család biztosítja, 2. a nevelőszülői ellátást amennyiben a családban nem oldható meg a gyermek ellátása és a feladatra felkészített nevelőszülői családban helyezik el, 3. a családalapú vagy családszerű ellátás egyéb formáit, 4. a gyermekotthoni ellátást. Továbbá a dokumentum szerint ide tartozik még a nem családalapú, csoportos keretek között megvalósuló gondozás. Például a biztonságos szállás krízishelyzet esetén, az átmeneti otthoni gondozás, a rövid és hosszú távú gyermekotthoni gondozási lehetőség, beleértve a lakásotthonokat is valamint a felügyeletet biztosító, független lakhatási lehetőségek biztosítását. (Alternatív gondoskodás a gyermekekről- Útmutató, 2009).

Az Útmutató elkészítése után egy évtizeddel az ENSZ Közgyűlése 2019. decemberi határozatában ismét felhívja a figyelmet a gyermekek jogainak előmozdításáról és védelméről továbbá arra, hogy a gyermeknek családi környezetben kell felnőnie ahhoz, hogy személyisége és lehetőségei teljes mértékben és harmonikusan fejlődhessenek; sürgeti a tagállamokat, hogy tegyenek lépéseket annak érdekében, hogy az intézményesítést fokozatosan minőségi alternatív ellátással váltsák fel, és irányítsák át

az erőforrásokat a családi és közösségi alapú szolgáltatásokra (Resolution adopted by the General Assembly, 2019).

Nemzetközi kitekintés

Az Európai Unió az Opening Doors kampány keretében 16 országban támogatja a deinstitutionalizáció folyamatát, szem előtt tartva azt az alapelvet, hogy a gyermek elhelyezésében az intézményi gondozás csak végső megoldás lehet. Az utóbbi években pedig az Európai Unió 2021-2027 időszakra vonatkozó Gyermekgarancia programja - ami a gyermekszegénység megelőzését szolgálja, kiemelt célcsoportként kezeli az intézményi gondoskodásban élő gyermekeket, hangsúlyozza az alternatív gondozást nyújtó szolgáltatások szükségességét. Az Európai Unió Tanácsa ajánlást fogalmazott meg, miszerint a gyermekek intézményi elhelyezésének visszaszorítása érdekében elő kell segíteni a közösségi vagy családalapú minőségi gondozást. Gyermekeket kizárólag akkor szabad intézményi gondozásban elhelyezni, ha az - általános helyzetét és egyéni szükségleteit figyelembe véve - a gyermek mindennek felett álló érdekét szolgálja (A Tanács 2021. június 14-i (EU) 2021/1004 ajánlása az európai gyermekgarancia létrehozásáról).

Amennyiben a gyermekek gyermekotthonban vagy nevelőszülőnél történő elhelyezésére vonatkozóan szeretnénk a nemzetközi adatokat áttekinteni, nehézségekbe ütközünk. Az oka, hogy az egyes országok különböző módon tartják nyilván a gyermekvédelmi ellátást igénylő gyerekekre vonatkozó adatokat, valamint eltérő módon használják a szakmai fogalmakat. További nehezítő tényező, hogy maga az ellátórendszer is nagy különbségeket mutat az egyes országokban. A nehézség a feloldására jött létre a DataCare kutatócsoport az Eurochild és az UNICEF közös kezdeményezése 2020-ban, hogy feltérképezze az alternatív ellátásra vonatkozó statisztikai adatok gyűjtését az EU 27 tagállamában és az Egyesült Királyságban. A kutatócsoport célja, hogy Európa-szerte átláthatóbb,

egységesebb megközelítést alkalmazzanak a statisztikai adatok gyűjtése és feldolgozása terén a gyermekvédelemben. Bár a módszerek eltérnek, de a legtöbb megkérdezett ország gyűjti a gyermek életkorra, nemére, fogyatékoságára, az alternatív ellátásba kerülés okaira és a vér szerinti családba való visszatérésre vonatkozó adatokat. (A fogyatékos-sággal kapcsolatos adatgyűjtés alól Dánia és Svédország kivételt képez ezekben az országokban tilos az adatgyűjtés.) Jelenleg adatgyűjtés uniós és nemzeti szinten a következő vonatkozásokban valósul meg: az alternatív ellátásban részesülő 0-17 éves gyermekek aránya 100.000 főre; bentlakásos ellátásban részesülő 0-17 éves gyermekek aránya 100.000 főre; a 0-17 éves gyermekek aránya egy adott időpontban a formális családi gondozásban, a bentlakásos gondozásban élő 0-17 éves gyermekek százalékos aránya az alternatív gondozásban lévő 0-17 éves gyermekek teljes számához képest egy adott időpontban (Herczog és mtsai, 2021). Az adatgyűjtést kiegészíti a Transformative Monitoring for Enhanced Equity (TransMonEE) az UNICEF Innocenti Kutatóközpontja által kezdeményezett kutatási program. A TransMonEE adatbázisa szintén tartalmaz adatokat az alternatív gondozásban élő gyerekekre vonatkozóan. Az UNICEF nemzeti felmérésekből és a szociális szolgáltatások adminisztratív nyilvántartásaiból származó adatokon alapuló becslései szerint az európai és közép-ázsiai régióban még mindig közel félmillió gyermek él bentlakásos gondozásban. Ez 100.000 fő 0-17 éves korú gyermekre vetítve 232 főt jelent, ez magasabb, a globális átlagnál, ami 100.000 gyermekre vetítve 105 gyermeket jelent világszerte. A korábbinál nagyobb arányban vannak családi alapú gondozásban a gyerekek, különösen nevelőszülőknél, és kisebb arányban élnek gyermekotthonokban. 2010-ben a régióban átlagosan 100.000 lakosra vetítve 859 fő 0-17 éves korú gyermek élt gyermekotthonokban a becslések szerint. A TransMonEE 2021-es adatai egészen más helyzetet mutatnak. A régióban a gyermekotthonokban elhelyezett gyermekek aránya

100.000 fő 0-17 éves népességre vetítve 700 fő alá csökkent. A vizsgált 23 országból 15-ben, amelyre vonatkozóan mind a formális családon alapuló, mind a bentlakásos gondozásra vonatkozó adatok rendelkezésre állnak, a formális alternatív gondozásban részesülő gyermekek több mint kétharmada 2021-ben családon alapuló gondozási típusban volt. A változások az egyes országokban megvalósuló intézménytelenítési/deinstitutionalizációs politikáknak tudhatók be (UNICEF, 2024).

Cappa és mtsai (2022) szerint világszerte mintegy 2,7 millió gyermek él gyermekotthonokban, vagy más bentlakásos gondozási intézményben, ami azonban valószínűleg alulbecsült, mivel sok alacsony és közepes jövedelmű ország nem rendelkezik megbízható adatokkal. Más becslések szerint világszerte 5 és 6 millió (0–18 éves) gyermek él intézményekben, nem pedig családi gondozásban. Az intézetekben élő gyermekek számát illetően azonban jelentős a bizonytalanság ezért a populáció méretére vonatkozó becslések javítása érdekében a szerzők javasolják, hogy az egységesíteni kell az intézményi ellátás meghatározását, az adatgyűjtés javítását, különösen azokban az országokban, ahol nagy a gyermekpopuláció (Desmond és mtsai, 2020).

Ma a nevelőszülői elhelyezés világszerte elterjedt, az Egyesült Államokban élő gyermekek 5 százaléka kerül nevelőszülőkhöz valamikor gyermekkorában, de hasonló arányok vannak más országokban is (Bald és mtsai, 2022). A nevelőszülői családok egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert az EU deinstitutionalizálási kezdeményezésének eredményeképpen. A nevelőszülők sokáig a drága bentlakásos gondozás olcsóbb alternatívájának számítottak, de ma már uniós szinten a nevelőszülőket tekintik a legjobb megoldásnak azoknak a gyermekeknek az elhelyezésére, akiket nem tud a vér szerinti családjuk nevelni. A nevelőszülői ellátás elterjedését jelentősen előmozdítja a gyermekek nagy létszámú intézményekben történő elhelyezésével kapcsolatos kritikák megfogalmazása,

különösen Kelet-Európában, valamint az EU de-institucionalizálási kezdeményezésére tett erőfeszítései. (Reimer, 2021).

A gyermekek elhelyezésében a családi körülmények előnyei mellett a gazdasági tényezők is szerepet játszanak. Miközben az intézmények küszködnek a növekvő költségekkel, tanulmányok sora igazolja, hogy az intézményes nevelés szignifikánsan drágább, mint az alternatív családi szolgáltatások. Összehasonlítva az elhelyezési lehetőségeket, a nevelőszülői gondozás költsége kb. egyharmada, egyötöde az intézményi elhelyezés költségének. A családot támogató szociális szolgáltatások pedig kb. egynyolcadába kerülnek (Carter, 2005).

Az elmúlt években számos országban csökkent a bentlakásos gondozásban elhelyezett gyermekek aránya. A családon alapuló és bentlakásos gondozásra vonatkozó adatokkal rendelkező 23 országból

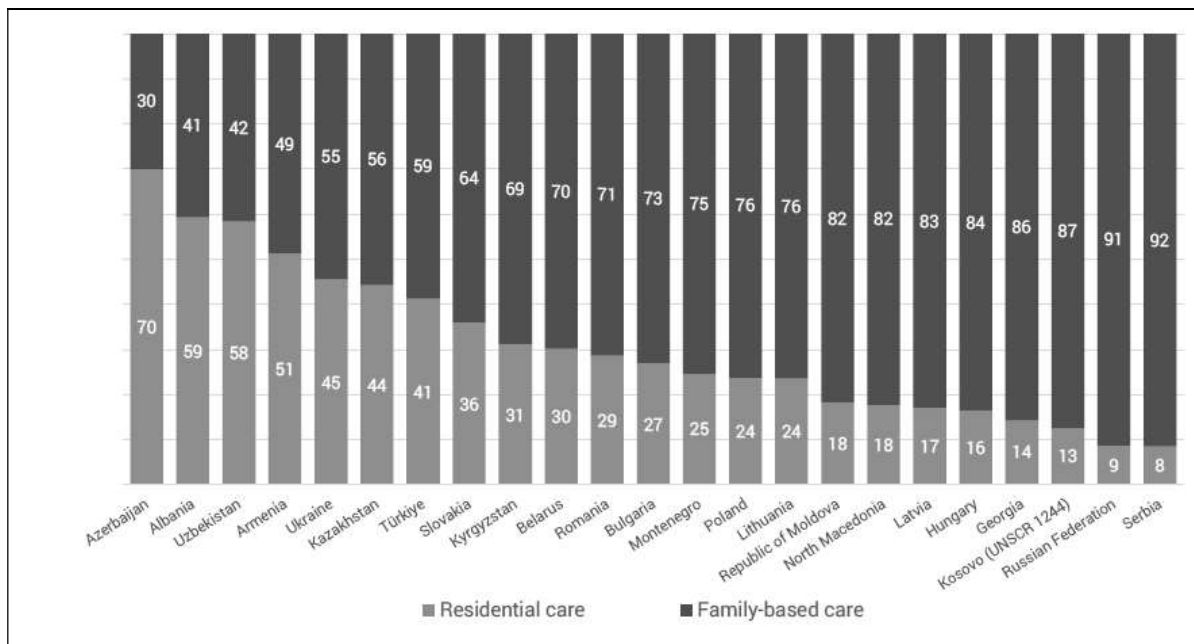
15-ben az alternatív gondozásban részesülő gyermekek több mint kétharmada családon alapuló gondozási formákban volt 2021-ben (1. ábra).

Az ellátórendszeren belül figyelemre méltó változás következett be, amely bentlakásos gondozás arányának csökkenését eredményezte (Unicef, 2024).

Minden országban a bentlakásos gondozás közös jellemzője, hogy teljes munkaidőben, ideiglenesen vagy meghatározott ideig fizetett és/vagy nem fizetett személyzet biztosítja.

Az intézményes gondozás olyan csoportos, nem családon alapuló környezetben valósul meg, ahol néhány gyermek él és ellátásban részesül (beleértve a magánlétésítmenyeket is), akár közigazgatási vagy bírósági intézkedések eredményeként akár egyéb ok miatt, a szülői jogok pedig teljes mértékben átkerülhetnek az államhoz.

1. ábra. A 0-17 éves gyermekek elhelyezése a gyermekotthonokban és a családi körülmények között 2021-ben 23 országban. Forrás: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia TransMonEE analytical series: Pathways to Better Protection Taking Stock of the Situation of children in alternative care in Europe and Central Asia UNICEF, Geneva, 2024, 48.



Az európai országok között jelentős különbségek vannak a gyermekek intézményes elhelyezését illetően például Portugáliában, Görögországban még mindig jellemző az intézményekben való elhelyezés túlsúlya. (1. táblázat) Az országok többségében azonban, a gyermekvédelmi gondoskodásra szoruló gyermekek kevesebb mint fele él intézményes gondozásban.

A legkevésbé jellemző az intézményes gondozás Románia, Csehország, Lengyelország, Magyarország, Észtország ellátórendszerére is, a gyerekek kevesebb mint 30 százaléka él intézményben a 2019-2021 közötti időszakban, ami jelentős előrelépést jelent, az elmúlt években nagy-mértékben fejlesztették a nevelőszülői ellátórendszert.

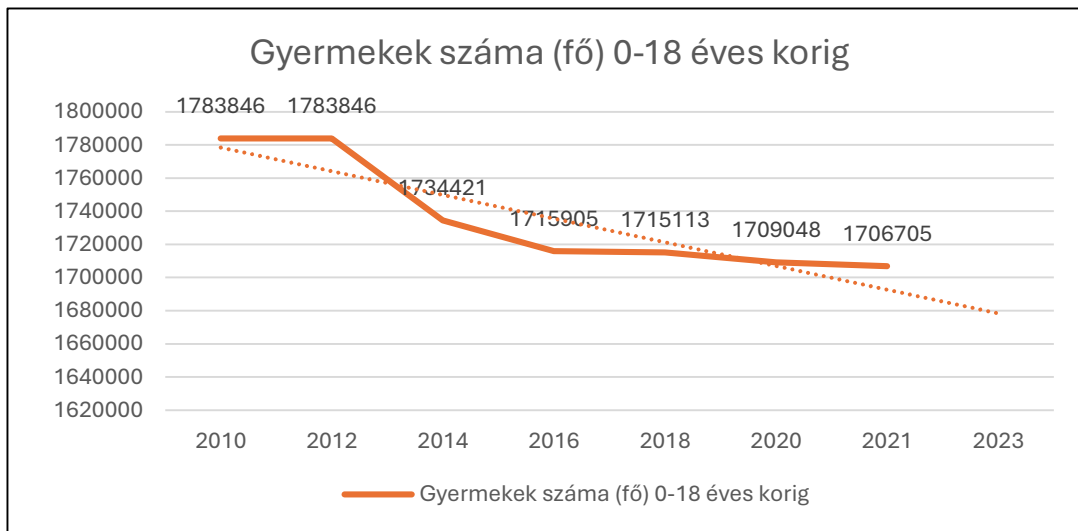
Magyarországi helyzetkép

Magyarország népessége 2014-ről 2023-ra folyamatos csökkenést mutat, kilenc év alatt a magyar népesség 246.000 fővel lett kevesebb, 9.849.000 főről 9.603.634 főre csökkent. (KSH, 2024) Ugyanabban az időintervallumban a Magyarországon élő 0-18 éves gyermekek számában szintén jelentős csökkenés tapasztalható, míg 2014-ben 1.734.421 gyermek élt Magyarországon, addig 2023-ban 1.685.876 fő, ami 48.545 fős csökkenést jelent (2. ábra). Ezzel párhuzamosan nőtt a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek száma, 2014-ben 20.135 fő élt nevelőszülőknél vagy gyermekotthonokban, 2023-ban 1.293 fővel több, 21.428 fő került elhelyezésre (3. ábra) (KSH, 2023).

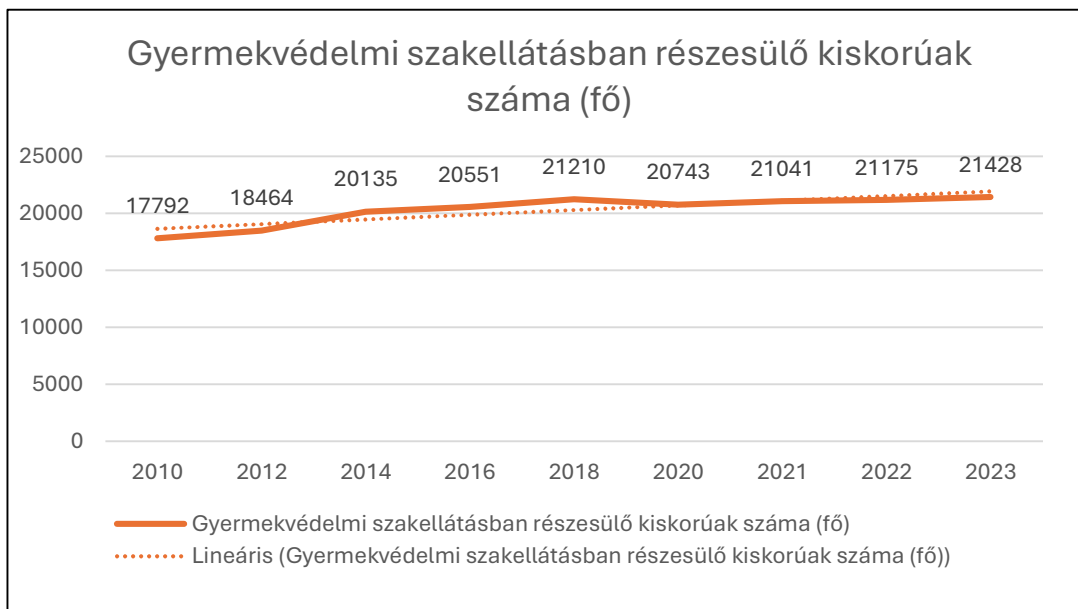
1. táblázat. 0-17 éves gyermekek százalékos aránya a bentlakásos gondozásban 2019-2021. Forrás: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia TransMonEE analytical series: Pathways to Better Protection Taking Stock of the Situation of children in alternative care in Europe and Central Asia UNICEF, Geneva, 2024 49-50.p. adatok alapján saját szerkesztés

Ország	Gyermekek aránya a bentlakásos gondozásban(%)	Év	Forrás
Portugália	95	2019	DataCare
Görögország	84	2020	DataCare
Luxemburg	57	2019	DataCare
Németország	53	2019	DataCare
Spanyolország	52	2018	DataCare
Hollandia	48	2020	DataCare
Olaszország	48	2017	DataCare
Finnország	47	2019	DataCare
Belgium	42	2019	DataCare
Szlovénia	42	2014/17	DataCare
Szlovákia	36	2021	TransMonEE
Franciaország	33	2017	DataCare
Románia	29	2021	TransMonEE
Csehország	28	2020	DataCare
Lengyelország	24	2021	TransMonEE
Magyarország	16	2021	TransMonEE
Észtország	11	2019	DataCare

2. ábra Gyermek szám 0-18 éves korig 2010-2023 között. Forrás: KSH 2024, alapján saját szerkesztés. (https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0003.html)



3. ábra. Gyermekvédelmi szakellátásban élő kiskorúak száma 2010-2023. Forrás: KSH 2024, alapján saját szerkesztés. (https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0003.html)



Összefoglalva, a magyar lakosságszámra vetítve 2014-ben a népesség 0,23%-a nevelkedett gyermekvédelmi szakellátásban, ez az arány 2023-ban 0,24%-ra nőtt. Magyarországon a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyerekek aránya az azonos korú 0-18 éves gyermekképességre vetítve 2014-ben a gyermekképesség 1,16 százaléka volt, 2023-ban az arányuk 1,27 százalékra nőtt. Az adatokból megállapítható, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élők száma Magyarország népességének és a gyermeklétszámának (0-18 éves korig) folyamatos csökkenése mellett növekvő tendenciát mutat (3. ábra).

Módszerek

Az összehasonlító elemzés elkészítéséhez módszerként a statisztikai adatok másodelemzését választottuk. Az elemzés során a 2014, 2021, 2023-as év adatait elemezzük a deinstitutionalizáció szempontjából. A 2014-es évet azért választottuk, mert számos változás történt ebben az évben a gyermekvédelmi rendszerben, a 2021, 2023-as évek adatai pedig gyermekvédelmi gondoskodás aktuális helyzetének bemutatását teszik lehetővé. Felhasználtuk a KSH nyilvánosan rendelkezésre álló adatait, valamint egyéni adatigénylés alapján a KSH OSAP 1208 nyomtatvány szerint felvett adatokat, ami az adott megyékben székhellyel rendelkező gyermekvédelmi központok által szolgáltatott adatokat tartalmazza. (Néhány helyen a 2020-as év került elemzésre az adatok hozzáférhetősége miatt).

Az országos adatok mellett a regionális, azon belül kiemelten az észak-alföldi régió adatait vettük sorra, de ahol lehetőség adódott, a nemzetközi adatokat is igyekeztünk számba venni. A tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan változott Magyarországon és azon belül az észak-alföldi régióban, a gyermekvédelmi szakellátás a férőhelyek, a gyermeklétszám, az elhelyezés időtartama, típusa szerint. Továbbá a szökés jelenségét is vizsgáltuk, feltételezve, hogy a nevelőszülőknél elhelyezett gyerekek esetében ez kevésbé fordul elő.

A lakásotthoni és a nevelőszülői ellátás

Az 1997. évi Gyermekvédelemről szóló törvény átalakította a bentlakásos intézmények rendszerét. A deinstitutionalizáció első szakasza az 1997 utáni években valósult meg a lakásotthonok létrehozásával. A lakásotthon olyan gyermekotthon, amely legfeljebb 12 gyermek otthont nyújtó ellátását biztosítja önálló lakásban vagy családi házban, családi körülmények között (1997. évi XXXI. törvény 50. § 4). A gyermekotthonok differenciáltak, az ellátottak szükségletei mentén. A férőhelyek felét kis létszámú lakásotthon váltotta ki, a nagyobb létszámú gyermekotthonok között pedig találunk speciális, különleges szükségletű gyerekek ellátására szakosodott otthonokat is (állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig, KSH, 2012).

Nevelőszülő

Az 1997-es jogszabály meghatározta a nevelőszülők jogviszonyát, alapvető jogokat és kötelezettségeket fogalmazott meg a számukra (Czirják, 2008). Az 1997. évi XXXI. törvény értelmében nevelőszülő lehet, aki a 24. életévét betöltötte, nem áll cselekvőképességet érintő gondnokság és támogatott döntéshozatal hatálya alatt, büntetlen előéletű, a gondozásába helyezett gyermeknél legalább 18, de legfeljebb 50 évvel idősebb, személyisége, egészségi állapota és körülményei alapján alkalmas a nála elhelyezett gyermek kiegyensúlyozott fejlődésének biztosítására, a családba történő visszakerülésének, vagy örökbeadásának támogatására. Az 1997. évi LXXX. törvényben meghatározott biztosítási kötelezettséggel járó jogviszonyok körében a nevelőszülői foglalkoztatási jogviszony 2014. január 1-jétől váltotta fel a hivatásos nevelőszülő jogviszonyt.

A nevelőszülő foglalkoztatási jogviszonyban álló személy a Tbj. 6. § (1) bekezdés a) pontja szerint, mint munkaviszonyban álló dolgozó teljes körű biztosított (2019. évi CXXII. törvény, 6.§).

A nevelőszülői hálózat, ami legalább tíz nevelőszülővel működik biztosítja a gyermekvédelmi szakellátásba került gyermekek számára a nevelőcsaládokat. A szektorsemlegesség elve alapján a nevelőszülői hálózat fenntartója lehet állami fenntartó, ami a helyi önkormányzatot, helyi önkormányzati társulást, a feladat ellátására a Kormány kijelölt szervét jelenti. Egyházi fenntartó lehet a nyilvántartásba vett egyház, egyházi jogi személy. Továbbá egyéni vállalkozó, vállalkozói formában magyarországi székhelyű jogi személy is elláthat fenntartói feladatot. A nem állami fenntartóknak ugyanazokat -külön rendeletben előírt- a működési feltételeket kell biztosítani, mint az államiaknak, és jogosultak az intézmények működését biztosító állami normatíva igénybevételére. Az elmúlt években az állami fenntartású nevelőszülői hálózatok szerepe csökkent, azokat egyre inkább az egyházi nevelőszülői hálózatok veszik át. 2010-ben a gyermekvédelmi szakellátás összes férőhelyének 6,5 százaléka működött egyházi fenntartásban, 2020 végére az arány már a férőhelyek több mint felét (57 százalék) jelentette, azaz több mint 16 ezer férőhelyet. A nevelőszülői férőhelyek többsége mintegy 77 százaléka és a gyermekotthoni férőhelyek mintegy 12 százaléka működött egyházi fenntartásban. Az egyházi szerepvállalás tovább erősödött, 2021-ben az összes férőhely 72 százaléka, ezen belül a nevelőszülői férőhelyek 97,5 százaléka és a gyermekotthoni férőhelyek 14,5 százaléka került egyházi fenntartásba (Kirschner-Briski, 2021). A gyermekotthonok esetében kisebb mértékben növekedett az egyházi szerepvállalás, az itt ellátott gyermekek 17%-a egyházi fenntartású intézményben, 82%-uk viszont továbbra is állami keretek között él (KSH, 2024). Az adatok alapján megállapítható, hogy a nevelőszülői ellátás fejlődésében egy új szakasz kezdődött el.

Korábbi tanulmányunkban a deinstitutionalizációs folyamat három szakaszát különítettük el. Az első szakasz 1997-ben kezdődött a családi körülmények között történő elhelyezést biztosító

lakásotthonok létrehozásával, majd ezt követte a második 2004-ben, amikor először fordult elő, hogy több gyerek került nevelőszülőhöz, mint gyermekotthonba. A harmadik szakaszt a 2014-es év jelentette, amikortól a nevelőszülők foglalkoztatási jogviszonyban végzik tevékenységüket, ezért munkabért kapnak, ami szolgálati idő beszámításával, táppénz jogosultsággal és családi adókedvezménnyel jár együtt (Rákó, 2022). Az adatok tükrében egy újabb szakaszt jelenthet a fejlődéstörténetben az egyházi fenntartás túlsúlyba kerülése. A hálózatok törekednek a nevelőszülők számának növelésére amivel lehetőséget teremtenek a gyermekek családi körülmények közötti elhelyezésére. Ugyanakkor a nevelőszülők száma jelentősen nem emelkedett az elmúlt években, sőt 2023-ban csökkent a számuk, annak ellenére, hogy a hálózatok intenzív toborzást folytatnak, ezt a későbbiekben mutatjuk be részletesen. A nevelőszülői hálózat fejlesztése elérte azt a határt, ahonnan már nagyon nehezen lehet további, a feladat ellátására alkalmas nevelőszülőt találni, miközben a szakellátásba bekerülő gyermekek létszáma indokolná. A nevelőszülői rendszer bővítése nemcsak Magyarországon, de más európai országokban is nehézségbe ütközik, többek között Franciaországban, Dániában, Horvátországban, Németországban is kevés a megfelelő nevelőcsalád (Reimer, 2021).

A nevelőszülők lehetnek az általuk ellátott gyermekek szükséglete szerint különleges vagy speciális nevelőszülők. Az otthont nyújtó ellátás keretében különleges ellátást kell biztosítani a tartósan beteg, a fogyatékos, a három év alatti gyermek számára. Speciális ellátást igényel a súlyos pszichés tüneteket mutató, a súlyos disszociális tüneteket mutató, a pszichoaktív szert használó, az feltételezhetően emberkereskedelem feltételezett áldozatává vált gyermek. Különleges és speciális ellátást együttesen kell biztosítani a különleges és speciális szükségletet egyidejűleg mutató gyermek számára (1997. évi XXXI tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 53.§).

2014 óta a nevelőszülők száma változó, hol csökken, hol nő (2. táblázat). A legtöbb nevelőszülő 2022-ben működött a rendszerben, 5.909 fő dolgozott nevelőszülőként. Abban egyértelműek a trendek, hogy a nevelőszülők többsége egy-két legfeljebb három gyermeket nevelt 2014 és 2023 között. A rendszer kapacitásának kihasználtságát jól illusztrálja, hogy 2018 óta a nevelőszülők több mint fele 3 vagy több elhelyezett gyermekről gondoskodik és emelkedett az 5 vagy 6 gyermeket nevelők száma. Míg 2014-ben 354 fő látott el öt gyermeket, addig 2023-ben 571 fő. A legfrissebb, 2023-as adatok szerint az előző évekhez képest 98 fővel kevesebben vállaltak nevelőszülői feladatot (5.811 fő) és csökkent az öt (571 fő) és hat vagy több gyerek (362 fő) nevelésére vállalkozók száma is. Az Ágota Alapítvány országos nevelőszülők körében végzett kutatása szerint 2022-ben egy nevelőszülő 3,03 gyermeket nevelt a háztartásában. (Nevelőszülők, Ágota Alapítvány, 2022)

A speciális szükségletű gyermekek ellátását jóval kevesebben vállalják, de némi emelkedés tapasztalható. Egészen 2020-ig húsz fő alatt maradt országosan a számuk, 2021-ben viszont 41 fő vállalta

a feladatot így 2020-ról 2021-re kétszer több speciális nevelőszülő látta el a rászoruló gyermekeket. Az emelkedés azonban rövid ideig tartott, mivel 2022-ben a speciális nevelőszülők létszáma jelentősen visszaesett, mindössze 11 főre, a speciális szükségletű gyermekek elhelyezése továbbra is nehézkes.

A különleges nevelőszülők száma a nevelőszülők összlétszámához viszonyítva jóval kevesebb (2. táblázat), ami alól kivétel a 2020-as, 2021-es év, amikor a különleges nevelőszülők száma 2019-hez képest nőtt. 2020-ban 278 fővel 2021-ben pedig 1.249 fővel többen vállalták a különleges szükségletű gyermekek ellátását.

A nevelőszülők összlétszáma nem nőtt hasonló mértékben, 2019- hez képest (5515 fő) 2020-ban (5706 fő) 191 fővel, 2021-ben (5863 fő) pedig 348 fővel volt több nevelőszülő Magyarországon.

Az adatok a nevelőszülők számának növekedése mellett egy belső átszerveződést tükröznek, a már feladatot ellátó nevelőszülők közül többen vállalták a különleges szükségletű gyermekek ellátását, amit igazol, hogy a jelzett időszakban a „normál” nevelőszülők száma csökkent

2. táblázat Nevelőszülők száma 2014-2023. Forrás: KSH, 2024 alapján saját szerkesztés. (https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/szo0019.htm)

Év	Nevelőszülő				Nevelőszülő által nevelt gyermekek száma						
	Normál nevelőszülő	Különleges nevelőszülő	Speciális nevelőszülő	Össz	0	1	2	3	4	5	6 ≤
2014	4562	959	10	5531	425	1182	1359	1132	766	356	311
2015	4310	1142	8	5460	404	1081	1366	1096	774	415	324
2016	4492	882	15	5389	281	1065	1320	1140	777	478	328
2017	4541	1055	15	5611	523	1006	1300	1145	749	526	362
2018	4535	1224	14	5773	393	1070	1329	1207	885	509	380
2019	4365	1135	15	5515	334	1024	1309	1171	769	571	337
2020	4279	1413	14	5706	406	1043	1330	1201	804	566	356
2021	3438	2384	41	5863	484	1118	1280	1161	799	594	427
2022	3489	2409	11	5909	543	1114	1265	1238	792	595	362
2023	3403	2397	11	5811	500	1093	1275	1216	794	571	362

Míg 2019-ben 4365 fő, 2020-ban 4279 fő volt „normál” nevelőszülő, addig 2021-ben már mindössze 3438 fő. Az átstrukturálási folyamatot segítette a családtámogatások változása, mert 2020-ban a nevelőszülők számára bevezették a nevelőszülői gyermekgondozási díjat, amit a nevelőszülők az általuk gondozott gyerek kétéves koráig vehetnek igénybe. Ez ösztönzően hatott a nevelőszülőkre a különleges szükségletű gyermekek vállalását illetően. 2023-ban, ahogy a nevelőszülők száma, azon belül a különleges nevelőszülők száma is csökkent 2022-hez képest, 12 fővel. A nevelőszülők számának csökkenése a különleges szükségletű gyermekek elhelyezését még inkább érinti, mivel „2023-ban 1.855 12 évesnél fiatalabb gyerek élt gyermek- vagy lakásotthonban, még a 0-12 hónapos csecsemők közül is 207-en éltek gyermekotthonban (ami jelentős növekedés a tavalyi év 151 főjéhez képest)” (Gyermekjogi Jelentés, 2023:49).

