



**DEBRECENI  
EGYETEM**

# KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

---

◆

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

ISSN 2498-5368

**Web:**

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

---

◆

**XI. évf., 2025/1. szám**

**DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.1>**

## 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 Tehetséggondozó 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 (Károly Egyetem, Csehország)  
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)  
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)  
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)  
Kondé Zoltánné Dr. Ináncsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)  
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)  
Lepes, 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)  
Váradi 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 CXCV 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

Harmati Maja és Galán Anita:

*Az internethasználat és az internetes zaklatás alakulása a tanulásban akadályozott gyermekek életében*

– egy kvalitatív pilot vizsgálat tapasztalatai .....7

Vargáné Nagy Anikó és Molnár Balázs:

*Kisgyermeket nevelő családok jóllét vizsgálata a hajdúböszörményi cigány/ roma szegregátumban* .....19

Adewumi, Gabriel Segun, Akanbi, Adejoke Arinlade & Muraina, Kamilu Olanrewaju:

*Effect of Two Instructional (Project And Inquiry ) Strategies on Students' Achievement*

*in Selected Biological Abstract Concepts* .....33

Abdinassir, Nazira:

*The Role of National Values in Interethnic Marriages in Turkestan*.....45

Balogh, Gergő & Lenténé Puskás Andrea:

*Examination of Agility Development in Extracurricular Activities* .....59

Bukola Alwajud-Adewusi, Mariam & Sarafadeen, Toheeb Olanrewaju:

*Parenting Styles as Predictor of Adolescents' Delinquent Behaviours* .....71

Medojevic, Milena:

*Bridging the Gap: Enhancing Communication and Productivity in Academic Relations*

– *Emphasis on the Professor-Student Relationship* .....85

Onyemeniobue Onwubolu, Catherine & Phina Asoya, Ajorgbor:

*Psychological Influence of Play Method on the Development of Pre-School Children*

*with and without Hearing Impairment in Ika South, Delta State, Nigeria*..... 101

### MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES ..... 113

Fekete Anna és Fenyő Imre:

*Játsszótérek egykor és ma* ..... 115

### FELHÍVÁSOK/ CALLS FOR CONFERENCES ..... 127

*Meghívó a X. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára* ..... 129

*TéT-2025/LandS-2025 Konferencia Felhívás* ..... 131



**EMPIRIKUS TANULMÁNYOK / EMPIRICAL STUDIES**



**AZ INTERNETHASZNÁLAT ÉS AZ INTERNETES ZAKLATÁS ALAKULÁSA  
A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK ÉLETÉBEN  
– EGY KVALITATÍV PILOT VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI**

**Harmati Maja<sup>1</sup>**

József Attila Általános Iskola (Magyarország)

**Galán Anita (PhD)<sup>2</sup>**

Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Cite:** Harmati Maja és Galán Anita (2025). Az internethasználat és az internetes zaklatás alakulása a tanulásban akadályozott gyermekek életében - egy kvalitatív pilot vizsgálat tapasztalatai. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*. 11(1), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.7>

**Idézés:**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:** Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0001

**Reviewers:** *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Márton Sándor (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)
  2. Rákó Erzsébet (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

**Absztrakt**

Az internet terjedésével annyak előnyei mellett a hátrányai is egyre nagyobb teret nyelnek. A tanulmányban a tanulásban akadályozott 14-18 éves diákok internethasználati szokásait vizsgáljuk kvalitatív módszerrel, az őket tanító pedagógusok és gyógypedagógusok (n=8) véleményének megkérdezésével. A pilot vizsgálatban feltárjuk, hogy az iskolai-, illetve internetes zaklatás hogyan és milyen mértékben jelenik meg a tanulók életében, kik azok, akiket gyakrabban érintettek az ilyen jellegű támadások. Kutatásunk eredményei alapján a pedagógusok véleménye szerint a tanulásban akadályozott gyermekek gyakrabban találkoznak az iskolában offline, mint online zaklatással, a verbális és fizikai abúzus a legelterjedtebb. A nem, a fogyatékoság mértéke/típusa, az egyes specifikus tulajdonságok, valamint a családi háttér meghatározó az áldozattá válás szempontjából. A pilot vizsgálatban megjelenő alacsony

<sup>1</sup> Harmati Maja. József Attila Általános Iskola. Email cím: [harmatimaya@gmail.com](mailto:harmatimaya@gmail.com)

<sup>2</sup> Galán Anita (PhD). Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Szociálpedagógia Tanszék. Email cím: [galan.anita@ped.unideb.hu](mailto:galan.anita@ped.unideb.hu) ORCID ID: 0009-0005-3678-1229

mintaszám miatt a kapott eredmények viszont csak figyelemfelhívó jellegűek, s a jelenség további kutatásának szükségességére hívják fel a figyelmet.

**Kulcsszavak:** internet, online zaklatás, tanulásban akadályozott diák, kvalitatív vizsgálat

**Tudományterület:** szociológia

### **Abstract**

THE EVOLUTION OF INTERNET USE AND CYBERBULLYING IN THE LIVES OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES - BASED ON THE EXPERIENCES OF A QUALITATIVE PILOT STUDY

As the Internet spreads, its disadvantages are also becoming more and more widespread, alongside its advantages. In this study, we examine the Internet usage habits of 14-18 year-old students with learning disabilities using a qualitative method, by asking the opinions of the teachers and special education teachers (n=8) who teach them. In the pilot study, we explore how and to what extent school and online bullying appears in the lives of students, and who is more often affected by such attacks. Based on the results of our research, according to the teachers, children with learning disabilities encounter offline bullying more often at school than online, with verbal and physical abuse being the most common. Gender, type of disability, specific characteristics, and family background are determinants of victimization. However, due to the small sample size in the pilot study, the results obtained are only of an attention-grabbing nature, and draw attention to the necessity of further research into the phenomenon.