A nevelőszülői ellátásban élők száma 2014-től folyamatosan emelkedett, amivel egyidejűleg a gyermekotthoni/lakásotthoni ellátásban részesülők száma csökkent. Míg 2014-ben 14.205 gyermek és fiatal élt nevelőszülőnél, addig 2021-re ez 16.158 főre nőtt, azaz a nevelőszülőnél ellátottak száma 1.953 fővel emelkedett, ugyanakkor csökkent a gyermekotthonokban elhelyezettek száma 2014-es 8.246 főről 2021-re 6.744 főre. A trend 2023-ban változást mutatott, mivel a gyermekotthonokban élők száma 549 fővel több lett (7293 fő) a 2021. évi 6744 főhöz képest, miközben 2023-ban a nevelőszülőnél elhelyezett gyerekek száma (15922 fő) 236 fővel csökkent a 2021. évi 16158 főhöz viszonyítva. (KSH, 2024).

A nevelőszülői férőhelyek csökkenését több tényező is befolyásolhatja, egyrészt, a korábbi kutatások szerint várható a nevelőszülők elöregedése miatti nyugdíjazás, másrészt az elmúlt években a gazdasági helyzet romlása és a nevelőszülők alacsony anyagi megbecsültsége indokolhatja. Mindenestre ahhoz, hogy a 12 évesnél fiatalabb gyerekek családias elhelyezésben részesülhessenek - a

Gyermekvédelmi törvény előírását betartva – szükséges az ellátórendszert fejleszteni és a nevelőszülők számát növelni.

2021-ben és 2023-ban az összes szakellátásban az elhelyezett gyerek 25,8 százaléka az észak-alföldi régióban élt, ami a régiók között a legmagasabb arány, második helyen az észak-magyarországi régió áll 18,8 és 21,1 százalékkal (3. táblázat).

A szakellátásban elhelyezett összes gyerek mindössze 5 és 4,6 százaléka él a nyugat-dunántúli régióban. A régiók közötti különbségek jól követhetők a gyermekvédelem területén, ami tükrözi a regionális egyenlőtlenségeket a gyermekvédelem vonatkozásában is. A tervezés-statisztikai régiók adatait elemezve megállapítható, hogy a 2014. évi adatokhoz képest 2021-ben enyhén csökkent minden régióban a szakellátásban élő gyermekek száma, ami alól kivétel az észak-alföldi, észak-magyarországi és a dél-alföldi régió, ahol több száz fős növekedés mutatkozott. Az Észak-Alföldön 652, Észak-Magyarországon 1.025, Dél-Alföldön 284 fővel nőtt a szakellátásban élők száma 2014-ről 2021-re, amely tendencia 2023-ban is tartotta magát. A változás leginkább az észak-magyarországi régióban látszik, ahol 2021-hez képest 566 fővel nőtt az ellátott gyermekek száma, az észak-alföldi régióban ennél kisebb mértékű a növekedés, összesen 86 fő. A dél-alföldi régióban 70 fős csökkenés volt tapasztalható 2023-ban 2021-hez képest. Az összes gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyerek 70,6 százaléka nevelőszülőnél került elhelyezésre Magyarországon 2021-ben ez az arány 68,4 százalékra csökkent 2023-ban. A nevelőszülői elhelyezés egyenlőtlen a régiók szempontjából. A gyerekek legnagyobb arányban a dél-alföldi régióban kerültek nevelőszülőnél elhelyezésre a régió szakellátottai közül. 2021-ben 83,4 és 2023-ban 80,1 százalékuk élt nevelőszülőknél. Ezt követi az észak-alföldi régió 75,9 és 74,5 százalékkal, majd az észak-magyarországi közel 75 százalékos aránnyal 2021 és 2023 között. A többi régióban is ötven százalék fölötti a nevelőszülőknél elhelyezett gyerekek

aránya, kivéve a Nyugat-Dunántúlt, ahol 2021-ben a régióban szakellátásban élők 44,1 százaléka, 2023-ban 37,8 százaléka élt nevelőszülőnél. A főváros is a kivételek közé tartozik, ahol ugyanez az arány 47,8 és 44,7 százalék.

A témánk szempontjából kiemelten vizsgált észak-alföldi régióban is tükröződnek az országos trendek, a szakellátásban élő gyermekek száma

növekvő tendenciát mutat, 2014-ben 4.796 fő, 2021-ben 5.448 fő és 2023-ban 5.534 fő volt. (4. táblázat) Kiemelten magas a gyerekek száma mindhárom évben Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében, a 2023-as évben a régió két megyéjében csökkent a nevelőszülőknél élők száma 2021-hez képest, ami Hajdú-Bihar megyében 93 fővel kevesebb gyermeket jelent.

3. táblázat. Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye és régió szerint (fő). Forrás: KSH, 2024 alapján saját szerkesztés. (https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0043.html)

Megnevezés	2014 (fő)	ebből nevelő- szülőnél	2021	ebből nevelő- szülőnél	2023	ebből nevelő- szülőnél
Magyarország	20.135	12.832	21.041	14.866	21.428	14.668
Budapest	2.296	869	2.008	960	2.032	910
Pest	2.455	1.482	1.858	1.567	1.889	1.498
Közép- Magyarország	4.751	2.351	3.866	2.527	3.921	2.408
Közép-Dunántúl (Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém)	1.614	1.074	1.615	1.005	1.517	832
Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala)	1.224	482	1.111	491	1.002	379
Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna)	2.173	1.387	2.115	1.301	2.072	1.276
Dunántúl összes	5.011	2.943	4.841	2.797	4.591	2.487
Észak- Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád)	2.939	2.009	3.964	2.966	4.530	3.364
Észak –Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg)	4.796	3.536	5.448	4.137	5.534	4.123
Dél -Alföld (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád-Csanád)	2.638	1.993	2.922	2.439	2.852	2.286
Alföld és Észak összes	10.373	7.538	12.334	9.542	12.916	9.773

4. táblázat. Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak az észak-alföldi régióban (fő). Forrás: KSH, 2024 alapján saját szerkesztés. (https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0043.html)

Megnevezés	2014	ebből nevelő- szülőnél	2021	ebből nevelő- szülőnél	2023	ebből nevelő- szülőnél
Magyarország	20.135	12.832	21.041	14.866	21.428	14.668
Jász-Nagykun-Szolnok	866	635	1.096	838	1.239	961
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2.360	1.911	2.623	2.065	2.603	2.021
Hajdú-Bihar	1.570	990	1.729	1.234	1.692	1.141
Észak-Alföld összes	4.796	3.536	5.448	4.137	5.534	4.123

A gondozás időtartamát tekintve mind a nevelőszülői ellátásban, mind a gyermekotthonban az egy-öt év időtartamú gondozásban vesznek részt legnagyobb számban az ellátottak. A hosszabb távú öt-tíz éven át tartó gondozás a nevelőszülői rendszert jellemzi inkább (5. táblázat). A tíz évnél hosszabb időtartamú gondozás mindkét elhelyezési formában csökkent, de 2021-től a nevelőszülőknél 10-17 éve élők száma növekvő tendenciát mutat. 2021-ben 1.544 fő, 2023-ban 216 fővel több, összesen 1.760 gyermek élt több mint tíz éve nevelőszülőknél, ami összefüggésben lehet azzal is, hogy 2023-ban az utógondozói ellátásban élők száma nőtt 2.387 főre nőtt a 2021.évi 2286 főhöz képest (KSH, 2024).

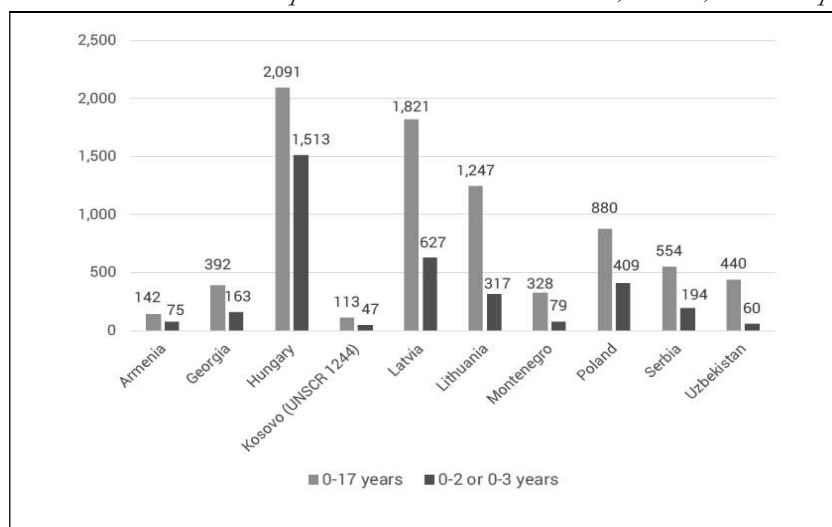
A kora gyermekkorban különösen nagy jelentősége van a családi elhelyezésnek, amire a korábbi kutatások (Browne, 2006, Zeanah et al., 2003, Finelli és mtsai 2018) mutattak rá, miszerint a gyerekek – fizikai és mentális – fejlődését jelentősen befolyásolja, ha családban nevelkednek az

intézmények helyett. Nemzetközi kitekintésben a 0-2 vagy 0-3 éves korú, alternatív gondozásban lévő gyermekekről szóló tanulmány aggályokat vetett fel azzal kapcsolatban, hogy túl sok gyermek részesül alternatív gondozásban (Palayret, 2012). 2021-ben tíz országban vizsgálták a 3 évesnél fiatalabb, alternatív gondozásban részesülő gyermekek számának alakulását. Az adatok azt mutatják, hogy az alternatív gondozásban részesülő 0-2 vagy 0-3 éves korú gyermekek aránya 100 000 lakosra vetítve alacsonyabb volt, mint a 0-17 éves gyermekek aránya. A TransMonEE 2022 adatbázisban jól látszik, hogy az alternatív gondozásban élő 2-3 év alatti gyermekek aránya (azonos korcsoport 100.000 főre vetítve) kb. fele vagy kevesebb, mint a 0-17 éves gyermekeké, ami a legtöbb országra igaz. Magyarország azonban kivétel abban, hogy a többi országhoz képest magasabb, 72 százalék a 0-2 vagy 0-3 évesek aránya az alternatív gondozásban a 0-17 évesekhez viszonyítva. Érdekességként, a hasonló múlttal rendelkező Lengyelországban ez az arány 46 százalék. (Unicef, 2024)

5. táblázat. Gyermekotthonban (gyo) és nevelőszülőknél (nsz) ellátott gyermekek és fiatal felnőttek(fő) a gondozási időtartam szerint 2014-2023. Forrás: KSH, 2024 alapján saját szerkesztés. (<https://www.ksh.hu/stadat/files/szo/bu/szo0017.html>)

Év	1-30 nap		31- 60 nap		61-365 nap		<1 év - 5 év		<5 év-10 év		<10év - 17 év		17 év<		Összesen	
	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.	gyo.	nsz.
2014	229	210	314	301	2282	2191	3333	6090	1271	3084	718	1864	99	465	8246	14205
2015	237	183	323	289	2283	1860	3307	6603	1209	3287	646	1886	93	378	8098	14486
2016	282	208	398	321	1816	2227	3275	6516	1311	3442	601	1728	76	430	7759	14872
2017	185	238	289	386	1756	2206	3260	6680	1338	3642	581	1753	73	352	7482	15257
2018	184	227	213	426	1599	2183	3323	6807	1337	3653	564	1730	94	360	7314	15386
2019	174	299	256	316	1462	2215	3351	6754	1259	3753	499	1838	71	351	7072	15526
2020	185	207	229	379	1273	3051	3261	6903	1225	3406	517	1567	72	311	6762	15824
2021	160	270	228	338	1432	2228	3126	8034	1191	3451	553	1544	54	293	6744	16158
2022	210	298	267	481	1568	2143	3020	7654	1245	3547	528	1642	48	284	6886	16049
2023	207	281	289	486	1576	2153	3304	7247	1365	3714	501	1760	51	281	7293	15922

5.ábra. Az alternatív gondozásban élő 0-2 vagy 0-3 éves korú gyermekek aránya, a 0-17 éves korú gyermekek arányához képest 10 országban 2021-ben (az azonos korcsoportok 100 000 lakosára vetítve) forrás: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia TransMonEE analytical series: Pathways to Better Protection Taking Stock of the Situation of children in alternative care in Europe and Central Asia UNICEF, Geneva, 2024. 75 p.



A kora gyermekkor 2014-2023 közötti időszak hazai adatai alapján a következő megállapítást tesszük 2014-től folyamatosan nő a 0-2 éves korosztály körében a gyermekvédelmi gondoskodásban élők száma (6. táblázat). 2014-ben 2.178 fő 0-2 éves korú gyermek élt nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban, ami 2021-ra közel 512 fővel 2.690 főre nőtt, 2023-ban a további növekedésnek köszönhetően 2.856 fő került elhelyezésre. Az összes gyermekvédelemben élő 18 év alatti kiskorú számához képest 2014-ben 10,8 százalék volt a 0-2 éves korúak aránya, 2021-re 12,7, 2023-ra pedig 13,3 százalékra nőtt. A trend megfigyelhető a 3-5 éves korcsoportban is, ahol a 2014-es évi 10,6 százalékról 2021-ben 13,6 százalékra nőtt a szakellátásban élő gyerekek aránya. Az adatokból jól látható, hogy a 0-2 éves korosztályba tartozó gyerekek különösen veszélyeztetettek a szakellátásba való bekerülés szempontjából. „A három év alattiak között a 0-12 hónapos korosztály bekerülése a

gyermekvédelmi szakellátás rendszerébe meghatározó arányú és növekszik: 2019-ben szakellátásba kerülő 3 éven aluli gyerekek 66 százaléka, 2020-ban 68 százaléka, 2021-ben 71 százaléka volt 0-12 hónapos” (Gyermekjogi Jelentés, 2023:49).

Jelentős kihívást jelent a gyermekvédelem számára a csecsemők és a kisgyermek elhelyezése, mivel a családi elhelyezés nem biztosítható, ami különösen igaz a gyermekvédelmi problémákkal leginkább sújtott Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyére, ahol a kórházban hagyott csecsemők száma és férőhelyhiány olyan mértéket öltött, hogy egy kórházi osztály átalakítására volt szükség a gyermekek elhelyezésére. A 21 gyermek befogadására képes különleges gyermekotthon kialakítására a Borsod-Abaúj-Zemplén Vármegyei Központi Kórház és Egyetemi Oktatókórház Velkey László Gyermekegészségügyi Központjában elkülönítve történt, ahol a 0-6 hónapos, ideiglenes hatállyal elhelyezett és nevelésbe vett csecsemők ellátását biztosítják.

6. táblázat Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak korcsoport szerint 2014-2023 (fő). Forrás: Szociális statisztikai évkönyv, 2019. 75.o. adatok alapján saját szerkesztés. (https://www.ksh.hu/stadat_files/szol/bu/szo0015.html)

Kor	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
0-2 év	2.178	2.045	2.347	2.442	2.579	2.560	2.556	2.690	2.721	2.856
3-5 év	2.136	2.290	2.512	2.611	2.640	2.820	2.727	2.877	2.825	2.838
Összes kiskorú	20.135	20.271	20.551	20.948	21.210	20.876	20.743	21.041	21.175	21.428

Szökés

A gyermekotthonok egyik legnagyobb, a mindennapi életre kiható nehézsége a gyermekek szökése, engedély nélküli eltávozása, aminek során a kiskorúak gyakran válnak bűncselekmények elkövetőivé (például vagyoni elleni bűncselekmények, garázdaság, pszichoaktív szerrel való visszaélés), vagy bűncselekmény áldozataivá (Porpáczy, 2022).

Czibere és mtsai (2023) szökésre vonatkozó kutatásukban megállapították, hogy a gyermek- és lakásotthon lakói szöktek leginkább, legtöbbször Budapestről, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből. A megyék szerinti sorrend stabilnak mondható. A szerzők megállapították, hogy egyre többször követnek el a szökött gyermekek bűncselekményt, főleg vagyoni kárt okoznak, illetve gyakori a droggal való visszaélés is. A szökés motivációját vizsgálva arra jutottak, hogy abban nagy szerepe van a család hiányának, a bezártság érzésének, az intimitás hiányának. Ugyanakkor visszatart a szökéstől, egyfajta védő faktor lehet az empatikus intézményi légkör, a folyamatos rendelkezésre állás a személyes beszélgetésekre, valamint az erre alapozott erős kötődés (Czibere és mtsai, 2023).

2014-ben az Észak- Alföldön volt a legmagasabb a szökött gyerekek száma (736 fő), őket követte az észak-magyarországi (547 fő) és a dél-alföldi (546 fő) régió. A többi régióban kevesebben szöktek, Közép-Dunántúlon 271 fő, Nyugat-Dunántúlon 187 fő – Dél-Dunántúlon 403 fő. Az elhelyezési hely

szerint lényeges különbséget találtunk, a gyermekotthonok közül a szökések száma 2014-ben az általános gyermekotthonban a legmagasabb (1800 fő), jelentősen kevesebb az általános lakásotthonban (989 fő) és a speciális gyermekotthonban (219 fő), a különleges lakásotthonban (131 fő), a különleges gyermekotthonban (85 fő), a speciális lakásotthonban (63 fő). 2014-ben a nevelőszülői hálózatban élők közül kevesebben szöktek, összesen 195 fő, de hasonló trendek figyelhetők meg 2020-ban is. Regionálisan az Észak- Alföldön volt a legmagasabb a szökött gyerekek száma (1026 fő), ami 2014-hez képest 288 fővel nőtt, ezt követte Észak-Magyarország 132 fős növekedéssel (679 fő). A szökött gyerekek számának jelentős 291 fős csökkenése regisztrálható 2014-hez képest a dél-alföldi régióban, ahol 255 fő szökött. A többi régióban a 2014. évihez képest kevesebben szöktek, a Nyugat-Dunántúlon összesen 129 fő. Ezzel szemben a Dél-Dunántúlon (413 fő) és a Közép-Dunántúlon (321 fő) növekedés tapasztalható. Az elhelyezési hely szerint a szökések száma a legmagasabb az általános lakásotthonban volt (1392 fő), ami így megelőzte a gyermekotthonokat (1381 fő) a 2014-es adatokhoz képest. A speciális gyermekotthonban 210 fő, a különleges lakásotthonban 136 fő, a speciális lakásotthonban 84 fő, különleges gyermekotthonban 44 fő szökött. A nevelőszülői hálózatban élők közül 2020-ban 35 fővel kevesebben szöktek mint 2014-ben, összesen 160 fő (Szociális Statisztikai évkönyv, 2014, 2020).

7. táblázat Magyarországon és Magyarország Észak-Alföldi régiójában nyilvántartott engedély nélküli távozások (szökések) száma a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek vonatkozásában 2014, 2021, 2023-ban. Forrás: KSH 2024, saját szerkesztés

Régió	Engedély nélküli távozások száma/Év					
	2014		2021		2023	
	Lakóotthoni ellátás	Nevelőszülői ellátás	Lakóotthoni ellátás	Nevelőszülői ellátás	Lakóotthoni ellátás	Nevelőszülői ellátás
Magyarország	5.730	434	7.428	416	10.033	393
Jász-Nagykunszolnok	436	7	790	0	1.087	25
Szabolcs-Szatmár-Bereg	917	36	763	5	1.139	0
Hajdú-Bihar	1.336	73	2.158	179	2.520	149

A következőkben az észak-alföldi régió szökési adatait hasonlítjuk össze, elhelyezési hely szerint.

A 2014, 2021 és a 2023-as év statisztikai adatai alapján (7. táblázat) rögzített engedély nélküli eltávozásról (szökések) megállapítható, hogy a szökések száma a vizsgált időszakban az általános lakóotthonokban élő gyerekek körében országosan közel duplájára nőtt. Az országos adatokat elemezve, míg 2014-ben a lakóotthonokban 5.730 szökést regisztráltak, addig 2023-ban ennek a kétszeresét, 10.033 -at. Az esetszámok folyamatos növekedést mutatnak. A nevelőszülőknél élő gyerekek körében 2014-ben 434 esetben fordult elő szökés, 2021-ben 416, 2023-ban 393 esetben távoztak engedély nélkül az intézményből a gyerekek. Az adatok alapján megállapítható, hogy a nevelőszülőnél nevelkedő gyermekek esetében lényegesen kisebb az engedély nélküli távozások száma, mint az intézményes ellátásban.

Magyarországi viszonylatban 2021-ben, a gyermekvédelmi szakellátás OSAP 1208-as jelentése alapján, a nevelőszülőnél élő gyermekek szökési esetei mindössze az összes szökési eset 5,3%-át teszik ki. A kapott adatok egybe esnek az Ágota Alapítvány 2022. évi országos kutatás eredményeivel, amelyben a megkérdezett nevelőszülők (1.259 fő) a legkevésbé jellemző problémák közé sorolták a szökést, egy ötös skálán mérve 1,24 átlaggal (Nevelőszülők Ágota Alapítvány, 2022).

A három vármegye szökési adatait áttekintve megállapítható, hogy Czibere és mtsai eredményeihez hasonlóan (2023) a vizsgált években a legnagyobb esetszám Hajdú-Bihar vármegyét és a lakóotthonokban élőket jellemezte. Lényegesen elmarad a szökési esetszám mindhárom vármegyében a nevelőszülőnél élők körében, de az adatok mögé nézve meg kell említeni, hogy a 12 évesnél idősebb gyermekek inkább gyermekotthoni elhelyezésbe kerülnek, ők pedig gyakran sok problémával küzdenek. Ezek a gyerekek életkoruknál fogva is hamarabb döntenek a szökés mellett és gyakran előfordul, hogy szökés közben bűncselekményt követnek el vagy maguk válnak áldozattá. Bár a nevelőszülői elhelyezés kétségkívül előnyös elhelyezési forma a gyermekek számára, mégsem állíthatjuk, hogy a kedvező szökési mutatók csak az elhelyezési formának tudhatók be, mivel azt számos egyéb tényező is befolyásolhatja. Ugyanakkor vitathatatlan a nevelőszülői elhelyezés során a szökéssel szembeni védőfaktorok - mint empátia, rendelkezésre állás, személyes beszélgetések - érvényesülése.

Összegzés

Tanulmányunkban a gyermekotthoni és nevelőszülői ellátást hasonlítottuk össze az aktuális trendek mentén. A vizsgált 2014, 2021, 2023-as évekre vonatkozóan a következő megállapítást

tesszük: a hazai gyermekvédelmi rendszer leképezi a társadalmi-gazdasági folyamatokat, a regionális egyenlőtlenségek visszatükröződnek a gyermekvédelmi szakellátásba bekerülő gyerekek egyes régiókon belüli arányában, pl. a legtöbb gyermek az észak-alföldi, észak-magyarországi régióból kerül a gyermekvédelem rendszerébe.

A deinstitutionalizáció folyamata egyértelműen kibontakozott 2014-re és a nevelőszülői rendszer átalakítása is megtörtént. Egyre több nevelőszülő foglalkoztatására került sor, amivel párhuzamosan egyre több gyermek került nevelőszülői ellátásba, a gyermekotthonokban élők száma pedig csökkent.

A legtöbb nevelőszülő foglalkoztatására az észak-alföldi, észak-magyarországi régióban került sor, amely folyamatok összhangban vannak az ENSZ és az Európai Unió deinstitutionalizációs törekvéseivel (Alternatív gondoskodás a gyermekekről-Útmutató, 2009; Costa, 2012).

Az elhelyezés időtartamát tekintve 1-5 évig terjedően vesznek részt a gondozásban a legnagyobb számban az ellátottak. A hosszabb távú 5-10 éven át tartó gondozás a nevelőszülői rendszert jellemzi inkább, kevésbé a gyermekotthonokat. 2021-ben Magyarországon a nevelőszülői ellátás újabb mérföldkőhöz érkezett, ebben az évben a nevelőszülői férőhelyek 97,5 százaléka és a gyermekotthoni férőhelyek 14,5 százaléka került egyházi fenntartásba, amivel kapcsolatban még kevés kutatás áll rendelkezésre (Kirschner-Briski, 2021). Az adatok alapján megállapítottuk, hogy 2023-ra érezhetően csökkent a nevelőszülők száma, ami veszélyezteti a 12 évesnél fiatalabb gyermekek családban való elhelyezését. Különösen nehézkes a 0-2 éves különleges szükségletű és a speciális szükségletű gyermekek elhelyezése, miközben növekszik a gyermekvédelemben a számuk. Az emelkedés egyik oka, az, hogy az észak-magyarországi régióban egyre több csecsemő marad a szülészetben, aminek következtében egy különleges gyermekotthon kialakítása vált szükségessé 2024-ben. A férőhelyek strukturájának kényszerű

átalakítása magával hozza és tovább bővítheti a gyermekotthonban elhelyezett gyermekek számát, aminek a gyermekvédelmi problémákkal súlyosabban érintett régiókban nagy a kockázata.

A szökésekre vonatkozó statisztikák alapján megállapítható, hogy mind 2014-ben mind 2020-ban a gyerekek az észak-alföldi és az észak-magyarországi régióban szöknek a legtöbben. A nevelőszülőknél élő gyerekek körében kevesebb a szökések száma, amit nem az elhelyezési hely indokol kizárólag, hanem egyéb tényezők is befolyásolnak. A nevelőszülőknél a 12 évnél fiatalabb gyerekek kerülnek elhelyezésre, az életkor befolyással van a gyerekek szökési aktivitására, ugyanakkor a nevelőszülői elhelyezés protektív faktor lehet a szökésekkel szemben.

Az adatok alapján úgy látjuk, hogy a problémák megoldása során nemcsak az országos, de súlyozottan az egyes vármegyékben, régiókban leginkább felmerülő problémák adekvát megoldására van szükség. Olyan beavatkozások előírására, ami lokálisan segíti a rendszer fejlesztését. A helyi problémamegoldás fő szempontjai az erőforrások elosztásánál, a szükségletorientált megoldások során előtérbe kell, hogy kerüljenek. Vitathatatlan az ellátórendszer országos javításának szükségessége, de mivel a probléma különböző mértékben érinti az egyes régiókat, úgy gondoljuk, a megoldást is a probléma mértékéhez kell igazítani.

Elengedhetetlen a nevelőszülői ellátás fejlesztése, ami a családi körülmények biztosításához szükséges különösen a kora gyermekkorban. Azonban nemcsak a nevelőszülők anyagi és erkölcsi megbecsülése szükséges, hanem olyan jó gyakorlatok, módszerek adaptálása is, ami segíti a gyermek, a fiatal és a nevelőszülő közötti jó kapcsolat az erős, gondoskodó közösség kialakítását, amire az egyik jó példa a Mockingbird Family Model. A Modellt az Egyesült Államokban dolgozták ki és jelenleg az Egyesült Királyságban, Kanadában, Japánban, Ausztráliában és Új-Zélandon működik. A program 6-10 nevelőcsaládot fog össze, akik egymást

támogatva közösséget alkotnak de egy központi otthon körül szerveződve működnek. A központi otthon segíti a közösség kialakítását, rendszeresen szervez programokat a családoknak, helyet biztosít a kapcsolattartáshoz a vér szerinti családdal. Nem utolsó sorban a nevelőszülőket támogatja, akik így a tevékenységüket nem elszigetelten végzik, hanem segítséget kapnak a feladataik megoldásához.

Irodalom

- Alternatív gondoskodás a gyermekekről Útmutató, (2009). https://www.sos.hu/wp-content/uploads/sites/6/2018/01/Alternativ-gondoskodas-UTMUTATO-final_1.pdf [2024. 06. 10.] [2023.12.10.]
- Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig. KSH, 2012. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/allamigondoskodas.pdf> [2023. 12. 10.]
- Bald A., Joseph J. Doyle Jr., Gross M. & Jacob B. A. (2022). *Economics of Foster Care* *Journal of Economic Perspective* 36,(2). 223–246.
- Czibere I., Gyarmati A., Rácz A. & Sik D. (2023). *A gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett gyermekek gondozási helyről történő engedély nélküli eltávozásának és az abhoz 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 [2024. 06. 20.]
- Davidson, J.C., Milligan, I., Quinn, N., Cantwell, N. & Elsley, S. (2016). Developing family-based care: Complexities in implementing the UN Guidelines for the Alternative Care of Children. *European Journal of Social Work*, 20(5), 754–769. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255591>
- Deinstitutionalisation of Europe's Children Questions and Answers Opening Doors for Europe's Children. December 2017. <https://www.eurochild.org/uploads/2021/02/Opening-Doors-QA.pdf>. [2024. 04. 10.]
- Deinstitutionalisation and quality alternative care of children in Europe, 2014 https://www.openingdoors.eu/wpcontent/uploads/2014/11/DI-Lessons_Learned_web_use.pdf [2024. 04. 10.]
- Herczog M., Koenderink F., O'Donnell C. & Teltschik A. (2021). *Children in alternative care: Comparable statistics to monitor progress on deinstitutionalisation across the European Union*. UNICEF and Eurochild, 2021. <https://eurochild.org/uploads/2021/12/Children-in-alternative-care-Comparable-statistics-to-monitor-progress-on-DI-across-the-EU.pdf> [2024. 04. 10.]
- Costa, M. (2012). *Deinstitutionalisation and quality alternative care of children in Europe. Lessons learned and the way forward*. Eurochild, Belgium.
- Cappa C., Petrowski N., Deliege A. & Khan M. R. (2021): Monitoring the situation of children living in residential care: data gaps and innovations. *Vulnerable Children and Youth Studies* 17 (2) 110-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/17450128.2021.1996669>
- Carter D., (2005). *Family Matters: A study of institutional childcare in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Every Child, London.
- Czirják A. (2008). *A gyermekvédelem története*. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületése Rubeus Egyesület, Budapest. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/22987_czirjakatila_gyvtortenete_ujab_b.pdf [2024. 07. 10.]
- Desmond C, Watt K, Saha A, Huang J, & Lu C. (2020). Intézményi gondozásban élő gyermekek előfordulása és száma: globális, regionális és országos becslések. *Lancet Child Adolesc Health*. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30022-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30022-5).
- Finelli, J., Zeanah & C.H., Smyke, A. T. (2018). Attachment disorders in early childhood. In Zeanah, C. H. (Eds.) *Handbook of Infant Mental Health, Fourth Edition*. (pp. 442–456) The Guilford Press, New York.
- Gilbert, N., Parton, N. & Skivenes, M. (2011). Changing Patterns of Response and Emerging Orientations. In Gilbert, N., Parton, N., & Skivenes, M. (Eds.). *Child Protection Systems - International Trends and Orientations*. Oxford University Press. 243-258
- Gyermekjogi Jelentés 2023. Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány. Budapest. <https://hintalovon.hu/2024/05/21/2023-ban-elkepesztoen-hehez-volt-gyerekek-lenni-es-gyereket-nevelni/> [2024. 07. 30.]

- Gyermekvédelmi Központ Borsod-Abaúj-Zemplén Vármegye Csillag Különleges Gyermekotthon Miskolc
<https://gyvkbazv.hu/th2?view=article&id=118&catid=2>. [2024. 07. 30.]
- Kirschner-Briski Barbara (szerk.) (2021). *Egyházainkkal a társadalom szolgálatában*. Miniszterelnökség, Budapest. 68-69.
- Nevelőszülők 2022 Kutatási gyorsjelentés* Ágota Alapítvány. Szeged-Csanádi Egyházmegye Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató
<https://www.agotaalapitvany.hu/agota-orzagos-kutatas-a-neveloszulok-koreben-2022> [2024. 07. 30.]
- Palayret (2012). *Children Under the Age of Three in Formal Care in Eastern Europe and Central Asia a Rights-Based Regional Situation Analysis*. UNICEF, Geneva
<https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Children%20Under%20the%20Age%20of%20Three%20in%20Formal%20Care%20in%20Eastern%20Europe%20and%20Central%20Asia.pdf> [2024. 07. 02.]
- Porpáczy Á. (2022). Nevelőszülő vagy gyermekotthon? Az intézmények áttekintése, valamint a jelenlegi szabályozás adta lehetőségek és nehézségek. *Ügyéségi Szemle*, 7.(2.).42-50.
- Rákó E. (2014). *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei*. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged. Rubeus Egyesület, Budapest.
- Rákó E. (2022). Deinstitutionalisation in Hungarian child protection: Policy and practice ccahges in historical contexts. *Journal of Childhood, Education and Society*. 3. 3. 275-292.
- Reimer D., (2021). *Peer Review on „Furthering quality and accessibility of Foster Care service” Better Quality in Foster Care in Europe – How can it be achieved?* European Commission, Brüsszel.
- Report of the Ad Hoc Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care (2009). [file:///C:/Users/DE-User/Downloads/2009-12-08%20Expert%20Group%20Report%20Final%20EN%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DE-User/Downloads/2009-12-08%20Expert%20Group%20Report%20Final%20EN%20(2).pdf) [2024. 08. 05.]
- Szociális statisztikai évkönyv, 2014
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis-evkonyv_2014.pdf [2024. 08. 05.]
- Szociális statisztikai évkönyv, 2019
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis-evkonyv_2019.pdf [2024. 08. 05.]
- Szociális statisztikai évkönyv, 2020
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis-evkonyv_2020.pdf [2024. 08. 05.]
- KSH 2024 Gyermekotthonban és nevelőszülőnél elhelyezett gyermekek. <https://www.ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/szocialis-vedelem/gyermekotthonban-es-neveloszulonel-elhelyezett-gyermekek> [2024. 08. 05.]
- UNICEF (2024). Regional Office for Europe and Central Asia TransMonEE analytical series: Pathways to Better Protection Taking Stock of the Situation of children in alternative care in Europe and Central Asia UNICEF, Geneva, 2024
- Jogsabályok:**
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2019. évi CXXII. törvény a társadalombiztosítás ellátásaira jogosultakról, valamint ezen ellátások fedezetéről
- A Tanács 2021. június 14-i (EU) 2021/1004 Ajánlása az európai gyermekgarancia létrehozásáról
<https://net.jogtar.hu/jogsabaly?docid=a21a1004.cou> [2024. 07. 02.]
- Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2019.
https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2020-01/A_RES_74_133_E.pdf [2024. 07. 19.]

SUPPORTING STUDENTS WITH ANXIETY IN THEIR STUDIES

Authors:

Tiiu Tammemäe (PhD)¹
Tallinn University (Estonia)

Hanna Allmäe ²
Tallinn University (Estonia)

Eleriin Sild ³
Tallinn University (Estonia)

Lectors:

Anikó Vargáné Nagy (PhD)
University of Debrecen(Hungary)

Ágota Szabóné Balogh (PhD)
Gál Ferenc University (Hungary)

...and two other anonymous lectors

Tammemäe, Tiiu, Allmäe, Hanna & Sild, Eleriin (2024). Supporting Students with Anxiety in Their Studies. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 83-98.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.83>

Abstract

Anxiety is a prevalent mental health issue among children and adolescents, which can have a detrimental impact on their personal relationships and academic performance. This study aimed to identify the manifestations of anxiety in educational settings, the effects of anxiety on educational activities, and the types of support that should be provided to students with anxiety. The following research questions guided this study: 1) How is anxiety expressed among 13-14-year-old students when in school? 2) How does anxiety affect the 13-14-year-old students' educational activities? 3) What kind of support should be provided to students with anxiety at school? The participants were 26 students aged 13-14 from various Estonian schools. The data was gathered for analysis via interviews and a questionnaire. A mixed-methods approach was employed. According to the research, children experience anxiety both before and during a test or presentation. It appears that each student expresses fear at school in a different way. Students who learn remotely report feeling less anxious during class activities. This is because they do not have to answer in front of the class or turn on the camera when participating in online lessons. Furthermore, students aged 13-14 prefer to talk to their friends who are also experiencing anxiety than to adults who do not understand their anxiety. Finally, the students' answers revealed that the teacher should ask all the students with equal frequency to present their homework. It is also recommended that anxious students be supported by helping them recall what they have learned and use different methods to assess their knowledge. The students stated that they require a quiet and safe place to be alone at school. There is a need to raise awareness about anxiety symptoms and ways for teachers to support students.

¹ Tiiu Tammemäe(PhD), Tallinn University (Estonia). E-mail: tiiu.tammemae@tlu.ee

² Hanna Allmäe, MA Student, Tallinn University (Estonia). E-mail: hanna.allmae@gmail.com

³ Eleriin Sild, MA Student, Tallinn University (Estonia). E-mail: eleriinsild@gmail.com

Keywords: anxiety at school, 13–14-year-old students, supporting students, learning-related anxiety

Discipline: Pedagogy, Special Education

Absztrakt

A SZORONGÓ DIÁKOK TÁMOGATÁSA A TANULMÁNYAIK SORÁN

A szorongás olyan, a gyermekek és serdülők körében elterjedt pszichés probléma, amely káros hatással lehet a személyes kapcsolataikra és tanulmányi teljesítményükre egyaránt. A tanulmány célja, hogy azonosítsa az iskolai szorongás megnyilvánulási formáit, a szorongás tanulásra gyakorolt hatásait, valamint a szorongó tanulóknak nyújtandó támogatás típusait. Kutatási kérdések: 1) Milyen megnyilvánulásai vannak a szorongásnak a 13-14 éves diákok körében az iskolában? 2) Hogyan hat a szorongás a 13-14 éves diákok tanulmányi teljesítményére? 3) Milyen támogatást kellene nyújtani a szorongó tanulóknak az iskolában? A vizsgálatba 26 fő 13-14 éves érettségis vett részt különböző érettségis iskolákból. Az adatgyűjtés interjú és egy kérdőív segítségével történt. Eredmények: a válaszadó gyerekek szorongást élnek át az iskolában az írásbeli teszt vagy szóbeli előadás előtt és közben is. Úgy tűnik, hogy minden diák más-más módon fejezi ki a félelmet az iskolában. A távoktatásban résztvevő diákok, arról számoltak be, hogy kevésbé szoronganak az órai tevékenységek során, mivel az online órákon való részvétel során nem kell az osztály előtt felelniük vagy bekapcsolniuk a kamerát. A 13-14 éves diákok inkább beszélgetnek a szintén szorongó barátaikkal, mint olyan felnőttekkel, akik nem értik meg a szorongásukat. Végül a diákok úgy vélik, hogy a tanároknak minden diáktól egyforma gyakorisággal kellene kérnie a házi feladat bemutatását. Javaslatok: a tanárok a szorongó diákokat támogassák azzal, hogy segítenek nekik felidézni a tanultakat, és különböző módszereket alkalmazzanak tudásuk felmérésére. A diákok kijelentették, hogy szükségük van egy csendes és biztonságos helyre, ahol egyedül lehetnek az iskolában. Szükség lenne a szorongás tüneteinek tudatosítására, valamint annak megismertetésére, hogy a tanárok hogyan támogathatják a diákokat.

Kulcsszavak: iskolai szorongás, 13-14 éves diákok, diákok támogatása, tanulással kapcsolatos szorongás

Diszciplína: pedagógia, speciális oktatás

Introduction

There is a widespread perception that all people feel anxious at some point in their lives. In some circumstances, anxiety is also normal and inherent. Anxiety is one of the most prevalent mental health issues affecting kids and teenagers, which can negatively affect both their academic performance and interpersonal interactions (Moran, 2016; Junttila, 2016). According to Cohen (2013), there is a lot of competition and stress in schools these days, kids have longer school days, parents are always concerned about security and economics,

and our society is based on a win-lose situation where only few children can succeed. Children don't spend enough time outdoors, whether it's just enjoying nature or walking near their homes.

Children need downtime, where they do nothing, to process, absorb and learn from new experiences. Instead, children are constantly being directed to do something to avoid boredom. Students who exhibit signs of anxiety and depression are more likely to focus on irrelevant, distracting thoughts, which leaves them with less sustained attention for

cognitive activities and ultimately results in academic failure (Khesht-Masjedi et al., 2019).

Furthermore, according to Cohen (2013), parents are placing themselves and their kids in circumstances that exacerbate anxiety. Parents want their children to excel intellectually, to be consistently joyful, creative, and to develop strong social and emotional intelligence. However, given how demanding this request is, anxiety and exhaustion are unavoidable consequences. From a variety of theoretical angles, one may argue that anxiety makes it more difficult to concentrate and learn.

Theoretical background

Expression of anxiety.

Anxiety is characterised by trepidation, fear, worry, or fear. Some of those emotions, such as concern for a loved one, a test, or an exam, may be justified in some cases. Anxiety disorders make it difficult for the person to sleep or perform other tasks (Khesht-Masjedi et al., 2019). Although stress is a significant contributing factor, other factors can lead to panic attacks, phobias, or obsessions (Bourne, 2012). People can experience physiological, behavioural, and psychological effects from anxiety (Bourne, 2012, 20). Junttila (2016, 76) states that there are three main ways that social anxiety presents itself: psychological, or thoughts and feelings; physiological, or autonomic nervous system; and behavioural. Adolescents' irritability can also be a sign of several mental issues, such as anxiousness (Khesht-Masjedi et al., 2019). Various forms and degrees of anxiety might emerge. The intensity of the condition might vary, ranging from a mild anxiety attack to a severe panic attack characterised by palpitations, disorientation, or severe dread (Bourne, 2012, 20).

A panic attack is characterised by an abrupt rise in anxiety or discomfort that can reach its peak in a matter of minutes. It can also cause symptoms

including palpitations, sweating, nausea, dizziness, and chest pain (Moran, 2016, 28). Anxiety may constitute an anxiety disorder if it is more severe (e.g., panic attacks occur), lasts for several months or longer, or results in phobias that significantly impact daily living (Bourne, 2012, 21).

Generalised anxiety disorder (GAD) is defined as chronic anxiety that lasts at least six months and is not accompanied by panic attacks, phobias, or obsessions (Bourne 2012). A child with GAD may carry security items such as medication, food, and phone numbers, or require someone to accompany him or her just in case (Galanti, 2021, 123). In addition to a generalised anxiety disorder with difficult-to-control worrying, there may be restlessness, internal tensions, muscle tension, easy fatigue, difficulties concentrating, impatience, and sleep disruptions. Symptoms may also include elevated blood pressure, gastrointestinal irritation, and insomnia (Bourne, 2012, 35).

One of the most prevalent anxiety disorders is social anxiety disorder (SAD), which frequently manifests in adolescents between the ages of 8 and 15. Social anxiety disorder is characterised by feelings of fear, shame, or embarrassment in situations where others are observing or where one must perform in front of others.

In conclusion, anxiety can alter a person's physiological, behavioural, and psychological states. Anxiety can manifest in a multitude of forms and levels of intensity, ranging from a basic anxiety attack to a panic attack.

Mental health in adolescents.

Anxiety disorders are the most common childhood mental health problem. It includes a range of fears, including phobias such as fear of the dark or heights (Junttila, 2016).

Adolescence is a dynamic period that sets the physical, mental and economic foundations for adulthood. It is a period of heightened stress

involving complex neurological changes in social interaction, emotions, and risk processing, which in turn are influenced by peers and social pressures. During this time, mental health problems affect up to 20% of adolescents (Itani et al., 2021, 1). Although anxiety can be considered a normal part of childhood and adolescence, it becomes a disorder when it starts to interfere with daily activities, such as going to school or interacting with others (Moran, 2016).

According to Junttila (2016), the most widespread is social anxiety or the fear of social situations. Given the gender-specific stresses associated with females, such as body dissatisfaction, gender role restriction, and unwelcome sexual attention, puberty may be a sensitive phase for the development of social anxiety symptoms (Nolen-Hoeksema & Girgus 1994, quoted in Deardorff et al., 2007).

Adolescents often lack the coping mechanisms to manage their stress and anxiety. For instance, children between the ages of 11 and 12 exhibit negative and unhappy emotions, whereas children between the ages of 13 and 14 get agitated and 15-year-olds behave withdrawn.

Teenage years are always linked to anxiety, even though symptoms of anxiety differ amongst teenagers (Khesht-Masjedi et al., 2019). Junttila (2016) argues that, while minor nervousness is a common phenomenon, anxiety hinders successful performance.

In conclusion, the most common mental health issue affecting children is anxiety disorders. While anxiety is a common aspect of adolescence, it turns into a medical disorder when it starts to interfere with a student's day-to-day activities. Anxiety is always linked to adolescence, yet each student's experience of anxiety is unique. It should be noted that educators are equally worried about the mental health of their students. Early identification and help for young people with mental health problems is essential.

Anxiety and how it manifests itself in school work.

Researchers have shown that anxiety disorder has a major impact on academic performance (Khesht-Masjedi et al., 2019). Alesi et al. (2014) discovered that depression in students with age-appropriate development was substantially related to academic performance. The authors also identified a significant negative correlation between school anxiety and self-esteem in students with age-appropriate development and those with learning impairments. In her study, Maria Stepanova (2021) found that students with learning disabilities have an elevated sense of inadequacy. Students feel that they are unable to cope with their studies. Furthermore, the author discovered that students with learning disabilities face significant stress as a result of their coursework. Because learning activities play such an important role during the school years, fear of school and fatigue develop before the adolescent years (Alesi et al., 2014). Children with learning difficulties may suffer more from school fatigue than children of age-appropriate development, for example, cases of learning difficulties may go undetected and teachers may not immediately recognise learning difficulties (Stepanova, 2021). Inappropriate approaches and teaching styles can make students feel inadequate and worry about their academic performance at school (Mammarella et al., 2016). Children also vary greatly in their natural anxiety, with some children's hearts racing at the mere thought of answering in front of the class, while others enjoy being the centre of attention (Kikas, 2010).

Teachers might observe an inability to relax, difficulties concentrating, and avoidant behaviour in this anxiety disorder (Moran, 2016). In the first few years of school, children may experience other school-related anxieties that affect their learning and coping. Often these are related to separation from parents (especially for children who have been at home before school), the school journey,

the identity of the teacher and making friends. Such fears are usually a concern at the very beginning of schooling and quickly disappear in a safe and supportive classroom environment (Kikas, 2010).

It can be argued that anxiety disorders have a significant impact on academic achievement. Students who suffer from anxiety feel they are unable to cope with their studies. Students with learning disabilities experience more school fatigue than students with age-appropriate development. Anxiety can diminish motivation, attention, and concentration, resulting in academic failure. If naturally nervous students feel confident and know that nothing will happen if they get an answer wrong, they may not experience severe anxiety in a specific achievement situation. Anxiety at an excessive level will affect academic performance.

Supporting an anxious student in the classroom.

In their works, Khesht-Masjedi et al. (2019), Kikas (2010), Mező (2024), Moran (2016), and Reeve (2006) all provide advice for what teachers could be doing in the classroom to help kids with anxiety. For children, it is vital to provide a safe learning atmosphere in which making mistakes is a natural part of the learning process, asking for help is acceptable, and where the educator can reduce situations that generate anxiety in youths. This way the teacher can assist kids with higher anxiety in achieving results that correspond to their true abilities and skills (Kikas, 2010), and by teaching several learning methods, it is possible to help relieve anxiety (more: Mező and Mező, 2014, Mező, 2024).

Students are supported by a regular routine and clear expectations. The timetable should be visible to everyone in the classroom, and it is crucial to alert students of changes to the schedule early (Moran, 2016).

Students with anxiety disorders can often be late for school or absent from school altogether. Going to school can be a significant accomplishment for anxious children. It is critical to encourage and urge these adolescents to go to school (Moran, 2016).

To reduce children's anxiety, the focus should be on tasks rather than on students' abilities. The classroom should provide variety in learning, challenge students and help set personal goals, ultimately reducing competition between students and creating a more supportive and respectful classroom environment. For example, students may be allowed to work in groups rather than individually, as students are less likely to volunteer their responses when working individually (Moran, 2016).

An anxious student is advised to sit close to the door so that he or she can easily exit the classroom if necessary and does not have to bring too much attention to themselves by exiting (Moran, 2016). Giving the child a permission slip allows the student to leave the classroom when symptoms of anxiety occur, without causing unwanted distraction. This permission allows the student to leave the classroom for 5 to 10 minutes in a safe place with a person so that he or she can calmly recover from the anxiety. The room and the person should be thought through beforehand, and it should be agreed whether this is the office of a school counsellor, a nurse, a trainer or a special needs teacher. It will also give the student access to a toilet and water if necessary. It is also worth mentioning that teaching elementary anti-anxiety methods can also be helpful for anxious children (e.g. breath control, redirection, desensitisation, etc. - Mező, 2024)

In conclusion, anxiety might make it harder for students to demonstrate their true abilities. Anxious students are more likely to arrive late or miss school entirely. Teachers and parents alike frequently underestimate and overlook the children's fears and anxieties. Anxiety may not be a

single trait; thus teachers should be aware of the potential symptoms of an anxiety disorder. Additionally, more anxious students tend to lose motivation and interest faster. Anxious students may give teachers the impression that they are unfocused, unmotivated, or disrespectful. Positive teacher-student connections can help to alleviate student anxiety in achievement situations.

Research methods

Research questions and objectives

This research aimed to find out in what way anxiety is expressed at school, how anxiety affects educational activities and what kind of support to offer to students with anxiety. The following research questions guided this study:

1. How is anxiety expressed among 13-14-year-old students when in school?
2. How does anxiety affect the 13-14-year-old students' educational activities?
3. What kind of support should be provided to students with anxiety at school?

Sample size

The sample was based on adolescents between the ages of 13 and 14, to use purposeful sampling. It was anticipated that approximately 100 consents would be received from one specific school, given its size and the greater number of 13–14-year-olds than the predicted sample. However, only one parent's consent was obtained. Consequently, an invitation to join and a consent form were sent to various schools in Estonia. However, two respondents were not between the ages of 13 and 14, and two other responses were incorrect, preventing us from using them. Consequently, the remaining 26 students were included in the data analysis. The sample consists of 12 young men and 14 young women.

The interview candidates were selected based on the responses to the questionnaires completed by the students. The initial intention was to interview the most anxious students. However, they either did not respond to the email or declined to be interviewed due to feelings of anxiety. In total, eight interviews were conducted: six of which were oral via the Zoom platform, and two students expressed a desire to substitute the oral interview with a written one due to anxiety.

Method

Qualitative and quantitative research methods were employed in this study. The combined method of research has become an increasingly accepted and utilised approach to conducting social research (Bryman, 2012). Data were collected through the use of a structured questionnaire and semi-structured interviews, which were conducted by a thematic interview guide. The questionnaire consisted of 41 questions, of which 39 were multiple-choice and two were open-ended. The use of closed questions allows for the collection of data contingent on the responses provided, which may result in the omission of crucial aspects of the phenomenon under study. Conversely, open-ended questions facilitate a more comprehensive range of responses, necessitating the systematisation and aggregation of these responses, which in turn increases the complexity and time required for processing and analysis (Õunapuu, 2014).

The questionnaire was divided into four sections: expression of anxiety (five questions), anxiety related to learning (21 questions), need for support (four questions), and learning challenges (11 questions, two of which were open-ended).

Interviews are one of the most commonly used data collection methods in qualitative research (Õunapuu, 2014). In our study, we employed a semi-structured interview, during which the interviewer is aware of the sub-topics, but the questions

and their order are flexible. During the semi-structured interview, it becomes evident what relevant data will emerge and how it may be used in the research. Thus, the interview begins systematically, progressing openly and depending on the scenario. Six students participated in the semi-structured interview, while two students responded to the interview in writing due to anxiety. Those who participated in the written interview were sent 16 questions to answer.

Investigation procedure

A random sample of 26 schools was approached and asked to provide parents with consent forms to take part in the survey. Participation in the survey was voluntary and anonymous. Sixty-two parents gave their consent to answer the questionnaire and participate in the interview. Three parents gave consent to complete the questionnaire but not to participate in the interview. For ethical reasons, students were not asked to indicate on the questionnaire which school they attended.

Two days before the interview, eight questions were forwarded to the participants to assist them in preparation. Additionally, permission was requested to record the interviews, which was granted by all interviewees. The interviews were conducted between February and March 2022. The oral interviews were conducted via Zoom.

Data analysis

The questionnaire responses were evaluated both individually and as a whole. Due to the limited sample size, it was not feasible to express the responses as percentages; instead, a count of respondents was used. Excel was employed to analyse correlations to identify relationships between anxiety and several different attributes (high, medium, weak, or no association).

Thematic content analysis was used to analyse the interviews and free responses. The advantage

of thematic content analysis is that it is flexible relatively straightforward and quick to use. It is possible for insights to emerge during the data analysis process that were not anticipated at the outset. The data can be interpreted in a social and psychological context (Braun & Clarke, 2006). The textual data for our research are drawn from interviews and questionnaire responses.

To transcribe the interviews, we used online speech recognition. The interviews are coded according to the order in which the students were interviewed. Eight students participated in the interview and the respondents are coded A1, A2, ..., A8. The quotations of the respondents are presented in italics.

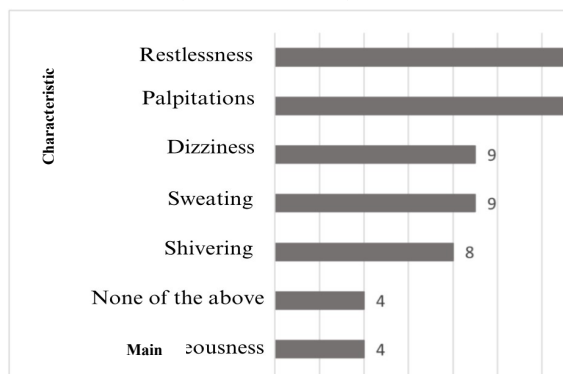
Results

Expression of anxiety

The relationship between gender and anxiety was examined, with no association found ($r=0.000\dots$). Students rated their anxiety levels at school on a scale of 1 to 4. Of the respondents, 12 reported feeling anxious often, 12 reported feeling anxious rarely, one reported feeling anxious all the time, and one reported feeling no anxiety at all.

Students were asked to rate on a scale of 1 to 5 the characteristics that characterise them, with a choice of several answer options. The results indicated that 11 students feel anxious when they go to school, six students feel anxious when talking to their classmates, 11 respondents feel anxious when they have to talk to the teacher, and 17 students feel anxious when the teacher talks to them in class and they have to answer. Twenty-two respondents indicated that they experience anxiety when undertaking assessed work. To ascertain the specific characteristics that elicit this anxiety, students were invited to select the options that best reflected their experiences. The respondents were presented with a list of eight different characteristics, which can be seen in Figure 1.

Figure 1. Characteristics associated with anxiety (n=26).
Source: Tammemäe, Allmäe & Sild, 2024.



The manifestation of anxiety is individual, as evidenced by the students' self-report. In the interviews, students reported that they experience physical symptoms such as sweating, trembling, difficulty concentrating, and a sense of inability to maintain a steady state. A7: *Discomfort, nervousness, sweating, hands, and feet shaking, inability to concentrate, heart beating faster and breathing faster.* A8: *My anxiety is even when I have to talk to a stranger, even a salesperson in a shop.*

The survey revealed that a significant proportion of students drop out of school because of anxiety. Seven students reported that they frequently feel a lack of motivation to attend school or engage with their lessons due to anxiety, while three students indicated that they experience this feeling consistently. In the interview, we inquired about instances where students had been absent from school due to anxiety. A8: *I have missed school because my heart is pounding and my stomach hurts. Even before some big test.* A4: *Yes, when we had to do a presentation in history once, I was absent from school that day so I wouldn't have to do it in front of the class, so I did it afterwards separately for the teacher.* A6: *I once didn't go to school for a whole week because I didn't feel like I could, yeah, I was home for a whole week.*

Students rated their level of anxiety, which demonstrated that over half of the respondents still experience anxiety frequently and occasionally,

with only eight respondents indicating that they rarely feel anxious. This was also evident from the interviews, where students stated that they felt anxious, either during some lessons or, for example, before a test or presentation.

Figure 1 illustrates that anxiety manifests itself in different ways in students, which is corroborated by students' statements in the interviews.

Anxiety in relation to learning.

The students who participated in the survey evaluated their academic performance. Of the respondents, 13 indicated that they believed their academic performance could be improved, while 12 rated their performance as satisfactory. One student reported that their academic performance was unsatisfactory. None of the students surveyed rated their academic performance as excellent.

The relationship between anxiety and academic performance was investigated, revealing a medium-strength relationship ($r=0.588$) between the two traits. Sixteen students claimed to have learning difficulties. The relationship between anxiety and students' self-assessment of whether their academic performance would be better without anxiety was investigated, resulting in a medium-strength association ($r=0.369$) between these two characteristics. A1: *My grades have gotten worse because of anxiety.* A6: *Well, my grades have gotten very bad at the moment, but I am trying to improve them now.* A4: *We had to do a presentation on history and then because of anxiety I forgot things and I didn't dare to speak and then the teacher took the mark down.*

Students were required to rate on a scale of 1-4 whether their attention is distracted by anxiety at school. One student indicated that they experience this distraction constantly, six students indicated that they experience it frequently, nine students indicated that they experience it rarely, and 10 students indicated that they do not experience this distraction at school due to anxiety. We found a medium-strength association between these charac-

teristics ($r=0.623$). In the interview, we asked students to identify the factors that cause their distraction in the classroom. A4: *Sometimes I just get lost in thought and then lose focus.* A8: *Boredom, because the constant talking tires me and it's not interesting. Sitting still isn't my thing, sometimes the teacher makes us stand, but that's nonsense too.* A2: *Being uninterested or tired of the subject, lack of motivation.*

We asked students if they felt their memory was disturbed by anxiety at school. Of the respondents, 13 indicated that they frequently experienced this phenomenon, 10 stated that they did not, and three reported that it occurred rarely. The results indicated a moderate correlation between memory and anxiety ($r = 0.616$). A8: *If I could draw the subjects, I would remember them better, but it is forbidden.* A5: *Maybe in the tests it could happen, for example, I don't know, maybe I forget things.*

In the questionnaire, students rated on a scale of 1 to 4 whether they felt their thinking was disturbed by anxiety at school. Two respondents indicated that they felt this way all the time, nine indicated that they felt this way often, six indicated that they felt this way rarely, and nine indicated that they did not feel this way. The interviews revealed that students felt anxious when they had to answer questions in front of the class or orally. Students indicated that if they could not answer or understand, they did not dare to ask for help. A4: *I have a girl in my class who has like really crazy anxiety. Some teachers like to make her perform in front of the class all the time. She started crying once, in front of the class, so she shouldn't be forced.* A8: *I'm afraid to answer loudly in class and I'm very anxious when there's an exam or a test. Just hearing about it makes me very nervous. I want to run away, I don't want to go to school, etc.*

The analysis revealed a medium-strength association ($r=0.642$) between anxiety and being in front of the class. Two students indicated that they do

not experience anxiety when performing in front of the class. Eight students reported experiencing anxiety rarely, four students reported experiencing anxiety often, and 12 students reported experiencing anxiety all the time when performing in front of the class. The students were asked to indicate whether distance learning tends to increase or decrease their anxiety about their studies. 24 students answered that it tends to decrease their anxiety, while two answered that it tends to increase their anxiety. The relationship between anxiety related to distance learning and active communication in online lessons was investigated. A strong correlation was found between the two characteristics ($r=0.673$). Five students stated that taking part in and actively interacting with an online class increases their anxiety. 21 students indicated that participation in an online class tends to reduce their anxiety. A2: *The positive thing is that you can choose when to do things and there are fewer things to do in general, but the negative thing is that you have to do them by yourself and you have to force yourself to do them.* A5: *The negative was that I couldn't be in school very much.* A4: *Distance learning is better, because then I like, if we have to do a presentation for example, I don't have to be in front of the class, at home nobody is watching me.* A6: *Well, the positive thing is that I can be at home. The negative is that everyone is sitting at home. Otherwise, yes, I like being at home, but I would still like to go to school because I wouldn't learn anything at home.*

In addition, students pointed out that the negative aspects of distance learning were not being able to meet their friends, the difficulty of understanding subjects and the many distractions at home. The positive aspects mentioned by students were that they could sleep longer during distance learning and that they did not have to turn on cameras.

We found that there was no correlation between

anxiety and distance learning ($r=-0.284$). Two students said that distance learning tends to increase their anxiety while studying and 24 respondents said that distance learning tends to decrease their anxiety while studying. We asked students whether their anxiety increased when other students looked at them (Figure 2). A4: *I feel anxious when people look at me and when I am asked a question. Sometimes also during a test.*

Figure 2. Students' ratings of anxiety when looked at by fellow students ($n=26$). Source: Tammemäe, Allmäe & Sild, 2024.

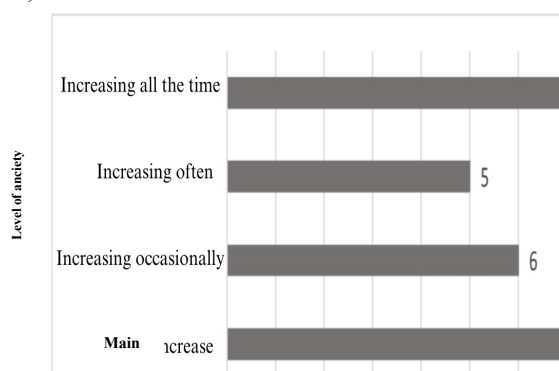
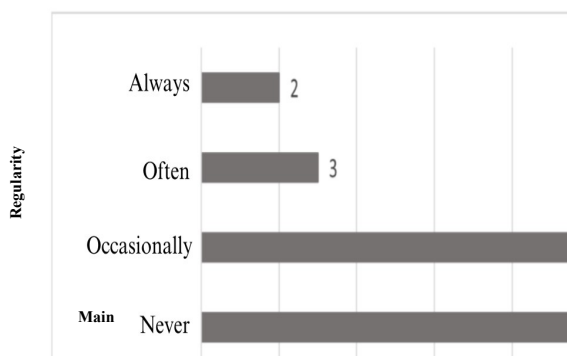


Figure 3 illustrates the ratings of non-response in class provided by students. The analysis indicates that there is a medium-strength association ($r=0.509$) between anxiety and class non-response (Appendix 3).

Figure 3. Anxiety and not responding in class ($n=26$). Source: Tammemäe, Allmäe & Sild, 2024.

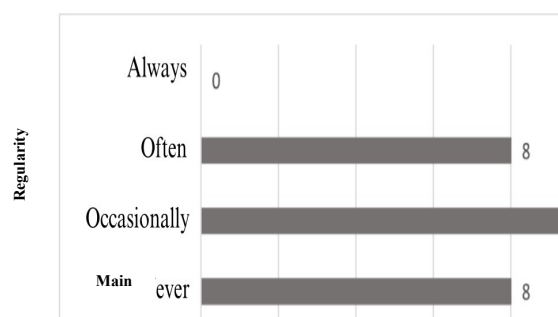


We class students to rate on a scale of 1 to 4 whether they have any anxious thoughts during learning activities. 13 students answered that they tend not to. Seven said that they often do. Five respondents said that they do not have any anxiety and one student said that they have constant anxiety. A1: *Didn't feel anxious, but like these thoughts just wouldn't let me sleep, which they were.* There is a medium-strength association between anxiety and worrying ($r=0.472$).

We looked at whether anxiety interferes with students' ability to concentrate - for three it interferes all the time, five often, 13 sometimes and five never. A1: *I didn't study for a long time; I didn't participate in class because I just couldn't concentrate.*

We investigated the association between anxiety and non-participation in school, finding a medium-strength association ($r=0.617$). Figure 4 shows students' ratings of their anxiety and their class participation. None of the respondents indicated that they would leave things unsaid, unanswered, or not done in class all the time because of anxiety. A7: *Yes, I have missed classes or tests. A1: You have to do the work anyway, but it's best if you're there and don't do anything. When I start to study, I get more anxious.*

Figure 4. Non-participation due to anxiety in class ($n=26$). Source: Tammemäe, Allmäe & Sild, 2024.

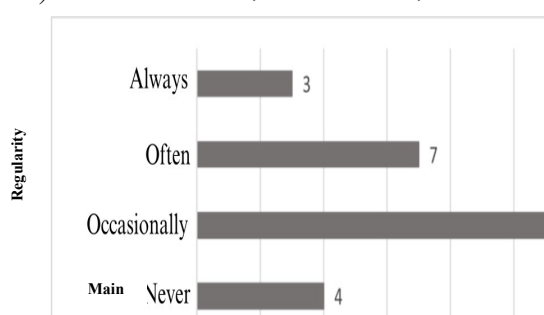


We asked students to rate whether they believed their academic performance would improve if they did not experience heightened anxiety. Two respondents claimed they would certainly be better,

nine said they would be slightly better, and six said they would not be better.

Figure 5 shows students' responses to the question of whether they avoid anxiety-provoking situations in class. Three students said that they avoid it all the time, and seven students said that they often avoid situations that cause anxiety in class.

Figure 5. Avoiding anxiety-provoking situations in school ($n=26$). Source: Tammemäe, Allmäe & Sild, 2024.



The students themselves reported that they would perform better if they did not experience anxiety. Our findings indicate a moderate correlation between anxiety and academic performance ($r = 0.588$). Additionally, 16 out of 26 respondents have learning difficulties. Furthermore, our results demonstrate a moderate correlation between anxiety and attention ($r = 0.623$) and a moderate correlation between anxiety and memory ($r = 0.616$). Students report feeling anxious when they have to answer in front of the class or orally. It can be argued that distance learning has reduced students' anxiety in class. In the case of distance learning, students mostly cited difficulties in understanding the topics and a lack of sufficient interaction with friends. On the positive side, the fact that they are not seen by their classmates and do not have to answer questions in front of the class was mentioned.