**Keywords:** Internet, cyberbullying, student with learning disabilities, qualitative method

**Discipline:** Sociology

### **Bevezetés**

Az online tér fejlődésével számos új lehetőség és eszköz jelent meg, amivel megkönnyíthetjük a mindennapokat. Gyorsabban és könnyebben tudunk információkhoz jutni, online vásárolni, munkánkat végezhetjük és tanulhatunk a virtuális térben, ezen felül egy közösséghez tartozhatunk, ahol önmagunkat adhatjuk (Som, 2013; Galán, 2023). Az információs- és kommunikációs technológiai eszközök (továbbiakban: IKT-eszközök) használata és ismerete az oktatás minden színterén megjelenik. Mivel a gyermekek, így a tanulásban akadályozott gyermekek is kevésbé tudnak egy teljes tanórán keresztül egy frontális előadásra koncentrálni, az IKT-eszközök használata itt is egyre elterjedtebb (Lénárd, 2019). Az internethasználat mára teljesen beépült a hétköznapi életbe és szerves részét képezi a gyermekek mindennapjainak, amelyek számos

negatív és pozitív hatása is lehet az életükben. Utóbbihoz megemlíthető, hogy a tevékenységeket szimultán módon lehet végezni, viszont vannak olyan tényezők, melyek hátrányként jelenhetnek meg, mint például az addikció kialakulása vagy az online bántalmazás (Galán, 2014; Prievara és Pikó, 2015; Galán, Rákó és Szabó 2018). Jelen, pilot kutatás a tanulásban akadályozott, 14-18 éves diákok internethasználati szokásait vizsgálja az őket tanító pedagógusok és gyógypedagógusok (n=8) véleménye alapján, kvalitatív módszerrel. Emellett azt vizsgáljuk, hogy az internetes zaklatás hogyan és milyen mértékben jelenik meg a tanulók életében a pedagógusok véleménye szerint. Célunk feltárni, hogy tapasztalják-e a pedagógusok az online vagy offline zaklatást a mindennapokban, annak milyen formái a leggyakoribbak, valamint kik azok, akiket inkább érint, kik azok, akik bántalmazottá válnak.



Mivel a tanulásban akadályozott gyermekek hátrányból indulnak, a látható különbségek, a gyengébb szociális kompetencia, és az észlelés és kivitelezés-végrehajtás zavara (Papp és Faragóné, 2005) miatt, így legtöbb esetben őket éri a zaklatás (Balázs-Földi, 2022). A tanulók gyakran nincsenek tisztában az internet veszélyeivel, előnyeivel, hátrányaival és azzal, hogy hogyan kell helyesen használni a különböző platformokat (Galán, 2023).

### **Az internethasználat előnyei és hátrányai fogyatékossgal élők esetében**

Az internethasználatnak számos előnye és hátránya fogalmazható meg a fogyatékossgal élők esetében, a következőkben először az előnyöket mutatjuk be, majd a hátrányokra térünk ki. Az előnyök közé sorolható, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek számára kiutat jelenthet az online világ (Prievara és Pikó, 2015), egy olyan platformot, ahol érvényesülhetnek, nem éri őket abúzus és a hiányzó kapcsolatokat helyettesíteni tudják. A különféle alkalmazások segítségével független, autonóm életet élhetnek. Az előnyök közé tartozik az is, hogy nem válik láthatóvá akadályozottságuk, így elkerülhetik a diszkriminatív megjegyzéseket a társaik felől (Balázs-Földi, 2022). A fogyatékossgal élő gyermekeknek és családjaiknak segítséget biztosít az online tér, mivel kapcsolatba léphetnek olyan családokkal, akik hasonló helyzetben vannak, illetve tájékozódhatnak is a különböző platformok segítségével. A különféle technológiák támogatják a fogyatékossgal élők integrációját vagy a hátrányaik leküzdését (Pongrácz, 2020; Galán, 2023), amivel a társadalom cselekvő tagjaivá válhatnak. Az IKT-eszközök az egyéni fejlesztések vagy tanórák során segíthetik a tanulásban akadályozott gyermek rehabilitációját és rehabilitációját. Ezáltal egyéni képességeiknek megfelelő oktatásban vehetnek részt és az információs technológiákat alkalmazni tudják iskolán belül, illetve azon kívül is (Kállai, 2023).

A számos pozitívum mellett szót kell ejteni a negatív hatásokról, amelyek az internethasználatból

származhatnak. Szem előtt kell tartani az általános internetes biztonság fontosságát. Itt több hiányos-ságból is eredeztethető a probléma, mint például, nem értenek angolul a fogyatékossgal élő személyek, nem olvassák el a kisbetűs részeket vagy nem gondolnak bele, milyen veszélyes privát adatokat megadni bármilyen oldal használatához (Molnár, 2016). Számos egészségügyi problémának okozója lehet a folyamatos monitor előtt ülés, mint például a rossz testtartás kialakulása, a látásproblémák kialakulása és fejfájás. A túlzott internethasználat miatt létre jöhet a függőség is (Galán, 2014). A hátrányok közé sorolandó az elsődleges szocializációs színtér elhanyagolása az online időtöltés miatt (Dén-Nagy, Király és Paksi, 2011). Vannak olyan problémák, amelyek a szociális média alkalmazásához kapcsolódnak, ilyen például a cyberbullying (online zaklatás) jelensége, a szexuális kapcsolatok könnyebb kiépítése (partnerkereső oldalak és képek küldése másoknak) és a meggondolatlanul megosztott tartalmak következményei. Az elektronikus zaklatás jelentheti fenyegető üzenetek küldését, pletykák terjesztését vagy a megszegyenítő tartalmak közzétételét (Domonkos, 2014).

### **Zaklatás**

2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről, 222. § (1.) bekezdése meghatározza, a zaklató az „aki abból a célból, hogy mást megfélemlítsen, vagy más magánéletébe, illetve mindennapi életvitelébe önkényesen beavatkozzon, őt rendszeresen vagy tartósan háborgatja, ha súlyosabb bűncselekmény nem valósul meg”. Zaklatásról akkor beszélünk, ha az áldozat korlátozva érzi magát személyes szabadságában vagy nem érzi magát biztonságban. (I1) Ezt bullying-ként ismerhetjük, ahol a bántalmazó megfélemlíti és megalázza az áldozatot. Az iskolai zaklatásról akkor beszélhetünk, ha „a diákot elnyomás vagy zaklatás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül megvalósuló agresszív, negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több másik

diák” (Olweus, 1999: 717). A bullying-nak három fő jellemzője van: a tudatos szándék, a hatalmi egyensúly hiánya és az áldozat ellen irányuló cselekedet ismétlődése és folyamatossága. A kortárs zaklatás nehezen megragadható és többféle módon is megjelenhet (Buda, 2008), így nehezen lehet fellépni ellene.