Supporting a student with anxiety

We asked students if they had ever sought professional help for anxiety. 21 students said they had not and five said they had. Most of the interviewees said that they did not want to or did not dare to see a school psychologist. A1 further described: *It was very difficult to be at school and like things were very difficult and other things were also quite bad, with family and friends and at school. The class teacher noticed this and referred me to a psychologist. It was good that I could talk to a psychologist, it was much better afterwards.* However, A6 said that going to a school psychologist was not for them, because talking about the problem could risk confidentiality. A6: *And then I don't want the whole school to know and sometimes could be taken out of class to talk about these things.*

Interviews revealed that students tend to confide in very few friends about their anxiety. It appeared that they would rather discuss their anxiety with friends who are also experiencing it than with other adults who may not fully comprehend their experiences. A6: *Well, I have a friend with whom I talk about it. Like whom we talk to because others don't seem to have it and then like we don't want to talk to them because their lives are different than ours. My mom doesn't think I have an anxiety disorder, she just thinks I have that teenage look. Like I had a cold and a cough at the same time and then they looked for another excuse not to say that's why. They always look for other reasons and try not to think about such things.*

Of the eight interviewees, three students stated emphatically that they did not want the teacher to know that they were experiencing anxiety in the classroom. In the questionnaire, we asked them to share their views on what they would like teachers to know about student anxiety. One respondent wrote: *Sometimes I feel uncomfortable being in front of the class (I have a hard time seeing sometimes even with my glasses on, I also sometimes get very hot in the head and feel heavy in the head).* In addition, one student replied: *Teachers could know more about ADHD and dysgraphia.*

It was also stated that: *I don't like to answer in front of the class.* In the questionnaire, the students also asked what they thought teachers could do differently:

- *To have them present to the class less frequently.*
- *Ask students if they want to answer something in front of the whole class.*
- *To understand when a student has problems and is afraid to tell others about them.*
- *Question all 35 students in turn, not just a few specific ones with lower grades.*
- *There could be a nature corner at school with fish, plants, etc. It would be a good place to relax.*
- *Not to scream so much!*
- *Less worksheets.*
- *Answering from my seat.*

A4: *To have a teacher come and comfort you and say it's not that bad and that nobody really cares.* A6: *I don't think there's much the teacher can do. Adults say that everyone has been through it and that it's not a bad thing, but it's like they don't really seem to understand how others feel.*

We also asked interviewees to describe their ideal classroom and where they would like to sit in it. A1, A2, and A4 described that they would like to sit at the back of the classroom. A8: *There could be green plants in the classroom, sunlight, and comfortable chairs. Windows and doors are ok but too much stuff in the classroom is distracting,* A2: *I like to look out of the window but for some reason, I am usually by the door all the time in the classroom.*

We asked students what ways they use to cope with their anxiety. A1: *I used nicotine for a long time when I had anxiety disorders. Then I wasn't so anxious, like I can't explain, it kind of took my mind elsewhere and stuff. During breaks, we went on smoke breaks with friends, and during classes, I used nicotine pads.* A3: *Well, I start thinking about other things. I don't know, I'm thinking about my great-grandmother who I haven't seen for a long time. It calms me down; my breathing gets slower then too. It's like it helps me to think about a dear person.*

Each student has his or her way of coping with anxiety, for example, A4 will play with his or her jewellery or sweatshirt laces. In addition, A5 pointed out that she breathes in and out calmly and reassures herself that everything is fine. A2: *I'll draw in a notebook somewhere. Or I go to the toilet to calm down.* A8 would ask the teacher for permission to go to another room to calm down. A8: *And if I need to go to calm down, I'll say I need to go and I'll be allowed, even 5 minutes would save the day.*

In addition, we asked students how they would support fellow students if they saw them feeling anxious. A8: *I say everything will be fine and my friends think of me as their therapist.* A3, A4, A6, A7 would try to comfort the anxious student and talk to them calmly, reassuring them that everything will be OK. A1: *I don't know if I should let them be alone so they can think and calm down or rather involve them, for example, if we go to play basketball, to invite them too.* A2: *I would ask if I can help and if they want to be alone or if they want to talk.*

The responses of the students indicated that they do not seek the assistance of a specialist at school due to a lack of confidence in adult support. Additionally, some respondents expressed uncertainty regarding the presence of professionals at school who could assist. Adolescents tend to discuss their anxiety with their friends who are experiencing similar difficulties. Our findings revealed a strong correlation between anxiety and problematic anxiety ($r = 0.744$). In their responses, students indicated that teachers should question all students with equal frequency. Furthermore, one respondent stated that even a brief period of solitude within the school environment would be beneficial.

Discussion

The survey results indicated that students experience anxiety at school. They experience anxiety at school, either often or sometimes. Bourne (2012) notes that anxiety can manifest itself

in a variety of forms with different degrees of intensity. Additionally, the author describes various symptoms of anxiety, including breathlessness, palpitations, shivering, sweating, nausea or an uncomfortable feeling in the stomach, numbness, dizziness or a feeling of insecurity. These symptoms were also described by the students, both in the questionnaire and during the interview. It can be assumed that all symptoms do not have to co-occur, but are individual for each student. In their studies, Deardorff et al. (2007) and Khesht-Masjedi et al. (2019) found that girls feel more anxiety than boys. Our study showed that there is no relationship between gender and anxiety.

The interviews revealed that students feel that adults do not understand them. According to the students, adults believe that anxiety is a normal part of adolescence and will resolve itself. Research indicates that both teachers and parents tend to underestimate students' fears and anxiety and fail to recognize them (Kikas, 2010). Junttila (2016) argues that adverse developments may already lead to a more serious diagnosis, such as social phobia. Social phobias may manifest in late childhood or adolescence and, if left untreated, may persist throughout adolescence and early adulthood (Bourne, 2012). Research has indicated that some students experience anxiety already on their way to school. The majority of the students in the study reported feeling afraid to perform in front of the class, with a significant number of them missing school or lessons as a result. They also reported feeling anxious when talking to classmates or teachers. In addition, they also reported feeling anxious when doing assessed work. It can be argued that social phobia is present in schools. Bourne (2012) has identified three key areas of concern: a fear of being in a public place, a fear of being watched and a fear of taking exams. Fear of being silly or boring in front of others can lead to avoidance of social interaction or situations where one might be under supervision (Galanti, 2021).

Interviews revealed that one student goes to the toilet when anxious at school, but stated that anxiety is not a problem for them. It can be concluded that students believe that they must cope with their anxiety independently, as many young people and adults lack a general understanding of the nature of anxiety. One student openly admitted in the interview that they had started using nicotine at the most anxious time. The students described going outside to smoke with their friends during break times and also using nicotine patches during lessons to reduce anxiety. It is important to note that nicotine use also decreased during less anxious times and that people were more likely to go out with friends to play basketball during breaks.

One of the objectives of this study was to investigate the relationship between anxiety and academic performance. Our findings indicate a strong correlation between anxiety and problematic anxiety as rated by the students themselves ($r=0.744$). In the survey, students were asked to rate their academic performance, and the results indicated that they believe their academic performance could be better. The students' responses demonstrated that anxiety has caused their grades to decline. However, the study revealed that there is no correlation between anxiety and learning difficulties.

Interviews revealed that students experience anxiety when they are required to answer questions in front of the class or orally. Additionally, students indicated that they are hesitant to seek clarification from the teacher if they do not comprehend the task. A child who is confident in their ability to do well on a task feels secure and knows that nothing will happen even if they get the wrong answer may not experience significant anxiety in a particular performance situation (Kikas, 2010).

The majority of students claimed that distance learning reduces their anxiety. There was a strong correlation between distance learning and being

active in an on-line class ($r=0.673$). For instance, in the interviews, students indicated that they derived enjoyment from participating in the online class when they were not required to activate the camera. Additionally, students' responses demonstrated that they felt secure in their homes because they were not compelled to respond in front of the class. Lillepea and Saaremäe's (2021) study also indicated that distance learning was suitable for those who experienced discomfort learning in a large group and were distracted by social interaction with fellow students. Conversely, the students in the interviews highlighted the negative aspect of being unable to meet their peers at school.

The findings of our research indicated that there is no correlation between anxiety and learning difficulties. The authors have reached a similar conclusion in other studies. For example, Khesht-Masjedi et al. (2019) found a strong negative correlation between academic achievement and anxiety and depression.

Another objective of this study was to figure out what sort of assistance could be offered to students with anxiety at schools. The findings of the survey indicated that students do not seek the services of a specialist due to anxiety. Instead, they prefer to consult with their friends who are also grappling with anxiety, rather than other adults who may not fully comprehend their condition.

The interviews revealed that there is a risk of breaching confidentiality when consulting a school psychologist. This underscores the crucial role that adults play in creating a supportive and safe psychosocial environment for students. This implies the creation of a welcoming and secure environment for students, in collaboration with relevant stakeholders (Ministry of Social Affairs, 2020). Additionally, some respondents were uncertain about the availability of support personnel at their educational institutions.

Both in the questionnaire and in the interview, it emerged that students need time alone at school at certain times. The response showed that even five minutes of alone time would help students to cope with anxiety. Moran (2016) also recommends that students should be allowed to leave the classroom when they feel anxious.

Allowing the student to leave the classroom for 5 to 10 minutes to go to a safe place allows the student to recover from anxiety in a calm environment, including using the toilet and drinking water. Students said that they feel anxious when they get a negative grade in school. It was pointed out that the assessment of students should not always be a graded assignment, but that other forms of assessment could be used. To reduce students' anxiety, the focus could be on the tasks rather than their abilities (Moran, 2016). Students indicated in their responses that they would bring a pet to school to reduce anxiety. Also, students felt that there could be a natural corner at school where they could sit quietly and be alone.

Students stated that having too many things in the classroom is distracting. In addition, it is important for students that teachers ask different students to answer questions at equal intervals. Participants also claimed that it would reduce their anxiety when answering questions if the teacher supported them with guiding questions and, above all, understood that the students had forgotten what they had learnt. More anxious students tend to lose track of the task and, consequently, their motivation and interest more quickly. Often these students can give adults the impression that they are inattentive, unmotivated and disruptive (Kikas, 2010).

Moran (2016) recommends that teachers ensure that students have the option of sitting near the door so that they can exit the classroom quickly if necessary. In interviews with students, we explored how their seating position in the classroom affects

their learning and anxiety. All students stated that the seating is important for them and that it is important that the teacher is not too close to them. Students prefer to sit at the back of the class rather than in the middle.

The results of our survey indicate that schools and teachers should implement the following recommendations to support students with anxiety:

1. Raise teacher and student awareness of anxiety symptoms and causes. For example, a special needs instructor can explain how worry affects learning.
2. It is critical to detect indicators of anxiety early on, to determine what is causing worry in students, and to involve other specialists as needed.
3. Create a safe learning atmosphere in which making mistakes is a normal part of the learning process and seeking assistance from the teacher is acceptable.
4. Students with anxiety should be able to select the ideal seat for them, as this helps them commit to their learning.
5. Create an environment in the classroom that promotes autonomy. Teachers, for example, might support their students' psychological needs and interests by encouraging and explaining the significance of the learning activities they give.
6. Teachers should diversify their teaching by discovering new ways to test students' knowledge and questioning them at regular intervals throughout class.
7. Follow the norms of ethics and confidentiality at school.
8. Introduce students to professionals in the school who can offer support to anxious students if needed. Provide students with information on where the support specialists' offices are located, when they are available and what questions they can be contacted about.
9. Create a peaceful and comfortable space for students to be alone at school. Anxious kids require a space where they can relax or be alone. This room or location should be discussed with the students in advance.

Limitations

The limitations of the survey include a small sample size and low response rates from schools. Future studies could be expanded to include a broader target group, such as students aged 13 to 18, and parents and teachers of these students could be interviewed. Subsequent research could also include students whose anxiety interferes with their daily lives.

References

- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School, and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>
- Bourne, E. J. (2012). *Ärevushäirete ja foobiaste käsiraamat*. Tallinn: Pegasus. /in Estonian/
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101, DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, L. J. (2013, September 26). *The drama of the anxious child*. <https://ideas.time.com/2013/09/26/the-drama-of-the-anxious-child/>
- Deardorff, J., Hayward, C., Wilson, K.A., Bryson, S., Hammer, L.D., Agras, S., (2007). Puberty and Gender Interact to Predict Social Anxiety Symptoms in Early Adolescence. *Journal of Adolescent Health* 41, 102–104.
- Galanti, R. (2021). *Kuidas ärevusega toime tulla. Abiks noortele*. Ühinenud ajakirjad /in Estonian/

- Itani, M. H., Eltannir, E., Tinawi, H., Daher, D., Eltannir, A., & Moukarzel, A.A. (2021). Severe Social Anxiety Among Adolescents During COVID-19 Lockdown *Journal of Patient Experience* 8: 1–10.
DOI: <https://doi.org/10.1177/23743735211038386>
- Junttila, N. (2016). *Sõpradeta elu. Laste ja noorte üksildus*. Koolibri /in Estonian/
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S, Abdollahi, E, Habibi, B, Asghari, T, Ofoghi, R.S., & Pazhooman, S. (2019) The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers *Journal of Family Medicine and Primary Care, Published by Wolters Kluwer - Medknow*. 8:799-804.
DOI: https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_103_18%20
- Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu : Haridus- ja eadusministeerium. /in Estonian/
- Lillepea, M. & Saaremägi, K. (2021). Üldhariduskoolide tugispetsialiste koostöö õpetajate, lapsevanemate ja teiste tugispetsialistidega distant-sõppe perioodil [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. <https://www.etera.ee/s/LJKcMR1enQ>
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130–139.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219414529336>
- Mező, K., & Mező, F. (2014). The IPOO-model of creative learning and the students' information processing characteristics. *Horizons of Psychology*, 23, 136–144. DOI: <https://doi.org/10.20419/2014.23.414>
- Mező F.(2024). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az OxIPO-modell alapján*. [Learning: diagnostics and development based on the OxIPO model.] Debrecen, K+F Stúdió Kft. ISBN: 978-615-81707-9-6
- Moran, K. (2016). Anxiety in the classroom: Implications for middle school teachers. *Middle School Journal*, 47:1, 27-32.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2016.1059727>
- Reeve, J. (2006) Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*. 106 (3.).The University of Chicago.
- Sotsiaalministeerium. (2020). *Vaimse tervise robeline raamat*. Tallinn. /in Estonian/
- Stepanova, M. (2021). *Õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemine* [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. <https://www.etera.ee/s/e6zjbGmV6b> /in Estonian/
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool. /in Estonian/

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES

**TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN:
A LORÁNTFFY ZSUZSANNA MENTORPROGRAM
A NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEMEN I.**

Szerzők:

Biró Éva (PhD)¹
Nemzeti Közzolgálati Egyetem (Magyarország)

Korpics Márta²

Nemzeti Közzolgálati Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Kocsis Péter Csaba (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szilágyi Barnabás (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Biró Éva és Korpics Márta (2024): Társadalmi felelősségvállalás a magyar felsőoktatásban: a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen I. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 101-114. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.101>

Absztrakt

A Nemzeti Közzolgálati Egyetem (továbbiakban: NKE) elkötelezett a társadalmi felelősségvállalás iránt. Ennek egyik formája az önkéntesség, amely társadalmi beágyazódásának hazánkban hiányos a kultúrája (Fejes, Kelemen és Szűcs, 2016). Tanulmányunk a NKE-n jelenleg is zajló mentorprogram első időszakának eredményeit mutatja be, amelyben az egyetemi polgárok online formában heti rendszerességgű tantárgyi segítséget nyújtottak erdélyi gyermekvédelmi központok lakói részére. A program elsődleges célja, hogy a személyes egyéni kapcsolatok kialakításán át az extrakurrikuláris tevékenység egy olyan típusú hátránykompenzáció és pszicho-szociális pártfogás legyen (Baráth, 2016), amely segíti a nehézsorsú fiatalok iskolai teljesítményének javulását, hosszú távon lehetőséget ad olyan megküzdési stratégiák kialakítására, amelyek támogatják a résztvevőket az életük tudatos kezelésében és a további boldogulásban (Szótsné és tsai, 2007). A 2022/23-as tanév tavaszi félévében a program pilot szakaszában három gyermekotthon 36 növendéke vett részt, akiknek módszertani fel-készítés után 28 mentor nyújtott tanulás-támogatást. A mentorálás heti rendszerességgel valósult meg az igényelt tantárgyakból, illetve az ehhez kapcsolódó tanulásmódszertani tanácsadásból. A mentori munkához biztosított volt a folyamatos mód-szertani tanácsadás és a tapasztalatcsere. A tevékenységről minden mentor haladási naplót vezetett. A program végén egyéni és fókuszcsoportos kiértékelés zajlott minden résztvevői csoportban. A pilot kutatás eredményeit két részletben mutatjuk be. Az első tanulmány a szakirodalmi kutatást és a program

¹ Biro Éva. Nemzeti Közzolgálati Egyetem (Magyarország). E-mail cím: Biro.Eva@uni-nke.hu.

² Korpics Márta Katalin (PhD). Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Közzszervezési és Infotechnológiai Tanszék (Magyarország). E-mail cím: Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2971-4565>

egyetemi háttérét mutatja be. A második tanulmány tartalmazza a kutatás eredményeit, a diszkussziót és további tervezett lépéseket.

Kulcsszavak: társadalmi felelősségvállalás, felsőoktatás, önkéntesség, indirekt kompetenciafejlesztés

Diszciplínák: neveléstudomány,

Abstract

SOCIAL RESPONSIBILITY IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION: THE ZSUZSANNA LORÁNTFFY MENTORING PROGRAMME AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF PUBLIC SERVICE I.

The National University of Public Service is dedicated to social responsibility. One of its forms is volunteering, a cultural aspect that is lacking in the societal embedding in our country (Fejes, Kelemen és Szűcs, 2016). The study presents the results of an ongoing mentoring program at NUPS, where university members provided weekly subject tutoring online for residents of child protection centers in Transylvania. The primary goal of the program is to provide a form of compensation for disadvantages and psychosocial care through the establishment of personal connections (Baráth, 2016), aiding in the improvement of academic performance for underprivileged youth. In the long term, it aims to provide opportunities for the development of coping strategies that support participants in breaking through and achieving further success (Szótsné és tsai, 2007). In the spring semester of the 2022/23 academic year, three children's homes had 36 students participating in the pilot phase of the program. After methodological training, 28 mentors provided assistance. Mentoring took place weekly in the requested subjects, including related study method counseling. Among the mentors were students, university lecturers, and functional staff, Continuous methodological counseling and experience exchange were provided. Each mentor kept a progress diary. At the end of the program, individual and focus group evaluations were conducted for all participant groups. The results of the pilot research are presented in two parts. The first presents the literature review and the academic background to the programme. The second paper will present the results of the research, the discussion and further steps planned.

Keywords: volunteering, higher education, indirect competence development, social responsibility.

Discipline: pedagogy

Jelen tanulmány célja, hogy bemutasson egy olyan alulról szerveződő összefogást, amely halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tanulástámogatását és társadalmi hátrányai leküzdésének támogatását tűzte ki célul. A program újszerűsége abban rejlik, hogy az infokommunikációs eszközök segítségével több, mint 600 km-t és egy országhatárt átívelve, budapesti egyetemisták, illetve egyetemi munkatársak közös összefogásban nyújtanak segítő kezet különböző erdélyi gyermekotthonok nevelteinek. Az alábbiakban egy működő jógyakorlat megosztását, annak mentorált gyermekekre és

mentoráló hallgatókra gyakorolt hatásait írjuk le azal a nem titkolt szándékkal, hogy ezt a mintát más hazai felsőoktatási intézmények is átvegyék, akár külhoni, akár belföldi célcsoportot választva tevékenységük alanyául, illetve, hogy a program a szakmai visszacsatolások hatására folyamatosan fejlődjön.

Szakirodalmi áttekintés

A korai iskola elhagyás (Early School Leaving) jelensége az Európai Unióban használt egyik fontos fogalom, amely az utóbbi években váltotta fel a

korábban használatos lemorzsolódás fogalmát (Mártonfi, 2014). A téma kutatása globális és sokrétű, figyelemmel van a probléma társadalmi gyökereinek feltérképezésére is (Bodonyi, Hegedűs & Fekete, 2015; Fehérvári 2015; Fehérvári és tsai, 2018; Lyche, 2010; Rumberger 2012). A jelenség „definíciója majdnem teljesen egzakt: azon 18–24 évesek arányát méri a teljes korosztályon belül, akiknek nincsen ISCED 3-as szintű végzettsége, az az sem legalább szakmunkás szintű szakképzettsége, sem érettségije, és nem is vettek részt semmilyen oktatásban a felmérést megelőző négy hétben.” (Mártonfi, 2014, 36.) A korai iskolaelhagyás következménye az alacsony iskolai végzettség a továbbtanulási lehetőség beszűkülése és bizonyos esetekben a kriminalizálódás veszélye is fennáll.

Az OECD által használt másik mutató is fontos jelzője a problémának, ez pedig a NEET (Not in Employment, Education or Training), amely annak a rétegnek a nagyságát jelzi, amelynél valószínűsíthetően az oktatásból nem történik meg a munkaerőpiacra való belépés. A probléma mögött számos ok található, de a szakirodalom egyre inkább az egyéni életutak beazonosításában látja az okokat, hiszen minden iskolaelhagyó diák egyedi élettörténettel rendelkezik, amelyet az illető személyisége, szociokulturális körülményei, az élethelyzete, az iskolarendszer és a társadalmi környezet egésze befolyásolhat (Mihályi, 2015). Az Európai Bizottság témával foglalkozó munkacsoportja (EC Thematic Working Group on Early School Leaving) szektorközi (oktatás-képzés, foglalkoztatás, egészségügy, szociálpolitika) együttműködéssel látja megelőzhetőnek, kiküszöbölhetőnek a jelenséget (Szegedi, 2015). Az iskolai előrehaladás támogatása és a továbbtanulásra való ösztönzés kulcsfontosságú tényezők a szegénységből való kilépés szempontjából (Boreczky, 2000, Ferge, 2001, Varga, 2015). A „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű és kisebbségi létben élő tanulók sajátos szükségleteihez korlátozottan vagy egyáltalán nem alkalmazkodik

megfelelően, ezt egy eltérő szemléletű intézmény, vagy program ellensúlyozhatja (Kerényi, 2005).

Az iskolai eredményesség kontextusfüggőségét számos kutatás és tanulmány igazolta. A kutatások arra utalnak, hogy a tanulói teljesítményt a családi-társadalmi háttér mellett az iskolai tanulási környezet és az iskolai légkör is meghatározza (Cohen és tsai, 2009, Lannert, 2006; McMahon, Wernsman & Rose, 2009; Pusztai, 2009, Széll, 2015). A kutatások kezdetét Coleman (Coleman és tsai, 1966) 1966-ban publikált, sok vitát kiváltó kutatási eredményeinek megjelenéséhez lehet kötni, hiszen a szerző és munkatársai vizsgálatának fókuszában az iskolai hatás és a tanulói teljesítmények kapcsolata állt. Fehérvári részletes áttekintést nyújt a téma kutatástörténetéről és annak eredményeiről (Fehérvári, 2016). A vizsgálatok egy része érinti az oktatási egyenlőtlenségek és a méltányosság témakörét. Benito és társai 2014-ben publikálták a tizenhat országot összevető vizsgálatuk eredményeit. A szerzők rámutatnak, hogy az iskolai szegregáció megszüntetése növeli az esélyegyenlőséget, de az eredményességre gyakorolt hatásra több tényező is befolyással lehet, így ennek mutatói országonként változhatnak (Benito és tsai, 2014).

Fehérvári (2016) hazai környezetben vizsgálja az iskolai eredményesség dimenzióit hátrányos helyzetű diákok iskoláiban. Magyarország viszonylatában ugyanis erős kapcsolat van a családi háttér és a tanulói teljesítmény között (Andor & Liskó 2000, Balácsi és tsai, 2014) és kutatások arra is rámutattak, hogy az iskola nem csökkenti a szociokulturális különbségeket, hanem növeli (Balácsi & Horváth, 2011). A módszertani tudatosság is növelheti az esélyegyenlőséget, Kézdi és Surányi (2008) az integrált pedagógiai rendszer alkalmazásának sikerességét mutatják be hátrányos helyzetű és roma tanulók kapcsán. Varga (2015) az inkluzív pedagógiai hatásosságát bizonyítja, míg Széll (2015) az Országos kompetenciamérés eredményeit és háttérkérdőívei alapján állapítja meg, hogy a kedvezőbb

iskolai légkör hozzájárul a sikeresebb tanulói teljesítményhez.

A jelenség okai között nagyon sok hasonlóság van nemcsak regionális, de globális szinten is. A probléma leginkább a középfokú végzettség meg nem szerzésében jelenik meg, ezt a hazai adatok is alátámasztják. A kutatások alapján azonban egyértelműen kijelenthető, hogy a beavatkozásoknak már sokkal korábbi szinten meg kell jelenniük, hiszen a korai felismerés és a prevenció jelenti a megoldást a problémára. Azok a fiatalok, akik nem tudják megszerezni a piacképes ismereteket és tudást, valószínűsíthetően továbbra is a gyerekkorukat jellemző kilátástalanságban ragadnak. Figyelemreméltó példa a Harlem Children Zone program, amelynek célja eredetileg a kallódó harlemi fiatalok tanulásának támogatása volt, amelyhez nagymértékben hozzájárultak az iskolai kereteken kívül szervezett oktatási és közösségépítő tevékenységek. Tanulságos, hogy a fiatalok nagy része a program szervezettsége ellenére kimaradt a programból, azt a kutatások azzal magyarázták, hogy a tinédzserkor már túl késő a beavatkozásra. Egy magyarországi program eredményei (Gyermekjövő Adaptációs Munkacsoport 2011 Gyermekjövő program. A HCZ program adaptációja Magyarországon) is hasonló irányba mutatnak, a program végeztével a résztvevők visszakérültek a munkanélküliségbe. A hazai gyermekszegénység elleni stratégia (Legyen jobb a gyermekeknek. Nemzeti Stratégia 2007-2032) a korai életkorban történő komplex beavatkozást tartja megfelelőnek, amelyben a szakemberek, a szolgáltatások, a család együttműködése lenne az optimális a hatékonyság érdekében.

Az intézményt a középpontba állító megközelítések még inkább ráirányították a figyelmet a tanulói eredményességgel foglalkozó kutatások fontosságára. Az iskolai végzettség megszerzésének támogatása egyben készségfejlesztés is, ami szerepet játszik az iskolai elvárásoknak való megfelelésben, de a tudatos életre való felkészülésben is. A tanulói bevonódás (student engagement) kutatásával

kapcsolatos eredmények erős hatással vannak a téma vizsgálatára, hiszen ez a tényező lehet az egyik legfontosabb a lemorzsolódás megelőzésében (Ames, 1992, Imre 2015). A tanulói bevonódás területe sokrétű, befolyásolhatják az érzelmek, a viselkedés és a kognitív jellemzők egyaránt, de a motiváció is szerepet játszik (Buda, 2017, Skinner és tsai, 2013) A motivációs modell a többi tényező fontossága mellett felhívja a figyelmet a társas környezetből érkező, támogató interakciók fontosságára is. Kiemeli a pedagógusok támogató szerepét (Skinner és tsai, 2013).

Szakpolitikai szinten is előtérbe került a kérdés, az uniós javaslatok kiemelték a szervezeti kultúrát és a probléma figyelemmel kísérését. Az OECD Equity and Quality (OECD, 2012) című kiadványa is hasonló javaslatokat fogalmazott meg, a 10 ajánlás közül öt érintette az intézményi szintet. Az Európa 2020 Stratégia öt célkitűzéséből kettő érinti kutatásunk témáját, az egyik az oktatás területe, a másik pedig a szegénység/társadalmi kirekesztettség mutatóinak megváltoztatása. Ez utóbbi területhez a kormány is fontos vállalásokat tett. A stratégia egyik célkitűzése az volt, hogy a korai iskola-elhagyók arányát 2020-ra tíz százalékra csökkentse. Ennek elérése a legtöbb EU államban sikerült is, Magyarországon nagyon különbözőek a területi arányok. 2024 áprilisában jelentette meg a Közgazdasági és Regionális Tudományi Kutatóközpont a közoktatás indikátorrendszere 2023 címmel a 2015 óta rendszeresen vizsgált mutatók mentén folyó kutatásának eredményeit (Varga, 2024). Témánk szempontjából az iskolai eredményesség vizsgálat indikátorai az érdekesek, de számos olyan adatot közölnek, amely érinti azokat az altémákat, amelyek befolyással vannak erre a mutatóra. 2010-ben 10,8% volt a korai iskolaelhagyók aránya. 2010 és 2022 között az indikátor értéke emelkedett, majd 2022-ben elérte a 12,4%-ot a teljes vizsgált korosztály vonatkozásában. A különböző demográfiai mutatók ennél aggasztóbb adatokat is mutatnak. Itt főként a területi vonatkozások érdekesek. Budapest

az EU stratégiai célkitűzéseinél jobb mutatókkal rendelkezik, a megyei jogú városok szintén. A legnagyobb arányban a községekben és nem megyei jogú városokban nőtt a korai iskolaelhagyók aránya. Míg a nem megyei jogú városokban 2010-ben 10,15% volt az arányuk, addig 2022-ben 11,64-re emelkedett. A községekben 2010-ben 16 százalék, míg 2022-ben 19%, ami több mint kétszerese az EU irányelveknek. A megyék közötti különbségek is figyelemre méltóak, Nógrád megyében 2022-ben a korai iskolaelhagyók aránya elérte a 35%-ot, de 20 százalék közelében volt az arány Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy és Heves megyékben is (Varga, 2024, 326-327).

A tanulói eredményességre egyértelmű hatással lehet a különböző, extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel. „Az ún. szervezett tevékenység összefoglaló megnevezést a strukturált megvalósítás, a felnőtt biztosította felügyelet és a készségfejlesztési hangsúlyok jellemzik.” (Imre 2015, 76).

Az ilyen típusú foglalkozásokon való részvétel önkéntes és hozzáférés-függő, ami gyengíti ezen formák iskolai eredményességre gyakorolt hatását. Ezek a tevékenységek sokfélék lehetnek, országosak, helyiek, de akár az iskolák, vagy egyéb szereplők által szervezett formák is idetartozhatnak. A szervezett tevékenységekben való részvétel jó hatással van a fiatalokra, hozzájárul a tanulási eredményességhez, segíti a kudarcok feldolgozását (Mahoney és tsai, 2005, Imre 2015, Pusztai, 2009, Juroven és tsai, 2013). A tanulástámogatás történhet mentorálási keretben is, ami a fentiekben ismertetett formák mellett egy másik lehetőség. A mentorálás általános víziója szerint (Rhodes, 2002) a fiatalokat hozzá kell segíteni ahhoz, hogy sikeres – és nem csupán problémamentes – felnőttekké váljanak. Ebben a folyamatban fontos a személyes egyéni kapcsolatok kialakítása, amivel a mentor olyan komfortzónát tud teremteni a fiatal számára, amelyen belül számos fejlesztő tevékenység megvalósulhat (pl. érzelmi jóllét, társas készségek fejlesztése, kulturális tevékenységekben való részvétel)

(Kállai, 2015). Ennek kulcsa az a személyek között lezajló interperszonális folyamat, amelyben egy senior vezető egy junior vezetethez tud kapcsolódni (Russel & Adams, 1997).

Magyarországon a fiatalok tanulásának támogatására jöttek létre a tanodák (Baráth 2016, Baráth és tsai, 2019, Fejes, Kelemen & Szűcs 2016) és a Tanítsunk Magyarországért mozgalom (továbbiakban TMO) is hasonló célkitűzésekkel dolgozik (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth 2021, Horváth 2022). A programok sokszor nehezített körülmények között működnek, mégis tudnak eredményeket felmutatni. Ezen programok célja a strukturált és egyéni ütemezett extrakurrikuláris, tehát az alapvető iskolai oktatást kiegészítő tevékenységvégzés általi fejlesztés.