Az esetek többségében a piszkálásnak, bántalmazásnak és megfélemlítésnek nincs valódi oka, csupán a zaklató a céljainak eléréséhez használja fel az áldozatot. Leginkább olyan gyerekek lesznek az áldozatok, akik félénkek, visszahúzódók és nem tartoznak a népszerű egyének közé (Olweus, 1991). Ezzel szemben a zaklatók agresszívan viselkednek társaikkal, empátiájuk alacsonyabb, impulzívabbak és testileg erősebbek a többiekénél. Zaklató válhat abból az egyénből, aki az elsődleges szocializációs színtérben nem kapja meg a megfelelő odafigyelést, a szülők nem mutatnak pozitív mintát vagy ők maguk is áldozatok (Nagy, Körmendi és Pataky, 2012).

Az iskolai zaklatásnak három típusát különítjük el: a direkt, az indirekt és az elektronikus támadást. A direkt zaklatás akkor történik, amikor az áldozat személyére irányul a támadás. A fizikai és verbális támadás is ebbe a csoportba tartozik, a fizikai zaklatás „testi jellegű erőszakot jelent” (Buda, 2008: 13), a verbális támadás csúfolásként és fenyegetésként jelenik meg. Indirekt formának nevezzük, amikor az áldozat és a zaklató között nincsen semmilyen kapcsolat vagy kommunikáció, csupán pletyka és fenyegetések tárgyává válik a kiválasztott személy (Buda, 2008).

A bántalmazás témakörében végzett kutatást Figula (2004), aki összesen 505, 10-19 éves iskolást vizsgált Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében egy kérdőíves (Bullying kérdőív) felmérés segítségével. A kiértékelés során 132 fő áldozatot, 65 fő zaklatót, 134 fő zaklató áldozatot és 174 fő szemlélődőt identifikált. A lányok leginkább az áldozat és a szemlélő szerepében jelentek meg, a fiúk ezzel szemben a zaklató és a zaklató áldozat szerepében

érvényesültek. A mintában a verbális zaklatás volt a leginkább elterjedt bántalmazási mód, amely 16-18%-át érintette a gyerekeknek és az áldozatok 18-19%-ának okozott rettegést a fizikai bántalmazás.

Továbbiakban a fogyatékossgal élő személyek szemszögéből vizsgáljuk az iskolai zaklatást. Ezen személyek zaklatása a közösségi lét bármely színterén megvalósulhat, köztük az iskolában, szociális intézményekben, munkahelyen és közösségi tereken egyaránt. A zaklatások hátterében több okot is meg lehet említeni (Balázs-Földi, 2022), ide tartozik az alacsonyabb szintű szociális készségek, szűkebb kapcsolati háló, hatalmi különbségek az osztályon belül, fogyatékossg típusa és a felismerhető különbségek. Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége készített egy kutatást arról, hogy a fogyatékossgal élő fiatalokat milyen erőszak éri. Eredményeik azt mutatták, hogy háromszor-négyszer gyakoribb a fogyatékossgal élők, mint az ép társaik ellen elkövetett erőszak (Balázs-Földi, 2022). Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy az intézmények és a pedagógusok nem veszik észre ezeket a zaklatásokat, vagy ha észre is veszik, nem tesznek radikális lépéseket ellenük. Az iskolába lépés jelenti a legnagyobb veszélyt a fogyatékossgal élő gyermekek számára, mivel a többségi társaik a megfelelő nyelvi kódot tudják használni (I4), kommunikációjuk kifejlődött és tudják, hogyan kell elérni azt, hogy rájuk figyeljenek. Kialakulnak a baráti körök, ahol pletykálni, gúnyolódni lehet és nem félnek kiközösíteni a náluk gyengébb gyerekeket.

### Online zaklatás

Az internetes zaklatást, erőszakot idegen szóval cyberbullying néven ismerhetjük. Pongó (2016: 247) szerint „cybermegfélemlítés keretébe tartozik minden olyan magatartási forma, amely során iskoláskorú fiatalok kortársaikat vagy az iskolai alkalmazottakat a virtuális térben elektronikus eszközökkel megfélemlíteni, megalázni, zaklatni, nevetségessé tenni szándékoznak”. A digitalizációnak

köszönhetően ez a zaklatási forma rohamosan terjed és a fejlődés miatt ez az arány csak emelkedni fog a közeljövőben egyaránt.

Mi is a bullying és a cyberbullying közti különbség? A bullyingtól azért különbözik a cyberbullying, mert a zaklató nem látja az áldozat érzelmi megnyilvánulásait és reakcióját, így nem vált ki együttérzést a zaklatóban, emiatt többször elkövetheti a bántalmazást (Domonkos, 2014). Emellett ez a zaklatás online térben történik, nem otthon vagy az intézményben, így nincsenek látható jelei és kevésbé veszik észre a pedagógusok és a szülők. Az internetes zaklatás során az áldozat nem ismeri a zaklatót, viszont az elkövető tisztában van azzal, hogy ki ellen intéz erőszakot.

Az online zaklatás leggyakoribb formái közé sorolhatjuk az ugratást, sértő üzenetek küldését üzenetben, a kirekesztést és a megalázást (Margitics, Figula, és Pauwlik, 2020a; 2020b). Willard (2007) ezeket a következőkkel egészítette ki: flaming (trágár nyelvezettel való online veszekedés), denigration (befeketítés, valakiről pletykák küldése), személyiséglopás (a zaklató egy másik ember profiljában jelenik meg), kibeszélés és a sexting (a zaklató saját maga által készített meztelen vagy félig meztelen képeket, vagy nyíltan szexuális tartalmú szöveget küld el online valakinek). A megfélemlítés megvalósulásához több elemnek meg kell nyilvánulnia, mint például elektronikus eszköz használatával kell elkövetni, virtuális térben kell megmutatkoznia, támadó jellegűnek kell lennie és ismétlődő tendenciát kell mutatnia (Pongó, 2016). A legveszélyesebb az internetes zaklatásban az, hogy az áldozat nem tud elmenekülni, mivel az online tér egy állandó közeg, ahol a zaklató tevékenykedhet. Az anonimitás egyfajta biztonságot nyújt a zaklató számára, mivel semmilyen következménnyel nem jár és el tud szabadulni a társadalmi szabályoktól (Margitics, Figula és Pauwlik, 2020a; 2020b). Ez a fajta névtelenség befolyásolhatja a gyermek személyiségfejlődését, felerősítheti a szorongását és a legrosszabb esetben az

öngyilkosság gondolata is felmerülhet (Erdélyi, 2021). Mindemellett megemlíthető a veszélyek között az is, hogy végtelen számban megosztható (Domonkos, 2014) és terjeszthető a zaklatásnak szánt tartalom. Az internet világában ismert egy kijelentés, miszerint ami egyszer felkerül, az ott is marad. Ebből kiindulva elengedhetetlen a jelek érzékelése és minél hamarabb fel kell lépni a probléma ellen és megszüntetni a kiváltó okot (Pongrácz, 2020).