A több mint száz településen jelenlévő TMO program célja kettős: elsődlegesen a kistélepleseken élő általános iskolások támogatására összpontosít, segítve őket a tanulmányaik sikeres elvégzésében, másodlagosan a program a kölcsönös tanulásra, egymás támogatására, valamint a magyar közösségek megerősítésére fókuszál (Andl és tsai, 2020). A TMO 2018 decemberében indult, az Önkéntesség Világnapján. 2023-tól a program átkerült a Nemzeti Tehetség Programhoz, amely a Tanítsunk Magyarországért Alapítvánnyal működik együtt a mentorálás koordinálásában. 2023-ban 21 egyetem és több mint 100 általános iskola dolgozott együtt. A hálózat lehetőséget ad az egyetemisták számára a mentori támogatói szerep megtapasztalására, több ezer általános iskolás diák pedig segítséget kaphat a tanulásban. A célcsoportot a kistélepleseken élő általános iskolás tanulók alkotják. A program legfontosabb hozadéka, hogy ezen diákok számára kinyitja a világot és motiválja őket az élet számos területén. A programba bekapcsolódó mentoroknak a feladatuk, hogy bemutassák a diákoknak a településen túli világ különböző lehetőségeit és intézményeit, például az állatkertet, a múzeumokat, a középiskolákat és a vállalkozásokat. A mentorok segítik a diákokat abban, hogy felismerjék és

kihasználják a számukra elérhető lehetőségeket, adódjon az a szakmaszerzés, az érettségi, a továbbtanulás, a sport, vagy éppen a művészetek terén (Kocsis & Bocsi, 2022).

A TMO program egyetemi hasznosulásának vizsgálata nemcsak a program sikerességét, de a hallgatói mentorálás eredményességét is bizonyítja (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2023) A program mentorai korban nagyon közel állnak egymáshoz, néhány év választja el őket (Karcher & Berger, 2017, Mayer, 2010). A PTE-n zajló mentorprogram sajátossága, hogy az egyetemen tanuló hallgató hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint az általuk mentorált diákok (Andl és tsai, 2020, Pusztai 2015, Boda & Horváth, 2021). A mentorok tevékenysége révén a kisiskolások megtapasztalhatják a közösség támogató erejét. A mentorok mintaként szolgálhatnak a diákok számára és olyan területen nyújtanak segítséget a hátrányos helyzetű térségekben, amelyeket a családok és a környezet nem tud biztosítani a diákoknak. A programban nem egyéni, hanem csoportos mentorálás zajlik (Jones 2016), egy mentor hallgatóhoz átlagban 3-4 felső tagozatos diák tartozik (Horváth, 2022). A mentorálás típusát tekintve közösségi és helyhez kötött. Az egyetemi hallgatóknak minden egyetemen részt kell venniük egy mentori felkészítő kurzuson. Ha ezt sikeresen teljesítik, megpályázzák a mentori lehetőséget és ösztöndíjas hallgatóként folytatják tevékenységüket (Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2022). A program sikerességét többen vizsgálják és kutatják, ez érinti magát a folyamatot (Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2022), a mentoráltakat, de a program hallgatói oldalának értékelése is megtörtént (Andl és tsai, 2020). A nemzetközi szakirodalom is rámutatott arra, hogy egy mentori folyamatban mindkét fél fejlődik, mindkét félre hatással van egy a bizalmon, kommunikáción és szoros együttműködésen alapuló program (Jones & Blankenship, 2020, Sharp, 2021). A tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődéséről is elérhetőek érvényes kutatási eredmények. A mentor-

hallgatók reflexív esszéinek elemzése azt mutatta, hogy a hallgatók személyes és szociális kompetenciái fejlődtek (Andl és tsai, 2020, Godó, 2021).

A tanoda-típusú programok célja szintén a hátrányos helyzetű tanulók támogatása. A tanoda-program több mint húsz éve működik (Fejes & Szűcs, 2016). A tanoda „olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetés miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra.” (Kerényi 2005, 15). A programnak hármas célja van, az első a tanuló iskolai sikeresség elérése, a második a szociális hátrányból fakadó nehézségek csökkentése, a harmadik pedig a programban részt vevő gyerekek kulturális identitásának erősítése.

A tanodák, mint közoktatási rendszeren kívül működő oktatási, nevelési, szociális segítő forma célcsoportként a társadalom alsó decilisében elhelyezkedő családok gyerekeivel foglalkoznak (Baráth, 2016). A tanodák általában partnerségben működnek az iskolákkal, szülőkkel, önkormányzatokkal, civil szervezetekkel és más intézményekkel. A cél az, hogy összehangoltan segítsék a diákokat a tanulásban és fejlődésükben, valamint elősegítsék az esélyegyenlőséget az oktatásban. A konkrét tanodák működése és szolgáltatásai területileg eltérőek lehetnek az ország különböző részein.

Egyes intézmények a programok széles kínálatával várják a heterogén tanulóközöniséget (pl. Pécs), mások kifejezetten a leghátrányosabb helyzetben élők felzárkóztatását célozzák valamely oktatási intézmény tevékenységéhez szorosan kapcsolódva működne (Németh, 2009, Fejes, Lencse & Szűcs 2016).

„A magyarországi tanodák működésének elmúlt két évtizedében a célkitűzések, a módszerek, valamint a szakmai színvonal szempontjából a tanodák jelentősen differenciálódtak. A növekvő támogatási

források ellenére kevés számszerűsíthető eredményt mutathatnak fel, a formális oktatás irányába pedig a mozgalom kezdetének eredményeihez és ethoszához képest viszonylag kevés pedagógiai innovációt közvetítettek, sőt a közoktatás szereplőinek többsége számára jelenleg is alig ismert a tanodamodell” (Fejes & Szűcs 2016, 17.). A tanodai programokat a tanulástámogatás mellett egy pozitív minta nyújtása motiválta. A pozitív minta abban gyökerezik, hogy a diákok, akik részt vesznek strukturált, pozitív felnőttmodell által felügyelt tevékenységeken, valószínűbb, hogy több időt és energiát fordítanak az iskolai munkájukra, és nagyobb motivációval tanulnak, saját célokat tűznek ki, valamint olyan, a mindennapi problémák terén használatos megküzdési módokkal találkozhatnak, amely segíthetik őket a kitörésben és a további boldogulásban (Szótsné és tsai, 2007). Sokszor ugyanis ezeknek a diákoknak a környezetében pontosan ezek a pozitív minták hiányoznak.

Lorántffy Zsuzsanna mentorprogram a Közszolgálati Egyetemen

A 2022/23-as tanév őszi félévében a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen (továbbiakban NKE) rektori javaslatra egy rendhagyó szabadon választható tárgy került bevezetésre, a Szent László Program – Erdély felfedezése című kurzus (I1), amely egy egyhetes interaktív, identitásépítő erdélyi utazássorozatként valósult meg négy alkalommal a félévben. Az utak alatt a hallgatók és kísérőik a Szent Ferenc Alapítvány gyermekvédelmi intézeteiben szálltak meg. A nyolcvan gyermekotthonban mintegy kétezer gyermeket nevelő alapítvány (Makkay, 2020) munkája és az ott látott gyereksorsok nagy hatással voltak a szervezőkre és a résztvevőkre egyaránt. Az otthonok lakóival és vezetőivel jó kapcsolat alakult ki, amit az utakat szervező Kreatív Tanulás Osztály (későbbiekben Kreatív Tanulás Iroda (KTI) szeretett volna hosszú távon is fenntartani és segítséget nyújtani a gondozásban élő gyermekek számára. Az otthonok

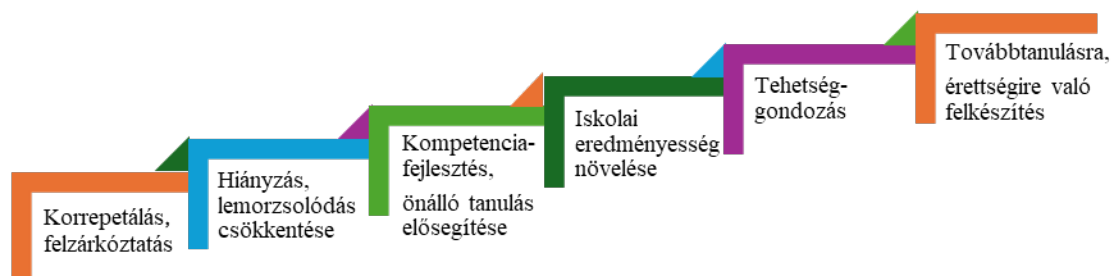
vezetői a gyermekek tanulási nehézségeiről, sok esetben a kortársaktól való többéves lemaradásáról számoltak be, illetve arról, hogy ez a legtöbb esetben idő előtti iskolaelhagyáshoz vezet. A szervezők megkérdezve az otthonok vezetőit és az ott dolgozó gondozókat arról, hogy az NKE miben tudna leginkább segíteni a gyerekeknek, azt a választ kapták, hogy a tanulás segítése egy jó formája lehetne a kapcsolattartásnak és a gyerekek támogatásának. Így született meg egy, a gyermekotthonokat támogató mentorprogram gondolata, amelynek során az NKE hallgatói, oktatói és munkatársai online formában heti rendszerességű tantárgyi korrepetálást nyújtanak az otthonokban élő gyerekeknek. A mentorprogram célja a gyerekek tanulmányi támogatása és követendő minta nyújtása számukra a mindennapi élet nehézségeivel való megküzdésben (Biró, 2023). A program működtetéséhez nagyban hozzájárult a vezetői elköteleződés: a koncepciót és a gyakorlatba ültetést az Egyetem vezetése is fontosnak tartotta és támogatta.

A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram legfőbb célja, az előzőekben vizsgált tanodaprogramokhoz és a TMO-hoz hasonlóan (Andl és tsai, 2020, Baráth, 2016, Fejes & Szűcs, 2016, Horváth, 2020) a hátránykompenzálás, hogy a résztvevők motiváltan, biztosabb énképpel, jövőbe vetett hittel tudjanak belépni az iskola kapuján, és sikeresebben vegyék az iskolai akadályokat. A résztvevők sajátosságait szem előtt tartva, a Kram (1985) által megkülönböztetett kétféle segítségnyújtási formát, vagyis a karrier típusú tanulástámogatást és a pszicho-szociális pártfogás elemeit ötvözi a program.

A pilot program tervezésénél az NKE Kreatív Tanulás Iroda és a Szent Ferenc Alapítvány nevelői csapata egy hat lépcsős célrendszert határozott meg a mentori segítségnyújtó tevékenység alapjaként (1. ábra).

Ez a felzárkóztatással kezdődik, majd egy intenzív kompetenciafejlesztésen és esetleges tehetséggondozási folyamaton át, az érettségire és a továbbtanulásra készíti fel a résztvevő gyermekeket.

1. ábra. A Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogram tervezett tevékenységrendszere. Forrás: Szerzők



Mindemellett a tanulmányaiban vagy munkájában sikeres mentor olyan tanulási stratégiákat és az életben való eredményes működést támogató megküzdési módokat ad át a mentoráltjának, amelyet a gyermek a hátrányos szociális közegben, amelyből jön, nem sajátíthatott el (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth 2021, Horváth, 2022).

A célrendszer alapján a kezdeti korrepetálás, a lemorzsolódás csökkenése, majd a kompetenciák fejlődéséből adódó önálló tanulásra való igény kialakulása mind elősegítené az iskolai eredmények növekedését, esetlegesen bizonyos tehetségterületek kibontakozását. A motivált, tehetséges diákok esetében pedig a szakmaszerzés és a sikeres érettségire való felkészítés is megjelenik.

A tanodaprogramok módszereit alapul véve (Fejes, Kelemen & Szűcs, 2016, Lencse, 2016), a mentorok toborzásához indirekt módszereket használtunk: plakátot, szórólapot, Neptun-üzenetet, illetve a rendezvényeinken való szóbeli népszerűsítést. A beérkezett igényeket és a mentorok által felajánlott tantárgyi segítséget össze kellett hangolni, mert ezek nem minden ponton találkoztak. Így egy célirányos toborzást is le kellett folytatnunk. A második körben célzottan matematika és egyéb reál tudományi területhez értő embereket kerestünk meg. A mentori tevékenység nyitott volt a teljes egyetemi polgárság előtt. A program harminchárom önként jelentkező mentorral indult el, akik között

hallgató, egyetemi oktató és funkcionális munkatárs is volt. A program elindulását két mentori módszertani felkészítő előzte meg, amely elsődleges célja a mentori feladat komplexitásának átlátása volt (Andl és tsai, 2020, Boda & Horváth, 2021, Horváth, 2020). Ennek része volt a gyermekek helyzetének bemutatása, a mentorálás alapvető szabályrendszerének közös lefektetése, nehézségek és lehetőségek feltárása, tanítás- és tanulmányi módszertani alapismeretek átadása, online kapcsolattartás és tanulássegítő felületek bemutatása.

A felkészítőt követően huszonnyolc mentorral indult el a program, amelyből huszonkét fő volt hallgató, öt fő oktató és egy fő funkcionális munkatárs. A mentoroknak a program teljes időtartama alatt biztosított volt az egyéni pedagógiai-módszertani és IKT használatával kapcsolatos konzultáció, amely lehetőséggel a résztvevők kétharmada legalább egy, de többségében kettő vagy több alkalommal is élt.

A mentorálás online zajlott, ajánlottan a Google Meet felületén. A mentorok heti legalább egy, de általában két alkalommal korrepetálták a mentoráltjaikat az igényelt tantárgyakból, illetve tanulmányi módszertani támogatást, valamint egyéni beszélgetéseket is nyújtottak számukra.

A mentorok és a módszertani csapat teljesen önkéntesen, szabad idejük terhére vállalták a segítő tevékenységet.

A munkáról minden mentor egy előre megadott kérdések mentén összeállított haladási naplót vezetett a program Padlet felületén (I2). Várakozásainknak megfelelően adódtak nehézségek és problémák, amelyek főként technikai jellegűek voltak (eszközhiány, időpontok csúszása, tanársztrájk), ezeket azonban sikerült kezelni folyamatos telefonos segítségnyújtással és a gyemekotthonok dolgozóival való szoros együttműködéssel. Ahogy korábban már jeleztük, a program megvalósulását folyamatosan figyelemmel kísértük. A pilot időszak felénél volt egy online találkozó a mentorok és a Kreatív Tanulás Iroda munkatársai között, illetve a program zárását közös kiértékelés követte.

A pilot eredményei mérésének módszertana

A célok és a tervezett működési mód megvalósíthatóságát egy hat hetes pilot keretei között teszteltük. A mentorálási tevékenység egészének dokumentálásra és résztvevőkre gyakorolt hatás több lépcsős mérésére került sor a program megvalósulása előtt, alatt és után. A mentorprogram megvalósulását és hatékonyságát folyamatosan monitorozzuk, amelynek kettős célja van. Az egyik cél, hogy lássuk, hogy a különböző szereplők (gyerekek, mentorok, otthonok, egyetem) számára mennyire értékes és hasznos a program, a másik pedig, hogy a bejövő adatokból beszámolókat készíthessünk az Egyetem vezetése számára. Ezentúl, ezek a bejövő adatok kutatási célból is nagyon jól használhatók, egy-egy szakasz hatékonyságát is jól tükrözik, másrészt pedig longitudinális vizsgálatot is lehetővé tesznek. A longitudinális vizsgálat az intézményi szintű hasznosulását tudja mérni, hiszen néhány kivételtől eltekintve, az a jellemző, hogy fél évente más és más gyerekek kerülnek a programba, így az ő fejlődésüket és előrehadásukat csak rövidtávon mérhetjük. Annak, hogy a gyerekek közül többen csak egy-egy szakaszba kerülnek be, egyéni és intézményi okai is vannak. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy egy ilyen típusú felzárkóztató program hasznosulása a gyerek szempontjából

hosszú távon a legjobb, de ez rajtunk kívül álló ok, sokszor meglévő szervezeti körülményeket kell elfogadnunk, amin nem áll módunkban változtatni. Ez is egy fontos tapasztalata a program működtetésének.

A kutatáshoz többféle merítésből tudunk adatokat szerezni, kvalitatív és kvantitatív stratégiával egyaránt dolgoztunk. A mentorálás folyamatáról az online felületen (Padlet) kitöltött mentori napló szolgáltatott adatokat (I2). A mentorálási naplót a mentoroknak heti rendszerességgel kellett vezetni, azonos kérdésekre adott válaszokkal. Az egyes szakaszok végén a mentorokkal fókuszcsoportos interjú készítettünk, ahol a program eredményeit és a felmerülő problémákat beszéltük át. Az érintett otthonokban dolgozó gondozókkal csoportos interjú készült minden szakasz végén. A programba bekerülő gyerekekkel az egyes szakaszok elején és végén kérdőíves igényfelmérést, illetve hatásmérést végeztünk, valamint a félévzárásnál fókuszcsoportos interjúkat készítettünk a mentoráltakal és a mentorokkal egyaránt.

Az online Microsoft Formsban elkészített igényfelmérő kérdőívben a jelentkező gyerek demográfiai és alapadatainak (név, életkor, otthon megnevezése, osztály), illetve elérhetőségeiknek a megadása mellett egy rövid bemutatkozást kellett írniuk, megadni kedvenc tevékenységeiket, valamint, hogy mit nem szeretnek csinálni. Szintén kifejtős kérdés volt annak leírása, hogy mi az, ami a tanulásban nehézséget jelent az egyén számára. Majd a korrepetálandó tantárgyra és az alkalmak időpontjaira vonatkozó feleletválasztós kérdések következtek. A jelentkezési lapként is funkcionáló kérdőívet 36 fő töltötte ki. A kérdőívek adatai alapján történt ez előzetes képalkotása a mentoráltak igényeiről, illetve minden mentoráltról összeállításra került egy egyéni anyag a leendő mentora számára.

A potenciális mentorok egy hasonló online MS Forms kérdőív kitöltése által tudtak jelentkezni. A válaszadók a személyes adatok és elérhetőségek megadása mellett feleletválasztós formában

adhatták meg az általuk korrepetálni kívánt tantárgyakat és az alkalmas időpontokat. 32 fő töltötte ki a mentori jelentkezési ívet, ebből 28 fő vett részt a későbbiekben mentorként a pilotban. A két jelentkezési űrlap adatai alapján megtörtént a mentor-mentorált párosok összeállítása.

A pilot program végén kimeneti elégedettségmérés történt a résztvevő mentoráltak körében. A 36 résztvevő mindegyike kitöltötte az MS Forms űrlapot (N=36, n=36). A kitöltők demográfiai adatokat követően feleletválasztó kérdés formájában adhatták meg, hogy milyen tantárgyból és milyen rendszerességgel történt korrepetálás. Majd 5 fokozatú skálán (1 – egyáltalán nem, 2 – teljes mértékben) értékelték a mentorálás tartalmával kapcsolatos elégedettségüket, a mentorr munkájával való elégedettségüket, az időpontot és a szervezést. A továbbiakban, a programban való részvétellel tanulmányi teljesítmény változására gyakorolt hatását, a mentorprogram egyéni segítő szerepét, a felmerülő nehézségeket és a változtatásra vonatkozó javaslatokat fejtették ki a résztvevők. A kérdőív eredményei egy online beszélgetés keretei között kerültek pontosításra, kiegészítésre.

A résztvevő mentorok szintén kitöltöttek egy hatásmérő, elégedettségi kérdőívet. A 28 mentorból 25-en töltötték ki (N=28, n=25). A demográfiai adatok megadását, kifejtős kérdések követték: a mentor-mentorálti kapcsolat jellemzése mellett, a mentorált fejlődésére, a kitöltő mentor programban végzett fő feladatának definiálására, a pozitív tapasztalatokra és a negatív benyomásokra, a folytatás szándékára és annak indoklására, illetve a válaszadók javítási javaslatokra is rákérdeztük. A szervezéssel való elégedettségüket 5 fokozatú skálán (1 – egyáltalán nem, 5 – teljes mértékben) értékelték a kitöltők. A mentorok továbbá azt is értékelték, hogy a közszolgálati teljesítményértékelési rendszerben megtalálható kompetenciák közül melyikben tapasztaltak fejlődést a mentori tevékenység végzésének hatására. A kérdőíves felmérés eredményeit a mentorokkal folytatott három

fókuszcsoporthoz zajló beszélgetés adatai egészítették ki.

A pilot program értékeléséhez az alábbi kérdéseket tettük fel:

- Milyen hatást gyakorolt a program a mentoráltra?
- Milyen hatása volt a programnak a mentorra?
- Milyen nehézségek merültek fel? Hogyan lehet ezeket elhárítani?
- Fenntartható-e a mentorprogram hosszú távon is? Ha igen, hogyan?

A kutatás eredményeit jelen tanulmány folytatása tartalmazza (várható megjelenés: Különleges Bánásmód folyóirat 2024, 10 (4)).

Összegzés

A tanulmányban egy pilot program értékeléséhez szükséges szakirodalmi kutatás eredményei és a program elindításához szükséges szervezeti fejlesztések és a kutatás módszertana került bemutatásra. A tanulmány második részében kerülnek bemutatásra a kutatás eredményei és a diszkusszió. Az eredmények értékeléséhez empirikus módszereket használtunk, amelyek révén a pilot program minden szereplője vonatkozásában releváns kijelentéseket lehetett tenni. A program az extrakurrikuláris mentorálás nemzetközi és magyarországi mintáihoz csatlakozva hátrányos helyzetben élő fiatalok számára ad támogatást és követendő mintát a felnőtté váláshoz. A program speciális abból a szempontból, hogy nem jelenléti mentorálást követ és a programba kerülő fiatalok csoportja évről-évre változik. A program hasznosulása a vizsgálatban szereplő felsőoktatási intézmény szempontjából is figyelemreméltó. Az intézmény a programon keresztül erőteljesen kifejezi társadalmi felelősségvállalását, ezen felül pedig támogatja a társadalmi szempontból is kiemelkedően fontos önkéntesség intézményét, mind hallgatói, mind oktatói oldalról. A pilot program eredményeit a vizsgált intézmény

felhasználta a következő félév mentorálási gyakorlatában. A tanulmány a pilot program eredményeiről és azt vizsgáló kutatásról ad áttekintést. A kézirat leadása pillanatában azonban már a 3. féléven vagyunk túl, amely félévekben zajló munkát hasonló módszertannal követtünk, így várhatóan a három félév eredményeit is rövidesen be tudjuk majd mutatni.

Irodalom

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 261–271.
- Andl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanár-jelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program keretében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1–4), 101–121. DOI: <https://doi.org/10.151070/AR.20200.5.1-4.6>.
- Andor M. & Liskó I. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra. /Iskolakultúra könyvek 3.
- Balázi I. és tsai (2014): *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal, 104.
- Balázi I. & Horváth Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.
- Baráth, S. (2016). Integráció és tanoda. In Mire jó a tanoda?: a Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek (180–183).
- Baráth és tsai (2019): *Tanodai tapasztalatok (2015–2019)*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Benito, R. et al (2014): School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems Comparative. *Education Review*, No. 1. 104–134.
- Biró, É. (2023). *Helyzetkép a Lorántffy Zsuzsanna Mentorprogramról*. <https://www.ludovika.hu/blogok/kreativiy-blog/2023/11/16/helyzetkep-a-lorantffy-zsuzsanna-mentorprogramrol/>
- Bodonyi E., Hegedűs J. & Fekete M. (2015) Korai iskolaelhagyás – kriminalitás – megoldási lehetőségek az oktatás szemszögéből. In Lancaric D. (szerk.). *Jazykovedné, literárvedné a didaktické kolokvium XXXII*. Pozsony, Szlovákia: Z-F Lingua. 22–33.
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 81–92.
- Boda, V. L. & Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarorszáért!” programban – Bevezetés a mentori munkánk alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 97–104. DOI: <https://doi.org/10.210030/any.20201.1.11>
- Buda, M.. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Mire keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából. In Polonyi T. & Abari K. (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–26.
- Cohen, J. et al. (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, No 1. 180–213
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. US Government Printing Office.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.
- Fehérvári A. (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 15–27.
- Fehérvári, A., Ceglédi, T. Varga, A. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A., Varga, A. (szerk.). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–47). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

- Fejes J. , Kelemen & Szűcs N. (2016) A tanodaszféra és a Tanodaplatform kapcsolódási pontjai In Fejes-Lencse-Szűcs (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.*Szeged, Motiváció Egyesület. 13-21.
- Ferge, Zs. (2001). A magyarországi szegénységről. *INFO-Társadalomtudomány*, 15(54), 17-26.
- Godó K. (2021). A mentorálás offline és online minőségei a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 79-114. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11–12.79>
- Horváth, G. (2022). Kortárssegítő mentorprogramok elemzése – Egyetemista hallgatók társadalmi felelősségvállalása a méltányosság jegyében. *Y. Z. Folyóirat*, 2(1), 33–39.
- Horváth G. (2023). A mentorálás, mint szakmai tapasztalatszerzés – mentorok vélekedése szerepük előnyeiről. *Pedagógusképzés* 22. (1). 57-75.
- Jones, I. & Blankenship, D. (2020). Mentoring as seen through the lens of doctoral students. *Research in Higher Education Journal*, 38, 1–19.
- Jones, K. R. (2016). "Group Mentoring". *4-H Youth Development Publications*, 4, 1–3.
- Imre Anna (2015). Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulás. In Szemerszki M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 75-100.
- Juroven, J. et al. (2013): The role of Peer Relationship in Student Academic and Extracurricular Engagement. In: Christenson, S. L.–Reschly, A. L.–Wylie, C. (Eds): *Engagement Handbook of Research on Student.* Springer, 387–401
- Kállai, G. (2015). Az ifjúsági mentorálás (youth mentoring) (Szerk.). Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Karcher, M. J. & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one Cross-Age Peer Mentoring. National Mentoring Resource Center Model Review.* <https://nationalmentoringresourcecenter.org/> [2024.03.16.]
- Kerényi, G. (2005, Szerk.). *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez.* Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp.
- Kézdi G., Surányi É. (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. Kutatási összefoglaló.* Educatio Kht., Budapest.
- Kocsis N. & Bocsi V. (2022): A Tanítsunk Magyarországért Mentorprogram eredményessége. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 87-101. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.87>
- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work.* Foresman. Boston: Scott.
- Lannert J. (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert J.t & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* pp. 17-42. Budapest, OKI. OECD
- Lencse, M. (2016). Önkéntesekre alapozott tanoda. In Fejes-Lencse-Szűcs (szerk.): *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged, Motiváció Egyesület. 41-45.
- Lyché, C. S (2010). Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Paper*, No. 53.
- Mayer, J. (Ed.) (2010). *Mentorok könyve.* Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. & Rose, D. S. (2009): The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth and Fifth Grade Students. *Elementary School Journal*, 3. 267–281.
- Mahoney J. L. et al. (2005) Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. (Eds.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school & Community Programs.* Mahwah, NY. Lawrence Earlbaum Associates Publishers. 3–22.

- Makkay, J. (2020). Kallódó erdélyi gyermekek menedéke - látogatás a Szent Ferenc alapítvány gyergyószárhegyi otthonaiban. *Erdélyi Napló*, 30. (26).
- Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás–Hullámzó trendek. *Educatio* 23. 36-49.
- Mihályi K. (2015): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In Juhász J & Mihályi K. (szerk.) *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 7-30.
- Németh, K. (2009). A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Roma Education Found. Budapest. https://www.romaeducationfund.org/wpcontent/uploads/2019/05/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (Ed.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoeki Henrik Szakkollégium. 137-160.
- Rhodes, J. E. (2002). A Model of Youth Mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Szerk.), *Handbook of youth mentoring* (30–43). Sage Publications Ltd.
DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Russell, J. E. A., & Adams, D. M. (1997). The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*. 51, (1.). 1-14.
DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Sharp, L. A. (2021). First-Year Experience Peer Mentor Program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15–51.
- Skinner et al (2013). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping and Everyday Resilience. In Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C. (Eds.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. 21-44.
- Szótsné K. Zs., Pap É., Pál K., Jankovics Cs., Mirnics Zs. (2007). Gyermekvédelmi gondoskodásban és családban nevelkedő serdülőkorúak érzelmi intelligenciája, megküzdési stratégiája és szorongása. *Család Gyermek Ifjúság folyóirat*, 16. (2). 17–22.
- Szegedi E. (2015). Az együttműködés színterei – kulcstényezők a korai iskolaelhagyás problémájának kezelésében. In Juhász J. & Mihályi K. (szerk.) *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 31-60.
- Szell Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem. Wliskoeki Henrik Szakkollégium.
- Varga J. (szerk.) (2024). *A közoktatás indicatorrendszer 2023*. HUN-REN Közgazdasági – és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Vámos, K. (2016). Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In Fejes, J., Lencse, M., & Szűcs, N. (szerk.), *Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. 33-38.

Egyéb források:

<https://hcz.org/>

Gyermekjövő adaptációs Munkacsoport 2011 Gyermekjövő program. A HCZ program

- program adaptációja Magyarországon, kézirat.
Legyen jobb a gyermekeknek. Nemzeti Stratégia
2007-2032.
- Európai Bizottság: Európa 2020 Stratégia
https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- I1: Kreatív Tanulás Iroda (2022). Szent László
Program: Erdély felfedezése szabadon válasz-
ható tantárgy – erdélyi tanulmányi körút. Nem-
zeti Közzolgálati Egyetem. Budapest.
<https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/szent-laszlo-program>
- I2: A Kreatív Tanulás Iroda és a programban
résztevő mentorok kommunikációs
Padletfelülete
<https://padlet.com/biroeva29/lor-ntffy-zsuzsanna-mentorprogram-f870qfyql0c71u04>
- I3: A „10/2013. (I. 21.) Közzolgálati egyéni
teljesítményértékelésről” korm. rendelet alapján
- I4: Tanulmányi és Vizsgaszabályzat 35-36. oldalán
Nftv. 49. § alapján

THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND THE REGGIO EMILIA APPROACH®'S EFFECTIVENESS IN INTERNATIONAL INSTITUTIONS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN DUBAI

Authors:

Fatemeh Faroughi ¹
University of Debrecen (Hungary)

Foroozan Hajian ²
University of Debrecen (Hungary)

Ilona Fekete Dabney (PhD)³
University of Debrecen (Hungary)

Lectors:

Ágota Szabóné Balogh (PhD)
Gál Ferenc University (Hungary)

Katalin Mező (PhD)
University of Debrecen (Hungary)

...and two other anonymous reviewers

Faroughi, Fatemeh; Hajian, Foroozan & Fekete Dabney, Ilona (2024): The Theory of Multiple Intelligences and the Reggio Emilia Approach®'s Effectiveness in International Institutions of Early Childhood Education in Dubai. *Special Treatment Interdisciplinary Journal [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat]*, 10. (3), 115-125. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.115>

Abstract

This paper investigates the theory of Multiple Intelligence and the Reggio Emilia's effectiveness in international institutions of Early Childhood Education in Dubai. The goal is to see if the combination of the two groundbreaking hypothesis can indeed help educators implement and use the combination of the two assist with the very sensitive topic of education at early stages. This paper assumes if used in a proper and careful manner the implementation of the multiple intelligence and Reggio Emilia can indeed be effective and assist children and educators alike.

Keywords: The theory of multiple intelligence, Reggio Emilia Approach®, Early childhood education, Effective education

Discipline: pedagogy

Absztrakt

A TÖBBSZÖRÖS INTELLIGENCIA ELMÉLETE ÉS A REGGIO EMILIA SZEMLÉLET HATÉKONYSÁGA A DUBAJI KORAGYERMEKKORI NEVELÉS NEMZETKÖZI INTÉZMÉNYEIBEN

¹ Fatemeh Faroughi: PhD-jelölt, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.

E-mail: Fatemeh.faroughi@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2874-6110>

² Foroozan Hajian: PhD-jelölt, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.

E-mail: hajianforoozan@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8715-1974>

³ Fekete Dabney Ilona (PhD), Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék. E-mail: feketeid@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2534-1429>

Jelen tanulmány a többszörös intelligencia elméletét vizsgálja, valamint a Reggio Emilia szemlélet hatékonyságát a koragyermekkorai nevelés nemzetközi intézményeiben Dubajban. A cél, hogy megvizsgáljuk, vajon a két úttörő szemlélet kombinációja valóban segít-e a pedagógusoknak megvalósítani, és a kettő párosításának bevezetése támogatni a nevelés érzékeny területét a korai szakaszban. Ezen tanulmány azt feltételezi, hogy a megfelelő és óvatos módon történő használata a többszörös intelligenciának a Reggio Emilia megközelítés esetében hasznosnak bizonyulhat és mind a gyermekeknek, mind pedig a nevelőknek segítséget jelenthet.

Kulcsszavak: többszörös intelligencia elmélete, Reggio Emilia megközelítés, koragyermekkorai nevelés, hatékony nevelés

Diszciplína: neveléstudomány

Introduction

Early childhood education is the first step in the journey of becoming a literate and learned person. Due to the young age from which children are sent to nurseries and kindergartens, usually around the age of 3 or 4 years old, it is the desire of the parents to send their youngster to an educational institution that is effective, safe and yet a fun and happy place for children to spend most of their day. Therefore, nurseries and kindergartens are expected to play the caring role of parents when they admit a child to their institutions. One of the important roles these institutions play is to successfully educate children, prepare them for primary schooling years ahead as well as the process of integrating into the wider society where parents and sometimes grandparents are not the only ones the children interact with during the day. Amongst the many different teaching methods within the Early Childhood Education and Care (ECEC), one such method famous by the name of the city it originated in stands out. The Reggio Emilia Approach® (<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>), that was established right after the second World War, has a liberal and unique teaching technique that makes it desirable to parents who happen to be familiar with it. The people of the northern Italian city of Reggio Emilia in an act of unity and collective responsibility decided

that they needed to establish a new teaching method for their children and this should begin with early childhood education. Although the philosophy behind this approach needs further and wider research, in a nutshell one can claim that the main goal of the Reggio people at the time could have been to raise the kind of generation who would become community members of the global world that we live in today. With the extraordinary dream of its founder Loris Malaguzzi and the hard work of the parents at its first steps, a new approach was born that later on become the world famous Reggio Emilia Approach®. The first local and municipal pre-school establishment for children of 3 to 6 years of age joined this Reggio Emilia nursery in 1963 while the Reggio Children organisation was established in 1995 making the approach famous around the globe.