Az online tér lehetőséget ad arra, hogy a negatív információk gyorsan terjedjenek és hosszú ideig fent is maradjanak, így biztosítva azt, hogy több emberhez is eljussanak (Margitics, Figula és Pauwlik, 2020b), akik egy kattintással meg is oszthatják azt. Ezzel a fenyegetések, megalázások és pletykák futótűzként terjedhetnek és senki sem tudja ezt megakadályozni. A következménye az, hogy a gyermekek önbecsülése csökken, személyiségfejlődésük visszamarad, kevésbé fog megbízni idegen emberekben és kerülni fogja a szocializáció bármilyen megnyilvánulását. A tanulásban akadályozott gyermekek életében még inkább oda kell figyelni a zaklatás bármilyen megnyilvánulására. Az ő esetükben hátrányt jelenthet az, hogy kevésbé fejlett készségekkel és képességekkel rendelkeznek, illetve a kulcskompetenciák elsajátítása nem minden esetben valósul meg. A zaklatás előfordulását indukálhatják a látható tényezők, azaz a fizikai, szociális és érzelmi különbségek. Ezen felül a fogyasztékos típusa (Balázs-Földi, 2022) és az osztályban meglévő hierarchia okozhat hátrányos megkülönböztetést és ezzel az áldozati szerepbe is belekényszerülhet a gyermek.

A kutatási eredmények azt mutatták (Margitics, Figula és Pauwlik, 2020b), hogy az általános iskolai tanulók 63,4%-a közreműködött az internetes zaklatás egy-egy formájában. Leggyakoribb forma az online térben való kirekesztés volt (33,2%), és általános iskolában több fiú (67%) volt már zaklató, mint lány (59,9). Névtelen telefonhívások, rosszindulatú pletykák terjesztése, sértő képek megosztása

és ellenséges üzenetek küldése leginkább a fiúkra jellemző zaklatási formák. Középiskolában ez a szám jelentősen megnövekedett, azaz 47,5%-a már találkozott ezekkel a zaklatási formákkal életében. Az ő esetükben is az online környezetben való ki-rekesztés a leggyakoribb és 68,7%-a részt vett már internetes zaklatásban. Az Áldozati Skála eredményei azt mutatták, hogy az általános iskolai tanulók 68,9%-a találkozott már bármilyen internetes zaklatási formával. Leginkább a telefonokon történő zaklatásokat tapasztaltak, illetve meglepő módon a fiúk 72,6%-a volt már áldozat, a lányoknál ez az arány 64,7%. Az általános iskolás fiúk körében leginkább a hamis honlap létrehozása, online meg-személyesítés és az online fiók feltörése a jellemző zaklatási forma, amit megtapasztaltak. A közép-iskolás diákok ugyanúgy a telefonon történő zakla-tással találkoztak a legtöbbször életükben (27,3%) és nemi eloszlás tekintetében nem volt szignifikáns eltérés az áldozati arányok között.

Vajon mi a helyzet a fogyatékossgal élő fiatalok körében? Kutatásunk során kvalitatív módszerekkel vizsgáljuk, hogy a pedagógusok véleménye szerint a tanulásban akadályozott tanulók hogyan, mire használják az internetet, valamint azt is, hogy jelen van-e az életükben a zaklatás offline vagy online for-mája, illetve arra is kitérünk, hogy kik azok a gyer-mekek, akik nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a zaklatásnak.

### Módszertan

A kutatás célja annak feltárása, hogy milyen mér-tékben érintettek a tanulásban akadályozott, 14-18 éves gyermekek a zaklatás által a gyógypedagó-gusok megfigyelései, tapasztalatai alapján. Kutatá-sunk adatbázisát félig strukturált interjúk alkotják. Az interjúk a szegregált intézményekben, felső ta-goztatós osztályokban tanuló, tanulásban akadályo-zott gyerekeket tanító gyógypedagógusok bevoná-sával készültek (n=8) 2024 januárjában (1.táblázat).

1. táblázat. A válaszadók bemutatása. Forrás: Szerzők.

| Ssz | nem   | város          | végzettség                        | szakmai tapasztalat | iskolatípus | osztály |
|-----|-------|----------------|-----------------------------------|---------------------|-------------|---------|
| 1.  | nő    | Nyíregyháza    | gyógypedagógus                    | 1 év                | EGYMI       | 6.      |
| 2.  | nő    | Budapest       | szociális gondozó, gyógypedagógus | 7 év                | EGYMI       | 7.      |
| 3.  | férfi | Budapest       | gyógypedagógus                    | 5 év                | EGYMI       | 7.      |
| 4.  | nő    | Hajdúszoboszló | szociálpedagógus, gyógypedagógus  | 8 év                | EGYMI       | 8.      |
| 5.  | nő    | Hajdúszoboszló | tanító, gyógypedagógus            | 35 év               | EGYMI       | 6.      |
| 6.  | nő    | Hajdúszoboszló | gyógypedagógus                    | 1 év                | EGYMI       | 7.      |
| 7.  | nő    | Debrecen       | gyógypedagógus                    | 5 év                | egyéb       | 7.      |
| 8.  | nő    | Debrecen       | gyógypedagógus                    | 1 év                | EGYMI       | 7-8.    |

Öt alany esetében az interjúkat személyesen vettük fel Debrecenben és Hajdúszoboszlón, míg további három alannyal, akik az ország egyéb városai-ban élnek az interjúkat telefonos beszélgetés keretein belül valósítottuk meg. Az alanyokat szóban tájékoztattuk a kutatás részleteiről, mindannyian beleegyeztek az anonim részvételbe. Az interjúk körülbelül 60-80 percet vettek igénybe, amelyeket hangrögzítővel rögzítettünk, és amelyek során a gyógypedagógus bemutatkozásán túl az alábbi témaköröket érintettük: az internet a tanulásban akadályozott gyermekek életében, zaklatás előfordulása, online zaklatás jelenléte, valamint stigmatizáció. A tanulmány keretei nem teszik lehetővé mindegyik témakör részletes bemutatását, jelen tanulmányban a tanulásban akadályozott fiatalok internet-használatára, valamint az offline és online zaklatásra vonatkozó pedagógus vélemények elemzésére térünk ki. A nyolc személyből három pályakezdő gyógypedagógus, a többi alany már több éve elhelyezkedett a szakmában, de van olyan is köztük, aki már harminc éve gyógypedagógusként tevékenykedik.

## Eredmények

### A diákok internethasználatára vonatkozó pedagógus vélemények

Az interjúalanyok tapasztalatai szerint sok tanúnak van saját telefonja, de nem viszik be az iskolába, inkább otthon használják őket. „Behozzák a telefont, de egész nap a táskában kell lennie, ezt be is tartják. Szünetekben sem használják” (2. alany). „Inkább otthon használják. Az iskolában már mi felelünk értük és azért, hogy mit csinálnak szabadidejükben. Nem nagyon szeretjük, hogy hoznak be telefont. Próbáljuk minél jobban kivédeni, mert sérült gyerekek és nagy támadási felületet jelent számukra” (5. alany). Több intézményben a délutáni napközi keretein belül használják a telefonokat tanulásra, videók nézésére, de kizárólag fokozott felügyelet mellett. Tanórán tudják a

laptopot és az IKT táblát is tudatosan használni, de a saját telefonjukat nem rendeltetésszerűen kezelik. „Szerintem a mai világban nagyon egyszerűen megtanulják használni őket, egyedül abban kell segíteni őket, hogy ne essenek csalások, átverések áldozatául” (8. alany).

A megkérdezettek beszámoltak az internethasználat előnyeiről, amelyek pozitívan befolyásolják a diákok életét. A gyógypedagógusok úgy vélik, hogy a kapcsolattartás barátokkal és családtagokkal, gyors információszerzés, tananyagelsajátítás, illetve az írni-, olvasni tudás a pozitív oldalához tartozik. „Ha valaki az internetet használja, ahhoz tudnia kell írni, így előny, hogy tudjuk azt, hogy tud írni. Azon felül kapcsolattartásra használják még a barátokkal, párjukkal” (4. alany). „Nagyon jól lehet vele motiválni és differenciálni, sokat tudnak tájékozódni róla, videókat tudnak rajta nézni, angol szavakat is tudnak különböző videókon, játékokon keresztül tanulni” (6. alany). „A rövidtávú memóriájuk jobban meg van mozdítva, mert gyorsan meg tudják keresni interneten a szükséges dolgokat” (7. alany).

A hátrányok közé már lényegesen több tényezőt soroltak fel az alanyok, amelyek negatív hatással vannak a diákok mindennapjaira. Legnagyobb százalékuk a naivitást említette meg, ezeket a gyerekeket sokkal hamarabb át tudják verni és könnyebben esnek áldozatul. „Függőség, káros tartalmak, zaklatás, erős ingerkeltő hatása van, egész éjjel fennmaradnak a gyerekek, nem alszik eleget, mozgásszegény életmód” (3. alany). „Kétes vásárlások, az internetes zaklatás, idegen emberekkel chatelnek, mert barátkozni akarnak. Mivel nem alakul ki náluk értékítélet, így nem tudják felmérni, hogy mit csinálnak és mit beszélnek. Szexuális tartalmú képeket kapnak férfiaktól és vissza is küldenek. Találkoznak idegenekkel is, így ők kihasználják a helyzetet” (2. alany).

Sajnálatos módon megjelenik az is, hogy a szülő nem gyakorol kontrollt a gyerek felett, így hamarabb megtörténnek a súlyos problémák, amik

legtöbbször elkerülhetők lennének. Mivel otthon a gyerekek sok esetben nem tanulnak, így helyette a telefonnal foglalkoznak és könnyebben rá tudnak keresni olyan tartalmakra, amik nem az ő korosztályuknak megfelelőek. Ezért is lenne olyan fontos, hogy a szülő odafigyeljen, milyen alkalmasságokat használ a gyereke.

### **Iskolai (offline) zaklatással kapcsolatos pedagógusi vélemények**

A következőkben az iskolai, tehát offline zaklatás előfordulását vizsgáltuk, azaz azt, hogy milyen mértékben terjedt el az intézményeken belül, milyen fajtáival találkoztak a pedagógusok a pályájuk során, illetve, hogy véleményük szerint a tanulók közül kik esnek legtöbbször áldozatul.

A megkérdezettek közül mindegyik alany tapasztalja az offline zaklatás megnyilvánulását a diákok körében, a leggyakoribb formái közé a verbális és a fizikai bántalmazást sorolták. „Verbálisan inkább a lányok bántják egymást, pletykálnak, kiközösítik egymást és rosszindulatúak egymással. A fizikai zaklatás a fiúkra jellemző, leginkább verekedés formájában valósul meg” (7. alany). „Igen tapasztalom, mindennapos a csúnya beszéd, egymásnak ugranak, nem tudják máshol levezetni a feszültséget, így egymáson vezetik le. Verbális és testi zaklatás is mindennapos” (4. alany).

Legtöbbször kik esnek áldozatul az offline zaklatásnak? Az áldozattá válás az alábbi jellemzők mentén a legvalószínűbb a gyógypedagógusok válaszai alapján: nem, fogyatékoság mértéke/típusa, specifikus tulajdonság, családi háttér.

A nemek tekintetében gyakrabban szenvednek el zaklatást a lányok, közülük is azok, akik gyengébbek, manipulálhatóbbak. A visszahúzódó gyerekek könnyebben kerülnek célkeresztbe, mivel csendesebbek (Olweus, 1991) és nem állnak ki önmagukért. „Akiket megbélyegeznek azok nem a kedves, visszahúzódó gyerekek” (4. alany).