Looking at education and its importance from a different perspective, there is the issue of learning and different learning styles that makes one person good at memorising and another perfect in solving mathematical questions or a person who understands sciences better than literature. In this area of study, American psychologist named Howard Gardner introduced the theory of Multiple Intelligences (MI) to illustrate the differences seen between individuals even at a very young age. With his seven groups of intelligences plus one that was

added to the list later, Gardner introduced a theory according to which every human being is born with these eight intelligences (Gardner, 1983, 2009). The only important point to keep in mind is that not all intelligences are active in every individual, or in other words one or a few of these intelligences may be bolder than others and it differs from person to person. Therefore, one might assume this could be the reason behind different capabilities parents can see in their children, although they are raised in the same household with similar opportunities given to them.

Due to the importance of early childhood education and care and accepting the theory of multiple intelligences this paper will look into the Reggio Emilia Approach® from the perspective of the multiple intelligence theory (Gardner, 2024). The aim is to examine and assess if the founders of Reggio Emilia had the same ideas behind the approach they introduced that collaborates with Gardner's theory of multiple intelligence theory some 50 years later. The paper will first take a look at the previous literature written about both the Reggio Emilia Approach® and the theory of the multiple intelligences. Section three will be devoted to comparing and contrasting the two phenomena to see if there are any similarities between them. Finally, section four will conclude the paper.

Literature review

The world was introduced to the Reggio Emilia Approach® around the end of 1930, originating in the city of Reggio Emilia in Italy. Soon it started capturing the attention of educators around the world for its unique and one-of-a-kind curriculum that offers guidelines on how to educate young minds. However, it is liberal enough to agree that young children, like grown-ups, have rights too. In its founders' own words regarding the approach Loris Malaguzzi claimed that "we continue to be convinced that without attention to the central importance of teachers and families, our view of

children is incomplete, therefore our proposition is to consider a triad at the centre of education, children, teacher and families" (1993, 9.). Rinaldi (2013, 18.) complements this idea of Malaguzzi that children should be considered as "child as citizen right from birth". Rinaldi continues to elaborate that "when we define the child as a competent subject, we mean competent first of all in learning and therefore in living and when we talk about the child as a possessor of rights, we want to affirm something even more innovative".

A Scottish researcher working on early childhood education introduced a unique and possible connection between the Reggio Emilia Approach® and Vygotsky's teaching theory. Valentine (1991, p.1) argues that the Reggio Emilia Approach® could be "influenced by the theory of Lev Vygotsky, which states that children and adults co-construct their theories and knowledge through the relationships that they build with other people and the surrounding environment". This claim could be considered from a socio-constructed perspective where society play an important role in every individual's life regardless of their age. In other words, the Reggio Emilia Approach® brings about the image of a child as a "strong, capable protagonist in his or her own learning, and importantly as a subject of rights" (Valentine, 1991, 1.). In this regards Gandini (1993, 5.) elaborates that "all children have preparedness, potential, curiosity and interest in constructing their learning, in engaging in social interaction and negotiating with everything the environment brings to them". Therefore, educators need to direct their focus on children and not the child in isolation but to understand that "each child is viewed in his relations with other children, his family, the teachers at the school and the environment of that school as well as the community he is living in and the wider society" (Faroughi & Varga Nagy, 2023, 83.). To add to this wonderful approach the famous saying of Malaguzzi "the hundred languages of children" is the

core of this teaching method, as according to its founder children can express their feelings, thoughts, and ideas via their own specific and unique language. This in turn then leads to a specific teaching and learning goal that is and has been the aim of the Reggio Emilia Approach®. The eleven core values of the Reggio Emilia according to their website (i.1) is listed as follows:

- Children are active protagonists in their growing processes
- The hundred languages
- Participation
- Learning as a process of construction, subjective and in groups
- Educational research
- Educational documentation
- Progettazione/Designing
- Organisation
- Environment and spaces
- Formation and professional growth
- Evaluation

Considering these eleven values as the core of the Reggio Emilia and also the fact that the approach “identifies environment as the third teacher, after parents and teachers at the school” makes this infant-toddler/preschool teaching approach different from the traditional teaching techniques (Faroughi & Varga Nagy, 2023, 85.). Another important point to keep in mind is that in the Reggio Emilia Approach® by implementing these different values the children will develop and advance in their educational journey based on their needs and capabilities.

Howard Gardner (2009), on the other hand, believed that the knowledge acquiring process in human beings differs from one person to another. Therefore, he proposed eight different intelligences that every person possess with one caveat, that some intelligences may be bolder than the others in individuals. According to Gardner the intelligences that everyone possess are:

- Linguistics
- Logical-mathematical
- Spatial
- Bodily-kinesthetics
- Musical
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Naturalist

Stressing upon the fact that the functionality of these intelligences differ from one person to another, Armstrong (2009, 16.) claims that “there are many ways to be intelligent within each category” as well. This statement could be regarded as a claim that one should not seek a standard set of attributes based on which one should be regarded as intelligent in a specific area. Focusing on children Gardner also elaborated that since each child possesses all eight intelligences, once at school and at the beginning of their learning journey they begin to show inclinations towards specific intelligences. This could be the answer to the question why some students learn a topic much more easily than the others and a valuable question for teachers and educators “how can we help pupils to learn more effectively yet in a more fun way?”

Theory of the Multiple Intelligences and the Reggio Emilia Approach®

To understand how the theory of multiple intelligence work and to see if the Reggio Emilia Approach®’s teaching techniques could be in line with the theory of multiple intelligence, this section will first look at the table provided by Armstrong (2009). In his book Armstrong elaborates on the different methods and technologies that can be employed by teachers and educators within classroom to assist the students in their learning process provided their specific intelligence(s) is recognised by the teacher and educator (Table1). Today, the use of technology within classrooms has become a norm regardless of the age of the pupils. It is very

common that a teacher uses music, songs or animation to teach a lesson to his/her students even at the very young age of 3. Therefore, the teaching strategies and the proposed technology columns are very useful for instructors.

On the other hand, the eleven values of Reggio Emilia Approach® that has been collected in table 2 below, gives a clear understanding on how these values are important and how they can be in

collaboration with the multiple intelligences theory. One of the pillars of the Reggio Emilia Approach® is the important role the environment plays in children's lives. By naming it the third teacher, after parents and teachers at the school and one of the main reasons Reggio Emilia performs differently is that the children have the opportunity to connect with the environment.

Table 1. Eight ways of learning (cited from Armstrong, 2009, 33.)

Children who are highly ...	Think ...	Love...	Need...
Linguistics	In words	Reading, writing, telling stories, playing word games	Books, tapes, writing tools, paper, diaries, dialogue, discussion, debate, stories
Logical-Mathematical	By reasoning	Experimenting, questioning, figuring out logical puzzles, calculating	Materials to experiment with, science materials, manipulatives, trips to planetariums and science museums
Spatial	In images and pictures	Designing, drawing, visualizing, doodling	Art, legos, videos, movies, slides, imagination games, mazes, puzzles, illustrated books, trips to art museums.
Body-Kinesthetics	Through somatic sensations	Dancing, running, jumping, building, touching, gesturing	Role-play, drama, movement, building things, sports and physical games, tactile experiences, hands-on learning
Musical	Via rhythms and melodies	Singing, whistling, humming, tapping feet and hands, listening	Sing-along time, trips to concerts, playing music at home and school, musical instruments
Interpersonal	By bouncing ideas off other people	Leading, organizing, relating, manipulating, mediating, partying	Friends, group games, social gatherings, community events, clubs, mentors/apprenticeships
Intrapersonal	In relation to their needs, feelings, and goals	Setting goals, meditating dreaming, planning, reflecting	Secret places, time alone, self-paced projects, choices
Naturalist	Through nature and natural forms	Playing with pets, gardening, investigating nature, raising animals, caring for planet earth	Access to nature, opportunities for interacting with animals, tools for investigating nature (e.g., magnifying glasses, binoculars)

Table 2. *Eleven values of the Reggio Emilia Approach®. Source: Authors.*

Values	Specifications
Children as protagonists in their growing processes	Children have the potential to learn and have the right to construct the experiences to the extent that makes them capable of attributing meaning and sense in isolation or in groups
The hundred languages	Children possess a hundred ways of expressing themselves, understanding the world around them, different ways of thinking via which they can understand the otherness and yet this does not separate them from each other as a consequence of a diverse world that we live in
Participation	Via participation in different activities the hundred languages of children as well as human beings is implemented, understood and the plurality of point of view and different cultures is practiced and given a chance to be familiarised.
Learning as a process of construction, subjective, and in groups	Considering children as human beings regardless of age, as well as considering them as constructors of knowledge, their competencies and autonomies, which then leads to the process of learning research strategies, exchanging ideas and discussions, and participation with peers.
Educational research	Research as an essential tool in human life is a priority in Reggio Emilia Approach® which gives adults and children an opportunity to discover and interpret the complexity of the world first hand.
Educational documentation	Documentation of education and practices allows the learning process to be evaluated and can be done on individual pupils or their interactions in groups with peers as well as adults.
Progettazione/Designing	Roughly considered as an action of designing of didactics, of environment, participation and the professional growth on personal and group level.
Organisation	Organisation of work, spaces, children's time and their interactions with adults.
Environment and spaces	The interior and exterior of Reggio Emilia centres and preschools are specifically unique. They are designed and organised in an interconnected manner and they offer every requirement to the children and adults to live and conduct their research.
Formation and professional growth	Professional growth is considered the right and the duty of everyone be it a person or a member of a group. This growth is included as part of the working hours and is organised in content and from the very person's particular participation.
Evaluation	As part of every aspect of school life, evaluation is the final value of Reggio Emilia, using different means to evaluating students.

In order to achieve the optimal goal of the Reggio Emilia, the educators will remain with their classroom for the duration of three years, and throughout the teaching session/lesson plan, the environment will change based on the pupils needs and interest for the day.

It is also worth to mention that in Reggio Emilia classrooms the teachers consider themselves as learners as well and they try to have a deep understanding of the pupil's needs and capabilities, as one of the reasons the teacher stays with her/his classroom during the cycle that lasts at least three years.

The possible collaboration of the Theory of Multiple intelligences and the Reggio Emilia Approach®

As parents, educators, and policy makers or to put it simply as grown-ups, it is widely agreed that a successful career later on in life starts with a good education and providing enough opportunities for the young.

This is exactly the reason educators around the world constantly try to find innovative ways and methods to help students from the early stages of their education journey to benefit from the opportunities and possibilities available to them. However, as far as is known no study has been devoted to the possible collaborations of the theory of multiple intelligences and the Reggio Emilia Approach®, as both of them base their core on early childhood education and how we should assist our youngsters.

According to table 3 above, it is obvious that the different intelligences of Gardner's multiple intelligence theory are in line with the different values of the Reggio Emilia Approach® that Malaguzzi introduced. Although there is almost half a century between the two of them it is clear to see that they both focused on education, especially early childhood education, and care from different perspectives. To see how these intelligences and values collaborate with each other the table needs to be studied carefully.

Table 3. The collaboration of the multiple intelligences and the Reggio Emilia values. Source: Authors.

Intelligence	Reggio Values
Linguistics	Children as protagonists in their growing processes AND the hundred languages
Logical-Mathematical	Learning as a process of construction, subjective, and in groups AND the hundred languages
Spatial	Participation AND learning as process of construction, subjective and in groups AND the hundred languages
Bodily-Kinesthetics	Progettazione/Designing AND organisation
Musical	Formation and professional growth AND Environment and space AND Organisation
Interpersonal	Educational Research AND Educational documentation AND Organization
Interapersonal	Educational Research AND Educational documentation AND Organization
Naturalist	Environment and space AND Designing AND organisation

The first row shows that there is a possible connection between at least two Reggio values. The linguistics intelligence, or the learning of words, phrases and language knowledge is called linguistics intelligence according to Gardner. In the Reggio Emilia Approach® the famous “hundred languages” of children, which has become the motto of the approach sits well with the linguistics intelligence.

However, in Reggio, they believe in different ways of expressing oneself or extending one’s message and it is not only the spoken words or linguistics used by children. In essence, even a drawing of a 5 years old child that has a message within it could be considered a linguistic way of expressing itself though it might not be in words but in another form and shape. The second possible collaboration with linguistics intelligence is the value of children being protagonists in their growing processes. This means that children have an immense potential to learn, and this learning process can take place in different settings and via different forms, one of which could be via linguistics intelligence.

The second intelligence is connected to the Logical and mathematical abilities of human beings. This intelligence is visible in every aspect of human life and can be in collaboration with the hundred languages of the Reggio Emilia and the learning as a process of construction, subjective and in group. Children working in groups in each classroom is a positive teaching method as they all can learn from each other and although not every one learns equally or similarly this collaboration of the logical and mathematical intelligences with Reggio values match perfectly together.

The third intelligence is the spatial which is in close connection with participation, learning as process of construction, subjective and in group as well as the hundred languages of the Reggio approach. With the spatial intelligence, children have many different ways of learning and exp-

ressing themselves via visualisation, colour cues, picture metaphors, and idea sketching are a few activities that is performed with spatial intelligence. These activities are then in line with the hundred languages, participation and learning as process of construction, subjective, and in group value of the Reggio Emilia Approach®. According to these values these activities can collaborate perfectly with each other and with the spatial intelligence.

The fourth intelligence is the bodily-kinesthetics intelligence that is again in close collaboration with hundred languages as well as designing value of the Reggio. With these values children are familiarised with the didactics, environment, participation in order to assist with their professional growth on personal as well as group level. Designing is a value that is not preplanned and is not based on lesson plans that teachers prepare, rather it focuses on closed cooperation with all involved.

The fifth intelligence is musical that is in close connection between many Reggio values, ranging from hundred languages to participation, organisation, designing, and even educational documentation. Here, the musical intelligence comes handy to create a pleasurable atmosphere for both children and their teachers and educators, and the process of teaching and learning is done via the use of music. It is obvious that most children as well as adults enjoy such techniques and it must be the case that they remember lessons much better when it is taught in a fun and interesting manner.

The sixth intelligence being interpersonal is an intelligence that deals with how children work with peers and in groups. Making group activity more fun even with those pupils who suffer from low confidence, this intelligence can collaborate with hundred languages, educational research, educational documentation, and organisation.

All these Reggio values are in line with the interpersonal intelligence, giving chances and opportunities to pupils to advance and progress effectively in their learning process.

Closely related to the sixth intelligence is the seventh intelligence known as intrapersonal that encourages children to work in groups learn from each other, make learning and teaching sessions more fun and exactly like the sixth intelligence is in close collaboration with hundred languages, educational research, educational documentation and organisation.

The final intelligence is naturalist and as the name suggest it is in close relation with environment and space, designing, and organisation values of the Reggio approach. As mentioned before, at the core of the Reggio Emilia Approach® lies the element of nature and how it can influence, educate and help the progress of pupils not only at personal level but as social, mental and physical health.

United Arab Emirates and Early Childhood Education and Care in Dubai

The city of Dubai, mostly known as the economic hub of the country is home to a population made up of almost 89% expatriates. The diversity of nationalities, their culture and many different languages spoken in the country has resulted in the mushrooming of international schools. With English being the main language of the country and Arabic the standard but not the language of instruction at the schools, the educational system of the country goes into two diverse grouping of national and international schooling system. The national schools where free education is provided to national and local Arab population, while the international schooling system is the only educational system offered to the 89% of expatriates living in the country. However, national Arabs too have the choice of sending their children to international schools provided they are willing to pay the fees, while on the other hand, expatriates cannot send their children to national schools that are free for national Arabs.

There is also one major difference between the two schooling systems in the country. In the national schools the language of instruction is Arabic while in the international schooling system the language of instruction is English, however, teaching and learning of Arabic is also mandatory to every child admitted to international schools in Dubai. According to the Knowledge and Human Development Authority, famously known as KHDA, the organisation that oversees the performance of international schools in the country, there are 249 early childhood centres functioning in the city of Dubai only with 23,799 children admitted in ECEC schools in January 2024 (KHDA - KHDA's data & statistics). Out of the 249 early childhood education schools about 6 of them provide the Reggio Emilia Approach® to the population and are considered as international schools or privately owned establishments that are overseen by the KHDA. These international schools usually aim at hiring native speakers of English as teachers, and offer prestigious facilities for children such as in-school swimming classes, dance lessons, music classes that are not common in Islamic countries etc. Depending on the extra facilities and the number of native English-speaking teachers in that school the fees vary immensely. However, due to cultural and religious diversity, the wide variety of languages spoken in the UAE, Islamic laws of the country and the desert environment of the country, implementing the Reggio Emilia Approach® fully in the nurseries in Dubai seems impossible (for further discussion see Faroughi & Dabney-Fekete 2023).

Conclusion

The fact that early childhood education is of utmost importance is clear to everyone, and educational systems around the world are on constant look out for new and innovative ways to improve their teaching techniques as it guarantees a brighter future for the generations to come. Today's life and

the advancement of technology demands educating people and responsible use of the advancement of the technology that is available. Although this advancement has been criticised now and again until the COVID 19 pandemic happened and societies and countries realised that technology on its own is not a threat to humans. This education and the responsible use of the technology is best done with young age and those who will become tomorrow's adults. Therefore, it is obvious that educational systems should try to familiarise youngsters with technology from a very young age and yet make them understand that it is expected from them to use it responsibly.

With Newton's famous metaphor of "standing on the shoulders of giants" this paper looked into two very famous achievements of last century's scholars. The first is the Italian founder of the Reggio Emilia Approach® who right after the second World War, felt the need for an entirely different educational system that is liberal enough to stop disasters like World Wars happening again and he believed it should be started at a young age and from the nursery. The second scholar was American psychologist who proposed that even though every human being is born with the eight multiple intelligences, and although the learning process in every person is different than others, some intelligence(s) might be bolder from person to person. This then leads to one thinking if parents, educators, policy makers and schools try to identify every child's unique learning process and needs, and combining it with the values of the Reggio Emilia Approach® at the very early stages of the learning journey, we might have a generation of people who know exactly what it is they are good at and how and where should they pursue their dreams and work to achieve.

Tables one, two and most specifically table three tried to illustrate the unique yet invisible ties that these two approaches have in common. The Reggio Emilia values although designed for Italian

and European culture might not be suitable for countries like the UAE that has an entirely different culture, language, religion and specifications, but with some modifications even Islamic societies can benefit from the cleverly organised teaching method that is famously known around the world. As it is obvious due to the reasons mentioned above the Reggio Emilia nurseries functioning in Dubai are not following the exact Reggio Emilia as it works in Italy and the rest of Europe due to many issues such as different climate, religion, language and societal values, but it is still one of the most sought-after nurseries for those parents who are enlightened enough to know the value of the teaching method. By adding the multiple intelligence theory and understanding each child's unique needs and requirement in their learning process, and with the help of the Reggio Emilia Approach®, educators can section classes based on the most dominant intelligence(s) of children. This will help with the learning process, effective processing of the knowledge, hiring of professional teachers for that specific classroom, and to assist youngsters to understand and value the differences they have without self-minimising and affecting their self-confidence. As after all humans are unique in their own rights and that is the beauty of the world we live in, a cause to celebrate and respect each other, to set the basis for a better world for the future generations.

References

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). ASCD.
- Faroughi, F., & Dabney-Fekete, I., (2023). Cultural Diversity and Early Childhood Education, the Case of Reggio Emilia Approach® in Dubai. *Special Treatment, Interdisciplinary Journal*, 9(3), 71-80. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2023.3.71>

- Malaguzzi, L., & Gandini, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49.
- Rinaldi, C. (2013). *Re-imagining childhood: The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*. Government of South Australia.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- Gardner, Howard (2009). *Multiple Intelligences*. New Horizons Basic Books. New York.
- Gardner, Howard (2024). *The Essential Howard Gardner on Education*. Teachers' College Press, US.
- (i.1) Reggio Emilia. (n.d.). *Values*. Reggio Children. Retrieved February 23, 2023, from <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>
- (i.2) [KHDA - KHDA's data & statistics](#)
- (i.3) Reggio Emilia Approach® <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>

**PRO-DROP IN FARSI:
A CASE STUDY OF BILINGUAL SPEAKERS**

Authors:

Foroozan Hajian¹
University of Debrecen (Hungary)

Anikó Vargáné Nagy (PhD)²
University of Debrecen (Hungary)

Lectors:

Erzsébet Lestyán (PhD)
Gál Ferenc University (Hungary)

Katalin Mező (PhD)
University of Debrecen (Hungary)

... two anonymous reviewers

Hajian, Foroozan & Vargáné Nagy, Anikó (2024): Pro-drop in Farsi: A Case Study of Bilingual Speakers. *Special Treatment Interdisciplinary Journal [Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat]*, 10. (3), 127-136. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.127>

Abstract

This research is meant to uncover some of the internal grammatical structure of bilingual Farsi speakers who have English as their dominant language. Bilinguals, whose mother tongue is Farsi but whose dominant language is English, are influenced by their dominant language on their mother tongue concerning *pro*-drop. One of the issues often seen in bilingual speakers of null subject languages is the use of *pro*-drop in languages such as Hungarian, Japanese, Chinese, Slavic languages, and Arabic. This paper will demonstrate how these bilingual speakers incorrectly use the null subjects in their sentences and in addition, how SEN children i.e. Autism Spectrum Disorder (ASD) understand and use the pronoun-dropping phenomenon. Choosing a null pronoun in the non-dominant language seems unacceptable to some speakers because their dominant language lacks *pro*-drop; therefore, in certain situations, researchers might say that these bilingual speakers do not sound as fluent in their native language as they do in their dominant language. The main focus of this research is the investigation into the preference of bilingual speakers as well as ASD children of English and Farsi and their use of *pro*-drop.

Keywords: bilingual, Farsi language, pro-dop

Discipline: linguistics, pedagogy

¹ Foroozan, Hajian. PhD candidate University of Debrecen, Doctoral School of Human Sciences.

Email: hajianforoozan@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8715-1974>

² Vargáné Nagy Anikó (PhD). Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar.

Email: vnaniko@ped.unideb.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-3156>

Absztrakt**A NÉVMÁSELHAGYÁS (PRO-DROP) A PERZSA NYELVBEN: ESETTANULMÁNY KÉT-NYELVŰ BESZÉLŐK NYELVHASZNÁLATÁRÓL**

A kutatás célja, hogy feltárja azon kétnyelvű, perzsa anyanyelven beszélők belső nyelvtani struktúráját, akiknek az angol a domináns nyelvük. Azon kétnyelvűek esetében, akiknek a perzsa az anyanyelvük, de a domináns nyelvük az angol, a domináns nyelv befolyással van az anyanyelvben megjelenő névmáselhagyásra (pro-drop). A null-szubjekt (null-subject) vagy pro-ejtő nyelvek kétnyelvű beszélőinél (mint például a magyar, japán, kínai, szláv és az arab nyelvekben) gyakran előforduló probléma a névmáselhagyás. A tanulmány bemutatja, hogy ezek a kétnyelvű beszélők helytelenül használják az üres alanyokat (null-subject) a mondataikban, valamint azt is, hogy az autizmus spektrumzavarral (ASD) élő sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek hogyan értik és használják a névmáselhagyás jelenségét. A nem domináns nyelvben az üres névmás (null-pronoun) választása bizonyos beszélők számára elfogadhatatlannak tűnik, mivel domináns nyelvük nem pro-ejtő nyelv; ezért egyes esetekben a kutatók azt mondhatják, hogy ezek a kétnyelvű beszélők nem beszélnek olyan folyékonyan anyanyelvükön, mint a domináns nyelvükön. A kutatás fő fókusza a kétnyelven beszélő, és az autizmus spektrumzavarral élő, angol-perzsa kétnyelvű gyerekek névmáselhagyás használatának vizsgálata. A kutatásban arra összpontosítunk, hogyan használják a SNI diákok a null-szubjekt formákat a perzsa nyelvben. A vizsgálat célja a nyelv névmási alanyai használatának feltárása kétnyelvű beszélők körében. A kutatás fő fókuszában a kétnyelvű beszélők, valamint az ASD gyermekek angol és farszi nyelvi preferenciájának és a pro-drop használatának vizsgálata áll.

Kulcsszavak: kétnyelvű, perzsa nyelv, pro-drop

Diszciplína: nyelvészet, pedagógia

In this research, my focus will be on how Special Education Needs (SEN) students use null subject forms in Farsi. This investigation aims at uncovering the use of pronominal subjects of the language for bilingual speakers. My aim for this study is to investigate the complexity of the way bilingual Farsi speakers use the null subjects differently than compared to the native monolingual speakers of Farsi since it has a different syntactic system as well as Special Educational Needs bilingual children speakers of the language.

What is Bilingualism?

The term Bilingualism is hard to define. Many researchers have different views on what it truly means. However, it always comes down to one definition which is: "Any individual with the know-

ledge of at least two languages" (Byers-Heinlein et al., 2018). On the other hand, José-Luis Mendivil-Giró(2016) states that bilingual speakers do not work as 2 monolingual speakers but as an individual who has two systems joined together as a singular knowledge system.

According to François Grosjean (1975), knowing two different languages within an umbrella language is considered bilingualism or a person who learns both languages simultaneously as they grow up is bilingualism. There are many similar myths about bilingual speakers of any two languages. And while none of these definitions are wrong, it does become confusing along the way. For this purpose, the definition that this paper will proceed with is the first given, namely, Bilingualism is the knowledge of someone knowing 2 languages at the same

time with the same, or almost the same, fluency of the first language that they learned growing up (Grosjean, 1975).

This leads to the idea of Bilingualism being a phenomenon of a person who knows 2 languages at the same time. One would expect that every bilingual speaker would be fluent in both languages that they already know; this is a common misconception because there are people with a bilingual background who are fluent in both their mother tongue and native language; however, this is a myth since most prefer to use their dominant language which they have used almost daily because they are more comfortable using it. Many bilingual speakers do not learn their dominant language from their parents at home instead they tend to learn their native language at home and the other at school from a very young age. Most of the time, their dominant language is not their mother tongue, but rather the English language or any other one of the different languages that they learned at school and used throughout their lives constantly.

Agirdag (2016) observed that there is a significant difference between the brains of monolingual and bilingual children. In addition, he claims in his paper that the brains of bilingual children are better than the brains of monolingual children because bilingual children have better-trained minds. Dutch children are encouraged to learn more than one language aside from Dutch. He also mentions that Dutch Law encourages students to have one native language along with two more languages which led them to the (one+two) rule. This is where the natives and immigrants alike are meant to know more than one language. It should be their native language with the additional two languages learned at school. Even though there are many immigrants in European countries such as the Netherlands, Germany, the UK, etc. most of them do not want to lose touch with their ethnic backgrounds that connect them to where they came from.

Farsi is no exception to this phenomenon, many bilingual children with a non-dominant native language background are constantly encouraged by their parents or family members to keep the language as a part of their culture and themselves. Nevertheless, the more encouragement these children get, the more they tend to push their native language away resulting in their daily usage of English. This causes them to become a foreigner in their language; thus, resulting in errors in Farsi grammar. Most people begin to translate their dominant language into their non-dominant language (Grosjean, 1975).

With that kept in mind, it is important to say Grosjean (1975) states that bilingual speakers are not people who cannot speak properly in either language that they know. He also believes that bilingual speakers are just people who can think faster despite the delay in answering one's question or when it is the bilingual speaker's turn to speak. Often there are moments when the speaker might answer in the wrong language and this is deemed to be a normal mishap. This can be seen when the interlanguage begins to appear in the speech of the bilingual speaker. It does not mean that the speaker is not well-educated in the languages that they know but means that they are trying to understand the language in both languages and this causes them to take more time to think (Grosjean, 1975). It will take a bit more time than a monolingual speaker to reply to the other person.

One instance in which a bilingual speaker would have a problem is using the third-person plural along with the formal syntax in Farsi makes it sound ungrammatical and overly polite. Having a dominant language other than the mother tongue is inevitable when the speaker tends to use the second language more in their lifetime. Later, that language slowly transitions and becomes their native language or at least their dominant first language that is always operated in their daily lives. In the

next section, we will give a brief background on Farsi.

Background to Language Acquisition

Language acquisition is the ability to gain the ability to perceive and comprehend a language. Since there are many different ways for children and adults alike to acquire languages, we cannot pinpoint one specific way of acquiring a language. According to Lado (1957), the solitary significant foundation of syntactic mistakes in grown-up second language execution was the person's first language. It is said that the errors are close to impossible to fix once a person is not in the Critical Period however, there is still a little room for improvement. Their language proficiency might not be as fluent as the native monolingual speaker but it will be close to it.

Heritage speakers, like the children who are learning the language when they first begin to cognitively formulate the sentences, are still incapable of being fluent in the language due to the CP ending. Yet, this is not to imply that bilingual speakers will never be able to master their mother tongue. They will have a hard time learning it fluently unless they are willing to learn the language. It will be a hard process, not an impossible one to achieve mastery of the mother tongue. Oftentimes, they tend to code-switch when they speak. It is common in bilingual or multilingual speakers' speech. The knowledge of more than one language results in the mix-up of syntax and morphology.

Grohmann et al.(2014) claim that the Linguistic proximity in many different languages that a child is exposed to is a third key factor that influences bilingual or multilingual turn of events and cross-linguistic exchange in their languages. This means that once a bilingual child is exposed to several languages, it results in their complex use of the language structures that they already know.

Farsi to these bilingual speakers becomes what other researchers call a Heritage Language, where

they may seem and sound fluent to others, but, they may still make errors here and there. Montrul (2008) states that Heritage speakers share similar characteristics in their language as L2 learners, including non-native-like attainment and transfer errors from the dominant language. Their mother tongue slowly transitions to an L2 instead of their L1. Heritage speakers (Levi, 2016) are also like the children, who are learning the language when they first begin to cognitively formulate the sentences but are still incapable of being fluent in the language due to the Critical Period ending. Yet, this is not to imply that bilingual speakers will never be able to master their mother tongue. They will have a hard time learning it fluently unless they are willingly wanting to learn the language. It will be a hard process, not an impossible one to achieve mastery of the mother tongue.

(20)

A:	Salam!	Shenidi	darbareye	Sara?	Bargasht-e!
	Hi!	<i>pro</i> Heard	about	Sara?	Returned- <i>pro</i> !
	"Hey!	Have you	heard about	Sara?	She's back!"
B:	Are!	Dirooz	didam(esh).		
	Yes!	Yesterday	<i>pro</i> I	saw.	
	"Yeah!	I	saw	her	yesterday."
A:	Vaghean?	Bayad	kheyli	hayejanzade	bood.
	Really? <i>pro</i>	Must	very	excited	was.
	"Really?	She	must	have been	excited."

As we can see in the example above, it is possible to make the pronoun "Oo" (She) null in a sentence. Nevertheless, to non-native speakers of Farsi not making the "Oo" covert in the context that is in casual and-sometimes-formal settings, will make the sentence ungrammatical no matter how polite they think they are being in a different language. This is a common error that appears in the speech of many bilingual speakers. For the reason that English is considered to be a polite language, they believe translating the same politeness from English into the target language will make them sound much more polite in the target language, as well. This is true for any bilingual language learner. Whereas, using the third-person

plural form in Farsi makes the speaker polite regardless. In the following section, we will see how the experiment was conducted.

Introduction to Autism Spectrum Disorder (ASD)

In this section, there will be a brief insight on what an Autism Spectrum Disorder is. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental disability caused by differences in the brain (CDC: 2022). Many ways people with ASDs can be diagnosed and from any age. It is however harder to distinguish ASD in women than in men. There are several symptoms for specialists to see in people.

The first characteristic mentioned on the CDC website is Social Communication and Interactive Skills. For example, not being able to make and maintain eye contact, not being able to respond to their names at the age of 9 months within children, and avoid joining groups of other children to play with just to name a few.

The second characteristic mentioned is the Restricted and Repetitive Behaviors and Interests. This is where people with ASD have peculiar interests and habits that may seem strange to the other people around them. These habits or interests that are set by ASD separate them from others by stating the problems only in social communication and interaction.