A fogyatékoság szempontjából azok a fiatalok vannak kitéve leginkább a zaklatásnak, akik esetében a fogyatékoság súlyosabb, vagy látható(bb) jelei vannak. Utóbbiak közé tartoznak a mozgásukban akadályozott személyek. „Egymást sokat bántják, hogy ki milyen szinten fogyatékos” (8. alany). „Igen megnyilvánul, a testi sérülésnél. Az etnikai kisebbségek esetében nem jellemző, ha igen, akkor nem rosszindulatú” (4. alany).

A specifikus tulajdonságok közé a gyógypedagógusok olyan jellemzőket soroltak, amelyek miatt a személy kitűnik a többiek közül. Ilyen pl. a súlyos magatartászavar, az allergia, vagy a gyermek neve, amely gúnyolódás tárgyát képezheti.

A családi háttér tekintetében a leggyakrabban a gyermekvédelmi intézményben vagy nevelőszülőknél élő gyermekek tapasztalják meg az offline zaklatást. A gyermekotthonban élő gyerekek családtagjaikkal kevésbé tudják megbeszélni a problémáikat, társas támogatottságuk alacsony, ami nehezíti a stresszel való megküzdésüket (Rákó, 2014). „Azok akik gyengébbnek tűnhetnek társaik szemében, visszahúzódóak, egy jobb családi körülményből jönnek és nem olyan vagányak. Akik hátrányosabb családi körülményből jönnek, ők jobban szeretnek kikezdeni és verekedni másokkal. A gyermekotthonból jövő gyerekek válhatnak áldozatokká és bántalmazókká is” (1. alany).

A pedagógusok arról is beszámoltak az interjúk során, hogy hogyan veszik észre a zaklatást, milyen jelekkel találkoznak, és milyen módszerekkel kezelik a fellépő problémákat. Legtöbbször azt nyilatkozták, hogy az offline abúzus jeleit könnyedén észre tudják venni, mivel a gyerekek a szemük láttára bántják egymást. Ezen felül a fiatalok sírnak és panaszkodnak, illetve a konfliktus kitörte után azonnal szólnak a gyógypedagógusoknak, így a legtöbb esetben haladéktalanul fel tudnak lépni. Egy interjúalany (8. alany) nyilatkozta azt, hogy nem találkozott még jelekkel, ennek az lehet az oka, hogy pályakezdő gyógypedagógus és nincsen még

annyi tapasztalata. A megkérdezettek válaszai alapján a probléma kezelési módjának két csoportja rajzolódott ki. Döntő többségében beszélgetéssel és szakemberek bevonásával kezelik a zaklatásokat, de van egy olyan csoport is, ahol büntetik a gyerekeket. A kisebb városokban megfigyelhető, hogy inkább az utóbbi módszerhez nyúlnak és így próbálnak fellépni a további esetleges konfliktusok ellen.

Összegezve elmondható, hogy minden intézményben megtalálható az offline zaklatás valamilyen formája, legtöbbször a fizikai és az érzelmi, verbális bántalmazásban nyilvánul meg. A diákok gyakran bántják egymást és nem gondolnak az esetleges következményekre sem. A zaklatás okát több oldalról is meg lehet közelíteni, de a vizsgálat során leszűrt válaszok alapján, a fogyatékos típusa és a látható különbségek (Balázs-Földi, 2022) nagymértékben befolyásolják a bántalmazás meglétét. Bántalmazóvá legtöbbször azok a hátrányos helyzetű fiatalok válnak, akik esetében a családi körülmények nem megfelelőek, így jellemző lehet a szocializációs deficit (Buda, 2008; 2015; Berta és Dombi, 2017).

### **Online zaklatással kapcsolatos pedagógus vélemények**

A megkérdezett gyógypedagógusok többsége azt nyilatkozta, hogy az iskolában az offline zaklatás a legelterjedtebb a tanulásban akadályozott fiatalok körében, mivel sokan nem használnak vagy nem visznek be telefont az intézménybe, ami által a verekedés, csúfolódás és verbális bántalmazás nagyobb teret kap. „Inkább az offline, mivel nem használnak annyi eszközt az iskolán belül” (6. alany). „Inkább az offline zaklatás, mivel iskolában nem használnak ilyen eszközöket és nincs lehetőségük rá. Az online zaklatást nem vesszük észre” (4. alany).

Az online zaklatás jeleit sok esetben rendkívül nehezen vesszük észre a pedagógusok, így az esetleges bántalmazások ellen nem tudnak olyan

hamar fellépni, mint az offline zaklatások esetében. „Nem tapasztaltam jeleit, mivel sok idő után mondják el. Sok mindennek kell megtörténnie ahhoz, hogy beszámoljanak a zaklatásról. Mivel nincsenek prevenciós előadások ezekről az online zaklatásokról, így a gyerek tabuként kezeli és nem tudja, hogyan kérjen segítséget” (1. alany). „A jeleket nem látjuk, de ha bizalmi kapcsolatban állunk a gyerekkel akkor elmondja nekünk. A szülő szokta leginkább észrevenni, ha valamilyen probléma van” (2. alany). Míg az offline bántalmazásnál úgy tűnt, hogy rögtön és azonnal mernek segítséget kérni, itt mindkét válaszadó a bizalmi kapcsolatot említi, tehát mélyebb bizalom szükséges a gyerekek részéről ahhoz, hogy erről beszélni merjenek. A megkérdezettek közül négyen, tehát a válaszadók fele nem találkozott még ilyen helyzettel, így nem tudtak semmilyen jelet felsorolni.

Kik válnak legtöbbször áldozatokká? Melyik típusú fogyatékossgal élő tanuló kerül célkeresztbe? Mivel az online zaklatás jeleit két interjúalany tapasztalta, így ezekre a kérdésekre csak ők tudtak érdemleges választ adni. „Inkább a lányok, mert megosztanak magukról olyan tartalmakat és képeket, amiket át se gondol, hogy milyen hatással lesz a jövőjére nézve. A tanulásban akadályozottak és a képességi korlátozottak kerülnek célkeresztbe a legtöbbször” (7. alany). „Azok, akiken látszódik, hogy valamilyen sérülése van, mozgássérültek és a tanulásban akadályozott tanulók a veszélyeztetettebbek, mert ők könnyebben befolyásolhatók” (6. alany).