For instance, in younger children these traits can be seen: Lining up toys or getting upset and frustrated when the order they wanted is changed, repeating words or phrases obsessively (this is known as echolalia), playing with the same toys in the same way every day, they focus on one or some parts of objects, i.e., car toy wheels, getting upset in minor changes around them, hyper fixation on their hobbies, moving around to be able to concentrate.

Finally, the third characteristic within ASD is commonly seen as delayed language skills, such as

speaking, and delayed movement skills where they seem to be seen as clumsy or lazy, they may even be hyperactive or impulsive in certain cases, there are cases where the children had epilepsy or seizure disorders, eating or sleeping unusually, emotional reactions to the simplest things.

According to a study done by Mohammadi et al. (2011), ASDs are not as widely researched in developing countries as it is in the already developed countries in the West and Europe. Although there have been attempts to research this issue in Iran, it does not seem to be enough to understand the full concept of why ASDs occur.

One instance that a bilingual speaker would have a problem is using the 3rd person plural along with the formal syntax in Farsi makes it sound ungrammatical and overly polite. Having a dominant language other than the mother tongue is inevitable when the speaker tends to use the second language more in their lifetime. Later, that language slowly transitions and becomes their native language or at least their dominant first language that is always operated in their daily lives. If this is the case then what does it mean for the SEN students' native language? In the next section, I will give a brief background on Farsi.

Background on Farsi

Farsi is a language in the Indo-European family tree. It is divided into three mutually intelligible languages: Tajiki, Dari, and Farsi (Samvelian, 2006). Each of these languages is spoken in what was once part of the Persian Empire. Nowadays, Tajiki Persian is spoken in Tajikistan, Dari Persian is spoken in Afghanistan, and Farsi is spoken in what we now know as Iran.

The separation of these countries throughout history has resulted in people speaking a different form of the language that was once spoken when they were united. These languages are considered to be different dialects spoken by different speakers of the language. Farsi is known to be a con-

tinuation of Middle Persian that is commonly spoken in Iran specifically in the capital.

Some Farsi speakers around the borders of Armenia, Uzbekistan, and Turkey speak a variety of Farsi. Iran is a country with an 82.91 million population, many of them are bilingual speakers of Farsi and their dialects. However, the focus of this paper is on English and Farsi bilingual speakers and not the different varieties of spoken Farsi. Farsi is a language that can form sentences such as SOV, SVO, and in certain case markings, it sounds like VSO, which is fairly similar to the Arabic language that uses this word order.

As an example, it can be seen in (1) that “She/he ate the food” does not have an overt subject, yet it is implied by the case marking on the main verb:

- (1) Ghaza-sho khord.
pro Food-ACC ate-NOM3 “S/he ate the food”

In the next Section, we will introduce the Sentence Structure in Farsi.

Sentence Structure in Farsi

Farsi is known to be a free word order language in the world meaning that the subjects can move easily through the syntax compared to languages that do not have a free word order specifically for the subject of the sentence. However, after doing further research on this topic it seems that this phenomenon is not entirely true. The structure does have an ideal fixed position for the subject but the subject can be moved around. Therefore, it can be said that Farsi is a semi-free word-order language. The standard form of a sentence in Farsi is SOV. Additionally, it is possible to have the word order in SVO and in rare cases VSO as well. Indo-Iranian languages have a similar syntax. To illustrate this example, the sentences below illustrate how (2) has a subject and (3) is null, yet they both have the same meanings.

- (2) Man gorba-ro na-zadam.
 I cat—that *neg*-hit1.
 “I didn’t hit the cat.”
- (3) – Gorbaro na-zadam.
pro cat-that *neg*. hit.
 “I didn’t hit the cat.”

As we can see in both (2) and (3), the only difference that can be seen is the null subject in (3). The only visible difference that can be seen is the accusative marker on “the cat” and the nominative marker on the verb in both given sentences. Thus, if we were to drop subject I in (3), it would still make sense to native Farsi speakers; however, it might not be the same case for bilingual speakers of Farsi.

Pronouns in Farsi

In Table 1 below, the focus is more on the standard characteristics of the pronouns used in Farsi that are also commonly found in literature. What we see in this table is the Literary pronouns that are used in formal settings. They are mostly used in poetry or by the older generations of native Farsi speakers.

In Table 2, what we see is the spoken forms of the pronouns that are commonly used by the younger generations. The pronouns Ounha and Ishun are mistaken for each other and in most cases used interchangeably. This is where things get complicated for most bilingual speakers. Later on, we will see that in the experiment conducted and the difference this repetitive error happens often among bilingual speakers of Farsi in more detail.

Table 1. The standard characteristics of the pronouns used in Farsi that are also commonly found in literature. Source: Authors.

Person	Singular	Plural
1st	Man	M
2nd	To (Inf), Shoma (For.)	Shoma (For.)
3rd	Oo (Animate) non-gendered, An (Inanimate)	Anha (Animate/InAnimate), Ishan (Animate only)

Table 2. The spoken forms of the pronouns that are commonly used by the younger generations. Source: Authors.

Person	Singular	Plural
1st	Man	Ma
2nd	To (Inf), Shoma (For.)	Shoma (For.)
3rd	Oo (Animate)non- gendered, An (Inanimate)	Anha (Animate/InAnimate), Ishan (Animate only)

It does not have any morphological changes to the actual verb, but the context does have tense on it that indicates the meaning of the word to us in the given sentence. As for the transitive phrase given above in (3), it is possible to say the example given in (4) by dropping the entire subject because of the enclitic at the end of the verb.

- (3) Man Didamesh
I Saw-acc.1. 3 *pro*
“I saw him.”
- (4) a. Intransitive verb: *khabidan* ‘rest’ Man khabid-am
I Rest-NOM1
“I rested.”
- b. Man khabandam-esh
I Rest-NOM1-
NOM3
“I made him/her rest.”

If the bilingual speakers were not raised in that society, then it would be considered as a lack of language competence with the monolingual speakers of Farsi. The way language is used does have a role in the culture, therefore, it cannot be said that if the language is grammatical in the textbooks, then it will also be grammatical when people use it in their daily conversations.

Farsi is a Heritage language to them, and they have many to little issues depending on their language proficiency, starting with the use of overt pronouns in their mother tongue language. They drop the pronoun Oo/oon ‘he/she’ in formal contexts, while they do not drop it in informal contexts. As it is mentioned above, pronouns cannot be dropped in formal contexts. In the following last example given below which was used in the experiment, we will see that the social hierarchy at a workplace is always in a formal

format regardless of how close the two colleagues are with each other.

On the other hand, if the colleagues were not close then neither of them can use the informal speech with each other. The social context is important in the language. One cannot say that the language is enough without the social context taken into mind. Most languages in the Middle East heavily rely on language and social hierarchy. Later on, we will see a brief introduction on this matter.

- (5) B: Oon karo anjam dad-i?
pro that task do did-2
“Did you do the task?”
- E: Bale anjam dad-am bara-toon.
Yes, *pro* do did-NOM.1 for.ACC. 2
For.
“Yes, I did the task you asked for.”
- B: Khoobe, bishtar kar kon.
Good, more *pro* work do.
“Good, do more work.”

The use of overt pronouns in Farsi does have a system that is unconsciously known by the native speakers of Farsi, whereas, bilingual speakers have a difficult time knowing where to place these pronouns within a sentence in an appropriate manner. In Farsi, the subject pronoun is null in the contexts where it is allowed. The object pronoun might be dropped in certain cases as well. In the upcoming section, I will briefly introduce the Formal and informal use of *pro*-drop.

Formal and Informal *pro*-drop

Farsi is known to be a language that is heavily based on cultural appropriation just as many other languages in Asia and the Middle East are, as well. The nominal forms are used more often in speech than in writing, it is used between differences in age, gender, and status to name a few. This is taught from the moment a child can speak. The importance of such practices is that children must learn how to be respectful when they encounter someone in real life.

The Middle Eastern culture is heavily based on respect; therefore, this leads to the social hierarchy being visible in the use of pronouns: nominal forms can never be dropped. In Table 3, we will compare the German language and how they use a similar pronoun use to Farsi.

Table 3. German language pronouns. Source: Authors.

Formal	Informal
Du (1Sg)	Sie (1Sg)
Ihr (1Pl)	Sie (1Pl)

In German, both Sie are used in formal and informal contexts. In Farsi we use “Shoma”, both in informal and formal contexts to show respect to the person we are talking to. As a law (BBC UK, 2021), it is illegal to call a police officer “Du” one must always call the officer “Sie” because of their higher authority and power. This is also true if both people are strangers. Unless one of them states that it is okay to use “Du” then it is best to use “Sie”. This is similar to Farsi. As we can see in (6), a different situation results in a similar outcome. The example below will illustrate a setting with a mother and child who are discussing an unfortunate event.

(6) Mother to child

A:	Chetori	laptopet-o	shekond-i?
	How <i>pro</i>	laptop-2	break-do?
	“How did you	break	the laptop?!”
B:	Nemidonam!	Gorb-am	neshest!
	<i>pro</i> Don’t know!	Cat NOM1. on	<i>pro</i> sat.acc!
	“I don’t know!	My cat sat	on it!”

In Farsi, bilingual speakers prefer to use English because it has a familiar system that they are used to. Farsi is a Heritage language to them, and they have many to little issues depending on their language proficiency, starting with the use of overt pronouns in their mother tongue. They drop the pronoun oo/oon ‘he/she’ in formal contexts, while they do not drop it in informal contexts. As it is mentioned above, pronouns cannot be dropped in

formal contexts. In the next section, we will speak about pro-drop in Farsi specifically.

Pro-drop in Farsi

Pro-drop is favoured over overt pronouns in informal use in Farsi. It is commonly used in casual settings amongst friends and family if they are close. When the social hierarchy becomes active, then the inflectional markings become visible in pronouns that the honorary forms are used and they are impossible to drop. It would make the sentence ungrammatical and strange. According to Carnie (2002), he differentiates between PRO and *pro* by stating that PRO is Caseless and is subject to the theory of control. On the other hand, *pro* takes Case and is often qualified by rich agreement morphology on the verb.

As we have seen in the previous section, Carnie’s (2002) example (15) illustrated above showed us how a *pro-drop* language needs a case in a sentence. Farsi is a free word order language except the Arabic sentence formation.

Farsi is a language that can form sentences such as SOV, SVO, and in certain case markings, it sounds like VSO, which is fairly similar to the Arabic language that uses this word order. As an example, it can be seen in (22) that “She/he ate the food” does not have an overt subject, yet it is implied by the case marking on the main verb:

(7) Ghaza-sho khord.
pro Food-ACC ate-NOM3 “S/he ate the food”

We are introduced to the *pro-drop* case of the null subject phenomenon. In general, many people tend to use the *pro* form more often than the actual standard sentence structure that uses the subject in the sentences.

Null subjects are common in free word order languages such as Italian, French, and Spanish along with languages like Arabic, Urdu, Farsi, and some other Indo-European languages. English does not have free word order, hence it does not

allow null arguments like the Indo-European languages; whereas, in Farsi it is possible:

- (8) Khordam man noon-ra.
Ate-NOM1 I bread-NOM1
*Eat I bread.

Many bilingual speakers use pronouns in ungrammatical situations such as dropping the “Oo” and the formal you “Shoma”. There are 2 main types of null arguments: Subject and Object, when given the chance either one of the categories can be null (Carnie: 2002).

This is one of the main reasons that most bilingual Farsi speakers tend to use overt pronouns in an ungrammatical way because they translate the English sentence into Farsi rendering the Farsi sentence ungrammatical. The lack of inflexions on verbs in English makes subject and object drop impossible. In the next section, we will present the hypothesis.

Hypothesis

Initially, the hypothesis was that the Bilingual Farsi speakers, who have a non-dominant Farsi, will not drop the pronouns because their dominant language does not allow *pro*-drop. They either do not use it in a casual setting or they drop it in a formal setting which according to the culture is not acceptable grammatically. However having observed the SEN early childhood education students, what was evident was the two main hypotheses:

1. Adult participants in this research had some difficulties.
2. Unknown if SEN children will have an easier (or more difficult) time.

Final hypothesis: With the right materials and techniques, SEN will have an easier time. Many teachers and parents often have a pessimistic view once they come to realize that their children might not fall into society’s “norms” and most often become disillusioned by the fact that their children might never be able to live a “normal” life.

However, we believe that instead of becoming pessimistic or disillusioned, education systems and the teachers involved must change their tactics in teaching the children. There must be highly trained educators in this field to help SEN children and their parents feel as wanted and helped as they deserve to be. Next, we will see the results of the experiment for the adults and have a speculation on whether or not SEN children will have the same results.

Conclusion

Out of the 25 people who participated, only nine of them chose to drop the subjects given in B in the target questions, the rest had chosen to give a subject in the given contexts. Mainly when it came to “Oo/oon” choices they could not drop the pronoun, I believe this was the reason why the participants felt it would not sound formal when they had to choose it in the given context.

On the other hand, when it came to first-person pronouns, they chose to make it overt as it kept getting repetitive. One of the participants kept choosing not to use a *pro* for the entire experiment which seemed a little strange. There are no genders in Farsi unlike Arabic, German, and Italian; therefore, it might have sounded strange not to keep the pronoun there in the sentence. Their choices were quite interesting to see since most of the bilingual speakers chose to drop the 1st person pronouns but misuse the 3rd person pronouns in informal and formal contexts. Some of the participants preferred to drop the *pro*, while others preferred to keep it in the sentences.

Either this one person had learned the language from the book in a prescriptive manner or they felt that it cannot be null just as it is meant to be in English. While the rest had chosen to omit the subjects or use the formal form of him/her “Oo” for the pronouns in the object positions. In both cases, it was interesting to see that the participant

who did not drop the subject opted for using it in their test.

The results that have been shown were not as expected since the majority of bilingual speakers dropped the third-person pronouns more than the second-person pronouns in the formal contexts and turn, the monolingual speakers dropped the null subjects whenever they could because it sounded natural to do so.

However, it is difficult to say whether children who do have ASD will have a difficult time understanding the *pro*-drop concept. Many ASD children hide their potential due to circumstances such as their surroundings, people or their will to not want to do anything. It is uncertain how the children will react to the experiments unless these experiments are carefully thought of and done in ways that do not make the children annoyed, overstimulated or bored. Future researchers must keep in mind the endless possibilities that can occur when conducting experiments for children as they require kindness, patience and much love.

References

- Agirdag, O. (2016). *Schools in the multilingual city: Not every language is equal*. In V. Mamadouh & A. Van Wageningen (Eds.), *Urban Europe* (pp. 67–74). Amsterdam University Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctvcsczzrh.11> [01. 07.2021].
- Byers-Heinlein, K. (2018). Speech perception. *The Listening Bilingual*, 151–175.
DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118835722.ch8>
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95-112.
- Carnie, A. (2002). *Syntax: A generative introduction*. Blackwell. Retrieved from <http://www.amazon.com/Syntax-Generative-Introduction-Andrew-Carnie/dp/1405133848> [11.19.2020].
- Mendivil-Giro, J.L. (2016). *Two languages two minds: Horrifying Schrödinger*. Universidad de Zaragoza.
- Kent County Council. (2023, December 8). *Types of special educational needs*. Kent County Council. <https://www.kent.gov.uk/education-and-children/special-educational-needs/types-of-send> [11.19.2020].
- Government Digital Service. (2014, November 25). *Children with special educational needs and disabilities (SEND)*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs> [11.19.2020].
- François, J. (1975). Homocystinuria. *Public Health Ophthalmology*, 43–60.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-010-1950-7_11
- Grohmann, A., Beller, J., & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84-103.
- Lado, R. (1957). Sentence structure. *College Composition and Communication*, 8(1), 12.
DOI: <https://doi.org/10.2307/354410>
- Samvelian, Pollet (2003). *Ketāb-Šenāsī-e Dastūr-e Zabān-e Fārsī (Bibliography of PERSIAN Grammar)*. Tebran, *Iranian Academy of Persian Language and Literature, Abstracta Iranica*, 27. 370. DOI: <https://doi.org/10.4000/abstractairanica.5587>

**A PÁLYAORIENTÁCIÓS SZEMLÉLETŰ MENTORÁLÁS MÓDSZEREI
– A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT PROGRAM GÖDÖLLŐI TAPASZTALATAI**

Szerző:

Kenderfi Miklós (PhD)¹
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
(Magyarország)

Lektorok:

Visztnvelt Andrea (PhD)
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
(Magyarország)

Fazakas Ida (PhD)
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
(Magyarország)

...és további két anonim lektor

Kenderfi Miklós (2024): A pályorientációs szemléletű mentorálás módszerei – A Tanítsunk Magyarországotért Program gödöllői tapasztalatai. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 137-150. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.137>

Absztrakt

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a Tanítsunk Magyarországotért program kapcsán bemutatjuk a pályorientáció központú mentorálás Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen alkalmazott módszereit és kitérünk annak tapasztalataira. A mentorképzés, valamint maga az információtól és aktivitási lehetőségektől elzárt települések iskoláiban tanuló gyerekek támogatása is a „Gödöllői Iskola” hagyományainak megfelelően történik. Ezzel kapcsolatban jegyezzük meg, hogy hazánkban a tanácsadóképzés a MATE Szent István Campusán (jogelődjei: GATE, SZIE) tekint vissza a leghosszabb múltra. A több mint 30 éve működő, különböző néven és szinten vezetett tanácsadó szakokon összegyűjtött intellektuális tőkét, tapasztalatot és az egészet átfogó szellemiséget nevezik már a szakirodalom (Borbély-Pecze, 2022) is „Gödöllői Iskolának”. Ehhez az iskolához köthető hazánkban a pályatanácsadásban alkalmazott módszerek kialakítása (Szilágyi, 1993) és azok folyamatos fejlesztése (Szilágyi, 2023). Ezek néhány eleme a mentorálásban részesülő felső tagozatos tanulók körében is alkalmazásra került a TM program keretei között. A következőkben az elméleti háttérrel együtt azokat a módszereket kívánjuk bemutatni, melyeket a TM1 mentorképző kurzus során sajátítottak el a hallgatók, majd használtak a program folyamán.

Kulcsszavak: mentorálás, pályorientáció, tanácsadás

Diszciplína: neveléstudomány, nevelésszociológia

¹ Kenderfi Miklós (PhD). Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet Humántudományi és Szakképzési Tanszék (Magyarország). E-mail cím: kenderfi.miklos.mate@uni-mate.hu. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7966-8609>

Abstract**THE METHODS OF MENTORING WITH A CAREER ORIENTATION APPROACH - THE EXPERIENCES OF THE TEACH HUNGARY PROGRAM IN GÖDÖLLŐ**

In our study, we undertake to present the methods of career guidance-focused mentoring activity applied at the Hungarian University of Agricultural and Life Sciences in connection with the Teach for Hungary program and discuss its experiences. Mentor training, as well as support for children studying in schools in settlements cut off from information and activity opportunities, is also carried out in accordance with the traditions of the "Gödöllő School". In this regard, we should note that the counselling higher education training program in our country has the longest history at the MATE Szent István Campus (predecessors: GATE, SZIE). The intellectual capital, experience and all-encompassing ethos gathered in the consulting courses, which have been operating for more than 30 years and run under different names and at different levels, are already called the "Gödöllő School" in the literature (Borbély-Pecze, 2022). The development of methods used in career counselling in our country (Szilágyi, 1993) and their continuous development (Szilágyi, 2023) can be linked to this school. Some of these elements were also used among the high school students receiving mentoring within the framework of the TH program. In the following, we would like to present, together with their theoretical background, the methods that the students learned during the TM1 mentor training course and then used during the program.

Keywords: mentoring, career orientation, counselling

Disciplines: educational science, sociology of education

A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem három campusával (Buda, Gödöllő és Kaposvár) 2021 tavaszán kapcsolódott be a 2018 decemberben újtárra indított Tanítsunk Magyarorszáért (továbbiakban TM) programba. Mára 17-re bővült azon felsőoktatási intézmények száma, melyek vállalják azon hallgatóik felkészítését, akik szívesen működnek közre kistelepülésen élő felső tagozatos általános iskolások segítségével. A pilot program honlapja szerint célja az, hogy kellő támogatást kapjanak a diákok tanulmányaik sikeres befejezéséhez, hosszútávon pedig az, hogy „2030-ra minden ma általános iskolás gyerek rendelkezzen legalább szakmával vagy tanuljon tovább”.

A TM indításában résztvevő egyetemek (a Debreceni-, a Miskolci- és a Nyíregyházi Egyetem, valamint a Pécsi Tudományegyetem) munkatársai

rendszeresen publikálták már mondanivalójukat a programmal kapcsolatban. Az egész átfogó megismerését jól szolgálják a különböző aspektusból közelítő tapasztalatok, elméleti és gyakorlati megközelítések, melyek minden bizonnyal tükrözik a felsőoktatási intézmények és ennek megfelelően a szerzők programmal kapcsolatos szemléletét. A felkészítő kurzus koncepcionális kérdéseit taglalják például Miskolcon (Juhász, 2022), míg Nyíregyházán a képzés hallgatói véleményezése kerül a fókuszba (Márton és Baracsi, 2020). A mentorok kompetenciáival foglalkoznak Pécsen (Andl és tsai, 2020), majd Debrecenben a motivációik vannak a vizsgálat középpontjában (Godó, 2021). Lubinszki (2022) tanulmányában a pályaeorientációs fókuszú mentorlást mutatja be, melyben a mentorképzésben résztvevő hallgatók téma szempontjából releváns reflexiói is helyet kapnak. Ilyen megközelítésben gondolkoznak Egerben is, ahol a mentorképzésben

külön modult szentelnek a pályaorientációnak (Czövek, Fazakas és Dorner, 2022).

A Gödöllői Iskola TM programjának elméletét és gyakorlatát is ez a szemlélet hatja át, mi is a hátrányos helyzetből való kitörés egyik legfőbb esélyét a (tovább)tanulásban, a jól megtalált szakmában, munkában, pályában látjuk.

A mentorálás, mint humán szolgáltatás

A humán szolgáltatás középpontjában az ember áll, az individuális igényeivel, egyéni tapasztalataival és élményvilágával. Szilágyi (2023) szerint ez egy olyan tevékenység, amelyben mindkét szereplőre jellemző az egyediség. A szolgáltatást igénylő jellegzetessége a kérdésfeltevés (amiért az adott szolgáltatást igénybe akarja venni), míg a szolgáltató erre válaszképpen különböző területeken (pl.: oktatás, képzés, foglalkoztatás, szociális munka) kívánja az egyéni problémamegoldást támogatni. Ebből adódik, hogy a társadalom maga írja körül, hogy milyen tárgykörben szervezi meg a humán szolgáltatást. Ezt a közösség a „segíts felebarátodon” erkölcsi parancsa mellett teszi meg, vagy amikor veszélyeztetve érzi saját értékeit, érdekeit. Tehát az egyén életútjában jelentkező elakadás feloldása mellett abban is reménykedhetünk, hogy ezzel mérsékeljük a közösség későbbi terheit.

Ebben az elméleti keretben értelmezhető, hogy 2019-ben az Innovációs és Technológiai Minisztérium, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Klebelsberg Központ és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája együttműködésben indult el a TM. Tehát a mentorálásra, mint humán szolgáltatásra tekintünk, melynek során egy idősebb személy (mentor) interperszonális kapcsolaton keresztül fejlődésének érdekében útmutatást és biztatást nyújt a fiatal (mentorált) számára (Rhodes, 2005). A mentorok a TM esetében egyetemi hallgatók, míg a mentoráltak csoportját az információkhoz és aktivitásokhoz nehezen hozzáférő kistéleplésen élő általános iskolás tanulók képezik. Ez a cross-age peer mentoring (Karcher, 2005),

vagyis az életkoron átívelő kortárs mentorálás egyik hazai példája. A mentorképzés során felkészített különböző képzési területekről érkező hallgatókra, mint paraprofessionális segítőkre (Fonyó és Pajor, 2000) tekintünk, akik ismeretekkel rendelkeznek a területen, de nem professzionálisan felkészült szakemberek.

Pályafejlődés, pályaszocializáció

A gödöllői mentorálás szemléletének hátterét a pszichológia és a szociológia magyarázóelvének segítségével kívánjuk bemutatni. Kísérletet teszünk néhány, a témánk szempontjából releváns jelenség és fogalom tisztázására különböző hazai és nemzetközi, immáron klasszikusnak mondható szakirodalom segítségével. Bátran merünk visszanyúlni akár több évtizeddel korábbi munkákhoz, hiszen a közelmúlt mérvadó publikációi is ezekre támaszkodnak, tehát azok érvényességükből mit sem veszítettek.

A címben megadott fogalmak leírásához a fejlődési modellből indulunk ki, mely a pályaválasztás értelmezésének is jó keretét adja. Herr és Cramer (1992) szerint Ginsberg és munkatársai már a múlt század közepén megkísérelték az életszakaszokat pályaválasztás szempontjából elemezni. A modell kidolgozásakor azokból a kérdésekből indultak ki, hogy a szakma szempontjából fontos személyiségjegyei az élet mely fázisában jelennek meg és a környezet milyen hatással van ekkor. A pályaválasztás folyamatát belső és külső tényezők közötti kompromisszumként értelmezték. Ez azt jelenti, hogy az egyén érdeklődése, képességei és értékei, valamint az aktuális munkaerőpiac, jövedelemstruktúra és a pályák presztízse kölcsönös befolyásai között épül ki az egyensúly. Ezeknek a kísérleti feltevéseknek az alapgondolata az volt, hogy a fiatalok élményeit a pályaválasztás időszakában meghatározónak kell tekinteni. Ginsberg elméletének jelentősége abban rejlik, hogy a fejlődéselvet hangsúlyozta a pályaválasztásban. Ennek a modellnek a figyelembevételével D. E. Super (1990) a pályavá-

lasztás helyett pályafutást meghatározó, az életen át tartó szakmai fejlődésre vonatkozó elmélet kidolgozására törekszik, ami a tanulók pályaeorientációjának támogatását szolgáló tevékenység szempontjából igen jelentős. A szerző öt stádiumot különböztet meg, melyek további alfázisokra oszthatóak. Az alábbiakban ennek a modellnek csupán a célcsoportunk szempontjából releváns időszakának jellemzőit kívánjuk összefoglalni. Ide tartozik a növekedési fázis utolsó szakasza (13-14 év) és a teljes explorációs stádium (15-24 év). Ebben a korszakban kezdi kipróbálni magát a fiatal olyan iskolai vagy szabadidős tevékenységekben, ahol konkrét módon megnyilvánulhatnak a személyiségjellemzői. Egyre tudatosabban keresi azokat az alkalmakat (pl. szakkör, szabadidős tevékenység vagy önkéntes munka), amelyek során kipróbálhat olyan szerepeket, melyek megfelelnek ezen tulajdonságainak. Ezek a próbálkozások általában nem eredményeznek tartós választást, legfeljebb ideiglenes szakmai döntést. Itt válik fontossá az önvizsgálat, az önismeret bővítése, mélyítése. Ezt követően a kísérletezések során szerzett reális tapasztalatoknak megfelelően kialakul az a domináns szakmai terület, ahol az elképzelését megvalósíthatja. A végén ki is próbálja ezt és mérlegeli, hogy megfelel-e életpályának az adott tevékenység, elemzi a saját öndefiníciója és a szakmai szerep egybevághóságát. Super elmélete segíti érvényre juttatni azt a gondolatot, miszerint a szakmai fejlődés életen át tartó folyamat, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos követelmények egymásra hatását dinamikus egységben kezeli. A pályaválasztás folyamatként való felfogása az életút, a szociális tanulás, a szocializáció fogalmának bevezetését eredményezte a pályalélektan rendszerébe.

A szocializációra a társadalomba való beilleszkedés folyamatoként tekintünk, melynek során az egyén szert tesz szociális személyiségre (J. Szilágyi és Völgyesy, 1985). A szocializációs folyamat lényeges összetevője a pályaszocializáció, amelynek „során az egyén bekapcsolódik a társadalmi mun-

kamegosztásba, a munkavégző társadalmi környezetéhez alkalmazkodik, s annak elismert, együttműködő és hatékony tagjává válik” (Ritoókné, 1986, 7.). Ennek folyamán azokat a meghatározott értékeket, normákat, magatartásmódokat, elvárásokat hordozó pálya-, illetve foglalkozási szerepeket kell megismerni és elsajátítani, valamint alkotó módon alkalmazni, amelyekre az adott pályán szükségünk van (Helembai és Zakar, 1993).

Szilágyi (2000) – Csirszka modelljét felhasználva – az életpályát két szakaszra bontotta, a pályaadaptáció, valamint a pályatevékenység szakaszára, majd ezeket tovább tagolta: az előbbit az általános képzés és a szakmai képzés, míg az utóbbit a szakmai beilleszkedés és a hasznos szakmai tevékenység stádiumaira. Rámutat azokra a személyiségfejlődési folyamatokra és feladatokra is, amelyek a sikeres döntés meghozatalához szükségesek. A személy aktuális állapotjelző fogalmaként említi a pályaválasztási érettséget, mely az általánosból a szakmai képzésbe való átmenethez szükséges döntés feltétele. Rókusfalvy (1969, 49.) szerint ez a minőség „biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést” is. A pályaválasztási érettség kialakulásában jelentős szerepet kap a reális önismeret. Itt nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy valamennyi szakirodalom világosan jelzi a tanulók 14 éves kori pályaválasztási éretlenségét. Ennek egyenes következménye, hogy a pályaválasztási döntésben felértékelődik szocializációs csoportok hatása, kiemelten a szülőké (Kenderfi, 2019). A következő fejlettségi szint a pályaeérettség (az előbbivel nem azonos, de a személyiségfejlődés folyamatában egységet képeznek), amely a képzés és szakmai beilleszkedés életpálya szakaszok közötti határon helyezkedik el. A tényleges szakmai beilleszkedéshez ki kell alakuljanak a pályaeérettség elemei, úgymint „munkaeérettség”, „üzemi érettség”, „szociális érettség”. Ez utóbbi fogalom jól ismert a szocializáció témaköréből, ahol a szociális érettséggel fejezhető ki a folyamat-

ban elért szint. J. Szilágyi pályaszocializációs kutatásaira figyelemmel határozza meg ezt, mely jól jelzi a pályaeретtséggel való összefüggését. Szerinte (1985, 22. o.) a szociális érettség „a szakmai végzettségnek megfelelő, társadalmi normatívákat figyelembe vevő, a személyiség öndefinícióján alapuló, tanult társadalmi szerepek felelősséggel való alkalmazása”.

A szocializációs folyamat egyik eredményének tekinthető a szociális érettség kialakulása. Amennyiben, mint állapotra tekintünk erre a minőségre, úgy a tanulók esetében a viszonylag homogén, objektív feltételek ellenére is rendkívül sokféleképpen alakul. A szociális érettség szorosan összefügg az adott társadalmi milióval, annak sajátos értékeivel és az ezek alapján kialakuló szerepmintákkal. A fiatalok környezetében ható társadalmi összetevők határozzák meg, hogy mikor következik be a felnőttek társadalmába való átlépés. Manapság egyes ifjúsági rétegek már sokkal korábban elérik a felnőttkort (László és tsai, 1988), míg mások csak hosszú tanulást követően válnak a szó valóságos értelmében felnőtté. A társadalmi közeg minősíti őket érettnak (különböző kritériumok alapján), amelyben a fiatalok felnőnek. Annak megfelelően beszélhetünk különböző szintű szocializáltságról, ahogy a tényleges magatartását normák, minták, szokások, értékek tartományaihoz igazítja.

A szocializációban elért minőséget tehát a szociális érettség fogalmával fejezhetjük ki, míg a pályaszocializációs folyamatokban elért fejlődés-szintet a pályaeретtséggel.

A fentiek tükrében jól érzékelhető, hogy ez a két kvalitás áthatja egymást, a kutatási eredmények pedig azt is igazolják, hogy egyenesen összefüggnek. Az is könnyen belátható, hogy a (pálya)-szocializációs folyamatok tudatos irányítása nélkül nem bizonyulhatnak elég eredményszeresnek, így a társadalom és az egyén szempontjából is értelmezhető pálya- vagy szociális érettség kimunkálása. Mindezekre kiváló alkalmat biztosít a TM program adta mentorálással töltött idő során a széles

tevékenység repertoár képességfejlesztés cél-zatú kamatoztatása.

Pályaorientáció

A pályaorientációval, mint pedagógiai folyamattal való foglalkozás során bátran hivatkozunk a közel fél évszázados hazai tanulmányokra (Rókusfalvy, 1969; Völgyesy, 1976), amikor is ennek kapcsán a pályaválasztási döntéshez szükséges információkat taglaljuk. Mindkét szerző a tanuló önismereti munkáját és a külső környezet megismerését állítja az explorációs tevékenység középpontjába. Szerintük a megfelelő szintű öndefiníciót a személyiségjellemzők (kiemelten a képesség, érdeklődés, érték, tanulási stílus) reális ismerete adja. A külső ismeretkörhöz tartozik a pályák, szakmák, képzési rendszerek világa és a munkaerőpiaci ismeretek is. A kognitív információfeldolgozási modell is ezekre az ismeretekre épít.

Peterson munkatársaival (2002) úgy gondolkozik, hogy mindenkinek el kell sajátítani az életpálya-építéshez szükséges kompetenciákat és az információfeldolgozási (információszerzés, értékelés, feldolgozás, szintézis) képességeket. Az elsővel kapcsolatban Watts (2013, id. Borbély-Pecze, 2016) megközelítését ajánljuk, aki az életpálya-építési kompetenciák oktatása alatt azt a fejlesztő tevékenységet érti, melynek eredményeképpen a tanulók képessé válnak az életpályájuk során felmerülő kérdések megválaszolására.

Valamennyi megközelítésben Super pályaeретtség (1977, id. Herr & Cramer, 1992) fogalma köszön vissza, hiszen ő is a minőségi információ alapján történő önálló döntést és ezzel összefüggésben a tervezést hangsúlyozza. Az idevágó elméletek többsége egyetért abban, hogy a minőségi (aktuális, megbízható, valósághoz igazított) információkra épül az életpálya adott szakaszához köthető döntés, melynek a személyiség oldaláról feltétele a kellő pálya(választási)-érettség.

A pályorientáció fogalmának tisztázásához két irányból közelítünk, a legelfogadottabb nemzetközi definíció, valamint a leggyakrabban hivatkozott hazai meghatározás felől.

Az első szerint (CEU, 2008) az életen át tartó pályorientáció (LLG – lifelong guidance), vagy magyarul jobban értelmezhető szóhasználat az életút-támogató pályorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket annak érdekében, hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak”.

Sultana (2012) támaszkodva a 2007-2015 között működő Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN, European Lifelong Guidance Policy Network) keretei között folytatott adatgyűjtéseire, egy új komplex kompetencia fogalmának a bevezetésére tesz javaslatot Európában, amelyet angolul CMS (career management skills) elnevezéssel találunk meg a nemzetközi szakirodalomban. Az angol definíció lényege magyarul: az életpálya-építési kompetenciák megszerzése képessé teszi az egyént arra, hogy összegyűjtsön, értelmezzen és szintetizáljon önismereti, oktatási és munkaerőpiaci információkat, valamint arra, hogy e szintézis alapján pályatervet készítsen, vizsgáljon felül vagy való-sítson meg (Sultana, 2013).

A hazai szakirodalomban Szilágyi korát megelőzve, a kilencvenes évek derekán értelmezte a fogalmat, melyet a Pályorientáció című egyetemi jegyzetből (Szilágyi és Völgyesy, 1996, 59.) idézünk: „A pályorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén.” Amennyiben a mondat alanyát, a tanulót lecseréljük személyre, egyénre vagy egyszerűen állampolgárra és a meghatározás mögé nézünk, úgy gyakorlatilag megkapjuk az európai gondolatot.

A pályatanácsadásból ismert mentorálás során alkalmazott módszerek bemutatása

A következőkben igyekeztünk egységes szerkezetben leírni tapasztalataink alapján egy-egy eljárás módszertani felépítését. Próbálkoztunk meghatározni az alkalmazott módszer célját, majd tartalmát és struktúráját adjuk közre, melyhez szorosan kapcsolódik a megvalósítás várható eredménye. Törekedtünk tanácsadó professzió szakmai nyelveként közérthető használatára. Mindezt abban a reményben dolgoztuk ki, hogy más felhasználók is képesek legyenek kellő felkészülést követően saját programjukba illesztve használni azokat. Itt kell megjegyeznünk, hogy a leírásokat a mentorok munkáját kísérő szupervíziós támogatásunk tapasztalataiból vett példákkal igyekszünk szemléltetni, így segítve másokat azok gyakorlati alkalmazásában.

Egyéni pályorientációs tanácsadás

Az egyéni tanácsadás középpontjában az egyén életpályáján felmerülő kérdés, vagy a következő szakaszára való átlépéshez szükséges döntés ki-munkálása áll. A folyamat során a tanácskérő (mentorált tanuló) problémájából kiindulva a tanácsadó (mentor) segíti őt problémája tisztázásában, megoldásában. A tanácsadás mindig egy megállapodással zárul, amely a tanácskérő dilemmájára adott válasz (Szilágyi, 2000). A megoldás szempontjából elengedhetetlen, hogy az a tanuló legyen, amelyhez környezete is támogatását adja. Az elérendő célt a tanácskérő határozza meg, így nagyobb eséllyel tesz érte, valósítja meg azt.

A több alkalomból álló egyéni tanácsadásnak általában öt, egymástól jól elkülönülő szakasza van. A *megismerés* szakaszában a tanuló objektív világát (például kora, neme, osztálya) figyelembe véve, a szubjektív elemekre (például mi az, amiben jó, mit szeret csinálni) építve alakítunk ki egy probléma-definíciót, amely a tanácsadás alapja lesz. A *tisztázás*

során tovább haladunk a személyiségjellemzők megismerésében, kiemelten foglalkozunk az érdeklődéssel és a képességekkel. *Elemzéskeor* a tanuló által akceptált szubjektív elemeket összevetjük a tanácsadó által felkutatott realitáselemekkel (képzési lehetőségek, pályák világa). Itt kell megjegyeznünk, hogy a tanácsadónak az adott térségre, településre vonatkozó naprakész, pontos információkkal kell rendelkeznie a valóságos alternatívákról. Mindezeket összhangba kell hozni az előzőekben megfogalmazott tervekkel. A *szintézis* szakaszában a problémadefinícióhoz kapcsolódóan feltételezünk válaszképes megoldásokat, figyelembe véve a fiatal önmagáról elfogadott képét és a realitásokat. Itt időt kell hagynunk arra, hogy átgondolja magában és megbeszélje környezetével, családjával a hipotéziseket. Ha ezt nem tesszük, akkor kisebb a valószínűsége, hogy az ügyfél a megállapodást tartani tudja. A *megállapodás* az a szakasz, ahova a tanácsadási folyamat végén eljutunk. A problémadefiníció tartalmától függően ez lehet egy cselekvési terv, várakozó álláspont, döntéshozatal, pl. jelentkezési sorrend megállapítása. Mindezek eredményeképpen a tanuló igényeinek megfelelően lesznek céljai és a célokhoz vezető lépései, melyeket közösen fogalmazunk meg. Így mindezt magának érzi és ennek következtében jó eséllyel meg is fogja valósítani. A tanácsadás során csak azokat az elemeket használjuk fel, amit a mentorált tanuló elfogad magáról, a folyamat során ő határozza meg céljait és mindvégig aktívan szerepet vállal a saját problémája megoldásának folyamatában.

A pályaaorientáció az egyéni tanácsadás egyik típusa, melynek célja, hogy előkészítse a tanuló pályaválasztási döntését, melynek alapját az egyéni képességeken, az érdeklődésen alapuló önismeret és a pályákról, foglalkozásokról, képzésekről való alapos tájékozottság adja. Végeredményben egy pályacél és az ahhoz vezető út kijelölése valósul meg.

A kistelepüléseken élő emberek kiemelten érzik a lehetőségek és az ezekhez kapcsolódó információk hiányát, illetve az internet nyújtotta ingerelárasztásban is nehezen tudnak eligazodni, jóllehet ez nagy jelentőséggel bír a megfelelő szakma, pálya megtalálásában. A tanácsadó adekvát mennyiségű és minőségű információval rendelkezik és a mentorált tanulót is támogatni tudja az ezekhez való hozzáférésben, hogy aztán fel tudja használni a problémájának megoldása érdekében. Mindez azt feltételezi, hogy nemcsak az ügyfél álmairól beszélgetnek, hanem a tanuló számára elfogadható és megvalósítható, reális pályatervet készítenek.

A TM program elvitte ezeken a településeken élő gyerekekhez a pályaaorientációt, a pályaaorientációs tanácsadást. A tanácsadás alapvető módszerei közül a programban egyéni pályaaorientációs tanácsadást alkalmaztunk, a csoportosat nem. Ennek háttérében az a tapasztalatunk áll, hogy a kistelepüléseken az emberek, így a gyerekek is könnyen beszélnek egymásról, de nem szívesen nyilvánulnak meg mások előtt magukról, helyzetükről, érzéseikről, terveikről. Az egyéni pályaaorientációs tanácsadással differenciáltan tudtunk velük foglalkozni, személyre szabottá vált a szolgáltatás.

A pályaaorientációs tanácsadás egy egymásra épülő, több alkalomból álló beszélgetés sorozat, melynek végén megszületik az egyéni pályaterv. A fiataloknak kevés ismeretük van önmagukról (pl. nem tudja mi érdekli) és tágabb környezetükről is (pl. nem tudja, hogy a választott képzésének helyszínéről nem tud hazajutni a buszcsatlakozás hiánya miatt). Az önismeret szerves része a folyamatnak, ezért megfelelő mennyiségű időt kell hagyni arra, hogy néhány biztos pontot meg tudjunk határozni a fiatal releváns személyiségjellemzői közül. A tanulók gyakran nem tudnak magukról mit megfogalmazni. Érdekes olyan tevékenységekből kiindulni, amelyeket szeretnek végezni, legyen ez pl. szabadidő, világhálós szörfölés. A csekély önbizalmuk miatt a diákokat gyakran meg

kell erősíteni, ha pozitív dolgot tapasztalunk, hallunk tőlük.

A megismerés szakasza több találkozásból áll, a tanulók csak fokozatosan nyílnak meg a mentoruk előtt. Központi tényező, hogy elnyerjük a bizalmukat. A tisztázás szakaszában használhatók önismereti kérdőívek, amelyek az érdeklődésre, a képességekre vonatkozhatnak. (Gyakran ezek nem voltak használhatóak, mert a tanácskérők nagyon távolinak érezték az ezekben megjelenő állításokat, helyzeteket. A mentorok inkább az élethelyzetükhöz kapcsolható szituációkon keresztül segítették önismeretük bővítését.) A tisztázás szakaszában történt meg a realitás és a pályáalom közötti kompromisszum megtalálása. Az elemzés során számba kellett venni a lehetséges iskolákat, a munkaerőpiaci helyzetet és a családi hozzáállást. Ezek az információk már az előzőekben előkerültek, itt már „csak” ezek összehangolása kerül a beszélgetés középpontjába. A tankötelezettségi kor betöltéséhez közelítő tanulók esetében a tanácsadó fontos feladata, hogy minden alternatív oktatási módot ismerjen, feltárja, hogy az iskolarendszeren kívül milyen más lehetőségek léteznek. Elengedhetetlen pontja ez a folyamatnak, ugyanis a TM-es fiatalok többsége nem szeret iskolapadban ülni, hagyományos keretek között tanulni és a lehető leg-rövidebb idő alatt szeretne valamilyen eredményt elérni, majd a munkaerőpiacra kilépni. A folyamat a problémadefiníció alapján (ami a tanácsadás során változhat, mert a mentorált gyerekek gyakran problémájukat sem tudják pontosan meghatározni) megfogalmazott pályatervvel zárul (szintézis). Fontos, hogy több alternatívát is felkínáljunk a tanulónak, amik közül mérlegelés alapján választhat. Minden alternatíva előnyét és nehézségeit is számba kell venni. Ennél a pontnál érdemes hazaküldeni a fiatalt, hogy gondolja végig választását, beszélje meg azt a családdal. Eleve olyan alternatívákat ajánlunk, melyek a fiatal igényeinek megfelel és nem kerülnek élesen szembe a család véleményével. (Így történt ez, amikor egy nőgrád

vármegyei kistelepülés nyolcadik osztályos leány tanulójának ötletét finoman szólva kinevette édesapja, amikor bejelentette, hogy a pécsi Gandhi Gimnáziumban szeretne továbbtanulni.)

Az egész, pályaaorientációt támogató folyamat tarthat akár az egész mentorálási félév során (sőt, több ilyen időszakot is átfoghat). Egy-egy alkalom 30-90 perc is lehet, a tanuló aktuális hangulatától vagy a témától függő módon. Differenciáltan, személyre szabottan végezzük ezt a szolgáltatást, az ügyfél igényei szerint haladunk.

A pályaaorientációs tanácsadás várható eredménye, hogy a mentorált tanuló pályaaérettsége fejlődik, a következő életpályaszakaszba való átlépést megelőző döntés minősége erősödik, önismerete mélyül, pályaaismerete bővül.

Kísérő tanácsadás

Az eljárás célja a mentorált tanulók (pályaa)szocializációja fejlődésének támogatása a megszokottól eltérő, esetleg lakóhelyen kívüli valóságos környezetben. Ennek megfelelően a kísérő tanácsadás nem zárt térben egy asztal mellett ülve, hanem mozgás közben, más – szintén a fejlesztés témakörébe vágó – cselekvéshez kapcsolódóan történik. Előnye, hogy nincs egy mesterséges helyzetbe „kényszerítve” a tanuló, ami erősíti a módszer hatékonyságát, eredményességét. A cselekvésbe ágyazott tanulás során jobban rögzülnek az információk, mintha egy hagyományos tanácsadási helyzetben kapná meg a résztvevő azokat. Amennyiben a tanuló saját élmény útján jut információhoz, akkor már „csak” abban kell támogatni, hogy azokat feldolgozza, kellőképpen rendszerezze, önmagára és környezetére vonatkozóan elemezze, értékelje.

A tanuló és mentora közösen döntenek el az aktivitás célját – a fiatal érdeklődéséhez, igényeihez igazodva – így erősebb a motivációs háttere a tevékenységnek. Több spontán lehetőséget biztosít az alkalom, melyekben rejlő esélyek kihasználása a mentor kreativitásán és felkészültségén múlik.

Néhány példa:

- Séta közben többféle szakma megtekinthető és beszélgetésbe elegyedve a munkavállalókkal – bolti eladóval, autószerelő műhely munkatársaival stb. – hiteles információ szerezhető az adott munkakörökről.
- A piacon élelmiszervásárlás közben az állattenyésztésről és az ehhez a területhez kapcsolódó szakmákról – húsfeldolgozásról, hentes szakmáról stb. – kaphatunk információkat.
- Megtekinthetjük a polgármesteri hivatal bejáratánál kifüggesztett álláshirdetéseket és egyéb, a közéletünket meghatározó hirdeteményeket.

A kísérő tanácsadás, a gyakorlati tevékenység közben történő (pálya)szocializáció támogatása során a célzott beszélgetést alkalmazzuk, melynek során a tanuló ön- és pályaismerete fejlődik, információkat szerez a különböző szakmákról és ezek mentén alakul saját pályaképe.

Önértékelő eljárások

Az önértékelési eljárások célja, hogy segítse a mentorált tanulók öndefiníciós képességének alakulását. A pályaválasztást előkészítő időszakban kiemelt jelentőséget kap az érdeklődéssel és a képességekkel kapcsolatos felvilágosítás, mellyel a tanuló kiegészítheti az önmagáról alkotott képet. Az érdeklődéssel végzett munka nagymértékben segítheti a tanuló önkibontakozási folyamatát, míg az ehhez kapcsolódó megfelelő képességek támogatják annak a feladatszintnek a megtalálását, amelyeket az érdeklődéssel végzett munka folyamatában a jelölt vállalhat. Ezek az eszközök segítik megfogalmazni azokat az előnyöket és pozitívumokat, illetve hiányokat és korlátokat, amelyek fontosak lehetnek a továbblépés szempontjából.

Az önértékelő eljárások általában kérdőívek, melyek pontosan körvonalazzák a tanuló számára az adott *produkcíófelületet*, vagyis világos, hogy mit fog megismerni magáról. Az önértékelő eljárások szakmai zsargon nélkül, világosan megfogalmazott

feladataira, kérdéseire nincsenek jó vagy rossz megoldások, a válaszadás mindig érzelmi alapú (pl.: nagyon szívesen teszem, könnyű nekem). Az értékelést nem más személy, hanem a felhasználó maga végzi el. A kérdőívvel együtt az *értékelő kulcsot* és az *értelmezési keretet* is átadjuk, vagyis a definíciókat és a kijelölt vonatkoztatási területeket (Szilágyi, 1993).

Az önértékelő eljárások a beszélgetést kiegészítő eszközként alkalmazhatóak, melyek használatának feltétele azok megfelelő szintű ismerete. (Tapasztalataink szerint az önértékelési folyamatban többször előfordul, hogy a tanuló nem igényli minden egyes elem megbeszélését mentorával – de erre készenlétben kell lenni.) Az akceptált eredmények szintézise, már jellemzően a mentorral közös intellektuális munka eredménye.

A papír alapú vagy online kérdőívek eredményének feldolgozását segítő nyitott példamondatok:

- Úgy látom ez magasabb pontszámot kapott... Valóban ez a sorrend jellemez téged?
- Ennél a tevékenységnél azt jelölted be, hogy nagyon könnyű... Mesélnél róla?
- Nézzük meg, hogy a leírásban szereplő megjegyzések közül mit fogadsz el magadról... Alá is húzhatjuk ezeket.
- Ezeket az ágazatokat ajánlja a kérdőív... Mit szólsz hozzá?
- Az eredmények alapján úgy látszik, hogy téged ez érdekel a legjobban... Elfogadod?

Célzott beszélgetés

A beszélgetés a mentorálás folyamatában kettős értelemben szerepel. Egyrészt a mentor és a mentorált személyes érintkezésének eszköze, melynek kiemelt jelentőségű szerepe van a kedvező hangulat, az interperszonális miliő megteremtésében. Módszerként pedig a tanácsadás struktúráját, irányát, tartalmát is megszabhatja. A tanácsadás folyamatában fontos, hogy a beszélgetés több mint az érintkezés eszköze, ezért erre egy meghatározott fogalmat használunk, a célzott beszélgetést. Ezzel a

tudatos beszélgetésvezetésnek az alkalmazásával valamit el szeretnénk érni, pl.:

- különböző élmények tartalmának szavakba öntése
- tervek meghatározása
- aktivitás erősítése
- önismeret fejlesztése
- valós pályainformációk realizálása

Mindez azt jelenti, hogy a mentor a tanulókkal való találkozások során célirányosan úgy irányítja a beszélgetést, hogy figyelembe veszi közben az alábbiakat:

- elfogadja a hozzá forduló gyermeket előítélet és kritizálás nélkül
- folyamatosan bátorítja spontán kifejezését
- kamatoztatva empátiáját a saját nyelvén érti meg
- kellő tapintattal objektív marad (Rogers, 1984)

A mentor a találkozások során igen sok információt kap a tanulóktól. A célzott beszélgetés során a mentorált tanuló szabadon kifejti véleményét az adott témával, helyzettel kapcsolatban, míg a mentor súlyozza ezeket aszerint, hogy az aktuális problémafelvetés szempontjából relevánsak-e, vagy sem. A cél szempontjából lényeges elemek közül kiemeli azokat, melyekre reagál, majd megválasztja a megfelelő válaszadási módot.

A beszélgetések lehetséges tartalmának bemutatásához Super (1990) pályaegettség fogalmának öt elemét hívjuk segítségül. (Az összetevőkkel kapcsolatos mentorálás során szerzett tapasztalatainkat és ezzel összefüggő téma javaslatainkat egy-egy alpont mentén ismertetjük.)

1. *Tervezési készség* azt jelenti, hogy az egyén kész pályatervet készíteni, melynek során törekszik az autonómiára, időperspektívában gondolkodik.
 - o Az azonnali szükségletkielégítés, a rövidtávú tervek helyett a távlatos gondolkodás előtérbe helyezése (ennek széleskörű értelmezésében terepe lehet pl.: a pénzügyi és

vállalkozói ismeretek, pályaeorientáció, pályatervezés, fenntarthatóság és környezet-tudatosság).

2. *Aktivitás* jellemzi az egyént, vagyis kész arra, hogy a saját pályaválasztásával kapcsolatos kérdéseknek utánanézzon, hasznosítja az információs forrásokat és kipróbálja magát előzetesen különböző szakmai szerepekben.
 - o Folyamatos biztatás az újabb információk, élmények, tapasztalatok gyűjtésére és ehhez valódi alternatívák nyújtása (pl.: a megszokott környezetből kimozdulás, szabadidős tevékenységek, önkéntes vagy diák-munka).
3. *Informáltak* tekinthető az a személy, aki szert tesz mindazokra az információkra, amelyek a későbbi folyamatot befolyásolhatják, legyen az pályae- vagy önismereti kérdés.
 - o Minél több információja van saját magáról és a pályák világáról, annál jobb döntést fog tudni hozni, melyhez érdemes több, megbízható forrásból tájékozódni (pl.: kérdőívek, világháló, nyílt nap, pályaválasztási kiállítás).
4. A *döntési kompetencia* a megfelelő döntés kialakítására való alkalmasságot, a helyes döntési elvek használatát jelenti.
 - o Az információk jó hatásfokú feldolgozását követő önálló, felelősségteljes, konfliktusmentes döntéshozatal (pl.: szakkör, sport, családi vagy iskolai feladat- és szerepvállalás, takarékoskodás, pályaválasztás).
5. A *realitásorientáció* a valósághoz igazított alkalmazkodás folyamatát foglalja magába.
 - o Megbízható, valódi, aktuális, igaz, vagyis minőségi információk alapján történik a döntés, választás. Jelenti ez a reális önismertet és a szakmák, képzések, pályák valódi ismeretét (pl.: a képességek alul vagy felülértékelésének elkerülése végett a környezet visszajelzéseinek beépítése az önismeretbe, illetve pontos kép a foglalkozásokról vagy

az érdeklődésre számot tartó képzés tantervéről).

A mentori tevékenység során a pályorientációs szemléletű mentor feladata, hogy a pályaeérettség elemeinek kialakulását, fejlődését támogassa az adott életkornak megfelelően.

A pályorientációnak, a pályaválasztási döntés előkészítésének a fundamentuma az önismeret, különös tekintettel a képességekre és az érdeklődésre. Az alábbiakban ezen személyiségjellemzők megismerését célzó beszélgetések rövid részletét adjuk közre. Mindezen példákon keresztül arra kívánunk rámutatni, hogy a mentor nem csupán beszélget, hanem annak fonalát tudatosan kézben tartja, célzottan irányítja.

1. példa: A képességekre rálátunk, amikor a tanuló arról beszél, hogy milyen tevékenységet könnyű neki végezni. A tanulót ezen keresztül hozzászorgatjuk a saját önismeretének fejlődéséhez és erre az elemre építve haladunk tovább a beszélgetésben. Fondantot formázó tanulóval folytatott célzott beszélgetés:

Mentor (M): Hú de klassz, amit csináltál!

Tanuló (T): Hát igen... ez nekem is tetszik.

M: De jó, gratulálok! Láttam, hogy menet közben is milyen ügyesen dolgoztál, könnyen ment ez neked.

T: Köszönöm, tényleg könnyen ment.

M: Szerintem akkor neked jó lehet a kézügyességed.

T: Igen, már mások is mondták.

M: Mesélgj erről egy picit bővebben, szívesen hallgatlak!

T: ...és mesélg az otthon, a konyhában végzett tevékenységeiről... (a M segíthet neki példákat hozni a kézügyességre)

M: A betyár mindenét, engem aztán meggyőztél! Ezt a képességedet lehetne akár több helyen is kamatoztatni a későbbiekben, pl.: cukrász, de

akár édességkészítő, vagy pék – hogy csak az élelmiszeripari ágazatot nézzük.

...

M: Utánajárhatunk, hogy miből áll egy munkanapja a ...-nak

...

M: Nézzük meg, hol van legközelebb olyan iskola, ahol van ilyen képzés!

...

M: Nézzük meg, mit fogsz ott tanulni...

2. példa: Ebben az esetben a tanuló érdeklődése kerül előtérbe, vagyis olyan tevékenység, amit szívesen csinál. A célzott beszélgetésben résztvevő tanuló arról beszél, hogy szívesen van emberek között:

M: Említetted, hogy nem szeretsz egyedül lenni, mindig emberek vesznek körül. Még a kutyasétáltatásnál is az emberekkel való kapcsolat kerül előtérbe.

T: Igen, ez pontosan így van. Én megszoktam, hogy folyton emberekkel vagyok az iskolától kezdve az otthonon keresztül a szabadidőig vagy a sportig.

M: Neked mindegy is kivel vagy együtt, mindenkiel jól kijössz.

T: Ez alapvetően igaz, de legfőképp a gyerekekkel töltöm együtt az időt. Szabadidőmben a szomszédok is gyakran megkérnek, hogy vigyázzak a gyerekekre és az atlétika pályán is gyakran bízzák rám bemelegítéskor a juniorokat.

M: Jaj, ez nagyon izgalmasnak hangzik! Beszélnél erről?

...

M: El tudod képzelni, hogy hosszabb távon is gyerekekkel foglalkozz?

...

M: Szerinted mi kell ahhoz, hogy valaki óvónő (dajka, edző...) lehessen?

...

M: Megnézhetnénk, hogy hol van lehetőség ezt tanulni?

Számítógéppel támogatott pályaorientáció

A felső tagozatos tanulók információszerzési forrásai között kiemelt helyen szerepelnek a világháló adta lehetőségek, a különböző online platformok. A számítógéppel támogatott pályaorientáció során cél a mentorált diákok pálya- és iskolaválasztás szempontjából releváns tudnivalók közötti eligazodásának segítése az internet világában. Az információáramlásnak elengedhetetlen része a helyes információ kiválasztása, ami a tanácsadó mentor információnyújtásának felelősségét adja. Az információ biztosítása mellett az információ feldolgozása, megértése és a tapasztalatokkal való összevetése is kiemelt hangsúllyal bír a mentorálási folyamatban.

Számtalan megbízható és felhasználóbarát oldal, program, applikáció lelhető fel a témában és sajnos néhány egészen elavult is (Kenderfi, 2020). Nem vállalkozhatunk az egyes lehetőségek részletes bemutatására, itt csupán a mentorálás során alkalmazott és bevált számítógépes programok típusaira (melyek korábbi leírását Szilágyi adta 2000-ben) kívánjuk felhívni a figyelmet.

- A) Önértékelő eljárások – Az ember – pálya megfelelés szempontjából lényeges személyiségjegyek felismerését, a korábban tárgyalt önismeret fejlesztését támogató kérdőívek online változatai.
- B) Orientáló programok – A megismert személyiségjellemzőhöz pályát, szakmát is kapcsoló eljárások
- C) Információs programok – Ide soroljuk a pálya- és iskolaválasztáshoz szükséges aktuális információkat tartalmazó különböző adatbázisokat, pályaismeretet bővítő pályaleírásokat és a foglalkozásokat bemutató filmeket.
 - Szakképző intézmények és szakképzési centrumok honlapjai – Az intézmény sajátosságainak és kiemelten a képzési kínálatának bemutatása.
 - Innovatív Képzéstámogató Központ weblapja – Szakma- és térképes intézmény-

kereső, szakmajegyzék, képzési- és kimeneti követelmények, programtervek részletezése.

- D) Pályaorientációt támogató intézmények portáljai – Regionális pedagógiai szakszolgálatok, valamint a kereskedelmi- és iparkamarák információs és szolgáltatásai.
- E) Játékok és szimulációk – Ide tartoznak azok a játékok, amelyek leginkább a képzést szolgálják. Ezeknek közös vonása gyakran a versenyjelleg és általában kísérleti vagy aktív tanulásra teszik a hangsúlyt.

Összefoglalás

Az elmúlt évtizedben történt társadalmi változások a segítő tevékenységek gyakorlatában több fejlesztést eredményeztek. A tanácsadás területén is olyan feladatok jelentek meg kihívásként, melyek megoldása új metodikák kialakítását, vagy a hagyományosak átdolgozását igényelte.

Ebbe a sorba tartozónak véljük tanulmányunkat, melynek fókuszába a már ismert tanácsadási módszereken túl a TM program tapasztalatait felhasználó új megközelítéseket kívántuk közreadni ajánlva azt azoknak a mentoroknak és oktatóknak, akik próbálkozásaikhoz segítséget várnak a területen.

Ennek bemutatását megelőzően, dolgozatunk első részében releváns szakirodalmak alapján összegeztük a pályaorientációt támogató munkával kapcsolatos felfogásunkat, ami az életpálya tervezésére és szervezésére vonatkozó tanácsadó tevékenység elméleti keretét biztosítja. Arra is megpróbáltuk felhívni a figyelmet, hogy a pályaorientációs hangsúlyú mentorálás fókuszában a pályák, szakmák, képzések megismertetésén túl a tanulók öndefiníciójának minőségi differenciálásán, vagyis az önismeretük fejlesztésén van. Bizonyára minden érintett számára evidencia, hogy a tanácsadói tevékenységhez a személyes elkötelezettség mellett kellő mértékű szakértelem is szükséges.

A Gödöllői Iskolában a pályorientációs szemléletű mentorálásra való szakmai felkészülést szolgálja a mentorképzés, míg a tanácsadásban jártas szupervízorok folyamatos támogatása adja a mentorok nyújtotta megfelelő szintű szolgáltatás garanciáját.

Irodalom

- Andl, H., Arató, F., Orsós, A. & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben: Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért” program keretében. *Autonómia és Felelősség*, 5(1-4), 101–121.
DOI: <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4>.
- Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályorientáció: tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 25(1), 59–69.
- Borbély-Pecze, T. B. (2022). Szerkesztői előszó. In Borbély-Pecze, T. B. (Ed.), *Pályaválasztás, pályorientáció, pályaedukáció (9–11)*. ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság, Wesley Könyvek.
- Council of the European Union. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Czövek, A., Fazakas, I. & Dorner, L. (2022). A "Tanítsunk Magyarorszáért" program bevezetésének tapasztalatai az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen, 2019-2021. In K. Nagy, E. & Szabó-Tóth, K. (Eds.). *Útkereső. Kutatások az Észak-magyarországi régió felemelkedéséért*. (211–225). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Fonyó, I. & Pajor, A. (1998). *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. Bárczi Gusztáv GyTF, Budapest.
- Godó, K. (2021). A „Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bánásmód*, 7(2). 21–41. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.21>
- Helembai, K. & Zakar, A. (1993). Pályafejlődés és szerepelsajátítás. *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei*, (21). 261–272.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic Approaches*. Addison-Wesley Longman.
- Juhász, O. (2022). Találkozások – a mentorálás tartalmi irányelvei, fókuszai. In Fehér, Á. & Mészáros, L. (Eds.). „... megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon.” (Jn 15,2). (147–156).
- J. Szilágyi, K. (1985). Kísérlet a szociális érettség vizsgálatára a felsőoktatásban. *Pályaválasztás*, 18(4), 19–26.
- J. Szilágyi, K. & Völgyesy, P. (1985). *A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban*. Oktatáskutató Intézet.
- Karcher, M. J. (2005). Cross-age peer mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. (266–285). Sage Publications Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412976664>
- Kenderfi, M. (2019). *Szülői pályaválasztási attitűdök 2019*. MKIK, SZIE GTK, Innokend Kft.
- Kenderfi, M. (2020). Pályorientációs tartalmú honlapok vizsgálata 2020 áprilisában. *Opus et Educatio*, 7(4), 410–422.
DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.409>
- László, K., Ritoókné Ádám, M. & Susánszky, É. (1988). Iskolai veszélyeztetettség és pályaszocializáció. *Pedagógiai Szemle*, 38(6), 533–539.
- Lubinszki, M. (2022). A Tanítsunk Magyarorszáért program pályorientációs fókuszja. *OxIPO*, 4(4), 63–71. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.4.63>
- Márton, S. & Baracsi, Á. (2020). Tanítsunk Magyarorszáért program a Nyíregyházi Egyetemen – hallgatói nézőpontok. In Torgyik, J. (Eds.), *Társadalmi felelősség és szociális gondolkodás* (103–111). Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Lenz, J. G. & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach in career problem solving

- and decision making. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (312–369). Jossey-Bass.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (Eds.). *Hand book of youth mentoring. (30–43)*. Sage Publications Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412976664>
- Ritoók, P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó.
- Rogers, C. R. (1984). *Encounter csoportok*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Rókusfalvy, P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sultana, R. G. (2013). Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22(2), 82–90.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In Brown, D. & Brooks, L. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Szilágyi, K. (1993). *A tanácsadás módszerei I-II*. GATE.
- Szilágyi, K. (2000). *Munka- pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft.
- Szilágyi, K. (2023). *Munka- pályatanácsadás mint professzió. Ötödik átdolgozott kiadás*. Kontakt Alapítvány.
- Szilágyi, K. & Völgyesy, P. (1996). *Pályaorientáció*. GATE.
- Tanítsunk Magyarországért program honlapja. 2024. <https://www.tanitsunk.hu/page/program> [2024. 07. 20.]