Az interjúalanyok válaszai alapján két csoportját különböztethetjük meg az áldozatoknak: a lányokat, valamint a valamilyen testi fogyatékossgal élő tanulókat. A megkérdezettek arról is beszámoltak, hogy bárki bármikor áldozattá válhat, függetlenül a sérüléstől. A típusok közül leginkább a tanulásban akadályozott fiatalok kerülnek, akik könnyebben befolyásolhatók. „Nincsenek megfelelő megküzdési technikák és nem alakult ki az a reziliencia ami ahhoz kell, hogy ők ne váljanak áldozatokká.

Énvédő technikák nem formálódtak ki náluk, függetlenül, milyen problémája, fogyatékosága van egy-egy tanulónak” (7. alany).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a gyógypedagógusok szerint miért válnak egyes tanulók áldozatokká. Tudnak-e felsorolni befolyásoló tényezőket, amik által a gyerekek célkeresztbe kerülnek. A válaszaik alapján leginkább azok a veszélyeztetettek, akik olyan felületeket teremtenek, ahol támadhatják őket, mint például kihívó képeket tesznek fel magukról különböző applikációkon keresztül. Ezen felül a szülői kontroll is befolyásoló tényező lehet, mivel nem figyelnek oda, milyen oldalakat nyitnak meg a gyerekek és nem korlátozzák a telefonon eltöltött időt sem. „Látszik az írásukból, kommunikációjukból, hogy őket át lehet vágni, mivel ezek a képességek nem fejlődtek ki náluk” (4. alany). „Ha az áldozat nem képes elfogadni a fogyatékoságát, nincsen motiválása az életbe, nem mennek bizonyos dolgok neki, így inkább bele megy olyan dolgokba, amivel áldozattá válnak” (3. alany). „Inkább azok az áldozatok, akik perem szélén vannak és kevés a barátjuk. Nagyon vágnak a társas életre és a kortársaival nem tudnak kapcsolatot teremteni, ezért máshol keres, az interneten” (2. alany).

### Konklúziók és összegzés

Az internetes eszközök használata már részét képezi a világunknak, kiváltképp ez a Y és Z generációra jellemző, akik már nem tudják elképzelni az életüket telefon, laptop nélkül (Tari, 2010, 2011; Galán, 2019). Az online térnek számos előnye és hátránya van, viszont az utóbbi esetében jóval több tényezőt lehet felsorolni, amit az interjúk során a pedagógusok is alátámasztottak. Egyik legsúlyosabb következménye a világháló fejlődésének az internetes zaklatás, a cyberbullying megjelenése és elterjedése (Galán, Szabó és Rákó, 2018). Ez minden olyan fiatal-, felnőtt- és idősebb korosztályt érint, akik aktívan használnak IKT-eszközöket. A zaklatás

számos módon megnyilvánulhat, mint például fenyegető üzenetek formájában, szexuális tartalmak terjesztésében (Domonkos, 2014) vagy akár olyan weboldalak esetén, ahol megpróbálják átverni az embert (Molnár, 2016). Kutatásunk során a fogyatékosággal élő tanulók offline és online zaklatását vizsgáltuk az őket tanító gyógypedagógusok (n=8) tapasztalatai alapján. Ehhez feltártuk azt is, hogy mi jellemző a fiatalok IKT-eszköz- és internethasználatára a szakemberek szemével.

Jelen, pilot kutatásunk konklúzióit jelentősen befolyásolja az alacsony mintaszám, mely a kutatás korlátjaként jelenik meg. Így a tanulmányban megfogalmazott következtetések, csak az adott csoportra érvényesíthetők, viszont a bemutatott tendencia arra sarkalló, hogy a témát érdemes részletesebben, nagyobb mintaszám bevonására kiterjesztve megvizsgálni. Az interjúk alapján elmondható, hogy a pedagógusok szerint a legtöbb gyereknek ugyan van telefonja, viszont az iskolába nem viszik be, a tanítás után használják otthoni keretek között. A gyógypedagógusok tapasztalatai alapján a legtöbb diák nem tudja, hogyan kell biztonságosan használni ezeket az eszközöket. A pedagógusok szerint a fiatalok nem tanulásra használják legfőképp az internetes eszközöket, hanem játékra, barátokkal kapcsolattartásra. Ebben nem különböznek az ép társaiktól, ők is főleg szórakozás céljából használják ezeket (Galán, 2019).

Az offline zaklatás valamilyen formáját a pedagógusok többsége tapasztalta a diákok körében. A válaszok szerint leginkább a verbális és fizikai bántalmazás a legelterjedtebb.

Az áldozatokkal kapcsolatos visszajelzések szerint leginkább alábbi jellemzők mentén jellemző az áldozattá válás: nem, fogyatékoság mértéke/típusa, specifikus tulajdonság, családi háttér. Tehát főleg a hátrányos helyzetű családokból vagy gyermekvédelmi szakellátásból érkező, súlyosabb fogyatékosággal élő, vagy látható specifikus tulajdonságokkal rendelkező, visszahúzódnak lányok lesznek az áldozatok. Figula (2004) kutatása szintén



alátámasztja a lányok felülreprezentáltságát az áldozatok között.

A pedagógusok véleménye szerint kevésbé jellemző az online, mint az offline zaklatás a vizsgált célcsoportra. A gyerekek nem visznek az iskolába telefonokat (megjegyzés: a kutatás a kötelező telefontilalom előtt készült), ezáltal az online bántalmazás lehetősége csökken, hiszen napközben nem fotózzák, videózzák egymást. A válaszok alapján az offline zaklatás különböző formái a jellemzőbbek, azaz a csúfolódás, verekedés és pletykálás.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a válaszadó pedagógusok véleménye szerint a tanulásban akadályozott fiatalok is ugyanúgy érintettek nem csak az internethasználat, hanem a zaklatás problémakörében, mint a tipikus fejlődési ütemű társaik. Az online tér folyamatos fejlődése nemcsak pozitív módon segíti a társadalom, és benne a fogyatékossgal élők mindennapjait, hanem súlyos problémákat is generálhat.

## Irodalom

- Balázs-Földi E. (2022). Fogyatékossg és bullying az iskolában. In Gál K., Pásztor R. & Székedi L. (szerk.): *A társadalomtudo-mányok harminc éve a Partiumban: A Partiumi Keresztény Egyetemen 2021-ben szervezett jubileumi konferencia kötete*. Partium Kiadó, Kolozsvár. 135-146.
- Berta R. & Dombi E. (2017). Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 257–274. DOI <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.257>
- Buda M. (2008). Az iskolai erőszak, az iskolai zaklatás. In Szávai I. (szerk.). *(V)álságos helyzetben*. Pont Kiadó Kft., Budapest. 11-25.
- Buda M. (2015). Az iskolai zaklatás. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Dén-Nagy I., Király G. és Paksi V. (2011). A család változásai és az info-kommunikációs technológiák. In Majoros P.(szerk.). *BGF Tudományos Évkönyv: Útkeresés és növekedés*. 11. Tudományos Konferencia, Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest. 467-479.
- Domonkos K. (2014). Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott pszichológia*, 14(1), 59–70.
- Erdélyi Á. (2021). Az online térben bekövetkező zaklatások lehetséges okai, dinamikai jellegzetességei és megoldási lehetőségei. *Nemzetbiztonsági Szemle*, 9(3), 18-32.  
DOI <https://doi.org/10.32561/nsz.2021.3.2>
- Figula E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7–8), 223-228.
- Galán A. (2014). Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája: A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása. *Metszetek*, 3(1), 316-327.
- Galán, A., Rákó, E. & Szabó, G. (2018): A virtuális világ veszélyei és a gyermekvédelem aktuális kérdései. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 4(4), 61-72.  
DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.61>
- Galán A. (2019). *Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Galán A. (2023). Elsődleges- és másodlagos digitális egyenlőtlenségek alakulása fogyatékossgal élő személyek körében. In Rákó E. (szerk.): *Esélyek és lehetőségek a fogyatékossgal élő emberek számára. Tanulmányok a segítség, az oktatás, fejlesztés témaköréből*. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debrecen. 41-62.
- Józsa K. és Fazekasné Fenyvesi M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 2007(1), 76-92.
- Kállai G. (2023). IKT-eszközök az oktatásban. In: Pásztor E. és Varga L. (szerk.). *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 75-83.

- Lénárd A. (2019). A digitális környezet következményei és lehetőségei kisgyermekkorban. *Iskolakultúra*, 29(4-5), 99-114. DOI <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.99>
- Margitics F., Figula E. és Pauwlik Zs. (2020a). Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 347-371. DOI <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.347>
- Margitics F., Figula E. & Pauwlik Zs. (2020b). *Cyberbullying az iskolában: Internetes Zaklató és Internetes Áldozat Skála*. Kery Ervin, Budapest.
- Molnár B. (2016). Netgenerációs gyermekek, netgenerációs szülők: családi nevelés a digitális korban. In Vargáné Nagy A. (szerk.), *Családi nevelés*. Didakt Kft., Debrecen. 93-112.
- Nagy I., Körmendi A. és Pataky N. (2012). A zaklatás és az osztálylégtör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129-148.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: some basic facts and effects of a school based intervention program. In Rubin, K. H., Pepler, D. J. (eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 411-448.
- Olweus, D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 8(4), 717-739.
- Papp G. & Faragóné Bircsák M. (2005). Módszertani intézményi útmutató a tanulásban akadályozott gyermekeket befogadó iskolák számára. URL: <https://mek.oszk.hu/11500/11504/11504.pdf> [Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.]
- Pongó T. (2016). A követendő példa, avagy milyen a jó cyberbullying kézikönyv. *Pro Futuro*, 2, 247-255. DOI <https://doi.org/10.26521/Profuturo/2016/2/5340>
- Pongrácz I. (2020). Gyermekek, idősek, fogyatékosokkal élők az információs társadalomban. *Miskolci Jogi Szemle*, 15(3.), 120-130.
- Prievara D. K. és Pikó B. (2015). Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében. *Iskolakultúra*, 25(11), 90-102. DOI <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.90>
- Rákó E. (2014). *Gyermekevédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei*. Belve-dere, Szeged.
- Som L. (2013). Az internet veszélyei és ajánlás ennek kezelésére, elsősorban a tizenéves általános iskolások vonatkozásában. *Módszertani Közlemények*, 2, 21-32.
- Tari A. (2010). *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Tari A. (2011). *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Willard, N. (2007). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Research Press, Illinois.
- Internetes források:
- I1. Zaklatás és bullying. URL <https://nane.hu/onlinceroszak/zaklatas-es-bullying/> [Utolsó letöltés: 2024.03.21.]
- Jogszabályok:
2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről, 222. § (1.) bekezdés a zaklató meghatározása

## KISGYERMEKET NEVELŐ CSALÁDOK JÓLLÉT VIZSGÁLATA A HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI CIGÁNY/ROMA SZEGREGÁTUMBAN

**Author(s) / Szerző(k):**

**Vargáné Nagy Anikó (PhD)<sup>1</sup>**

Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Molnár Balázs (PhD)<sup>2</sup>**

Miskolci Egyetem (Magyarország)

**Cite:  
Idézés:**

Vargáné Nagy Anikó & Molnár Balázs (2025). Kisgyermeket nevelő családok jóllét vizsgálata a hajdúböszörményi cigány/roma szegregátumban. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*. 11(1), 19-32. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.19>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:**

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0002

**Reviewers:  
Lektorok:**

*Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

1. Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)
2. Szabóné Balogh Ágota (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

### Abstract

Pályázati felzárkóztató program keretében 241 fő roma identitású személy körében végeztünk életmódvizsgálatot és igényfelmérést Hajdúböszörményben, amelynek keretében került felvételre a WHO 5 tételből álló jóllétvizsgáló kérdéssora is. A tanulmány kitekintést tesz a magyarországi jóllét kutatásokra is. Kutatási eredményeink alapján úgy véljük, hogy a kisgyermeket nevelő családok esetében az előző generáció mintái tudnak erős adni akár a példaképválasztásban is, míg a kisgyermeket nem, vagy már nem nevelő családok esetében pedig egyfajta jövőbe vetett bizalom növelheti meg a jóllét szintjét a

<sup>1</sup>Vargáné Nagy Anikó (PhD), Debreceni Egyetem Gyermenevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: vnaniko@ped.unideb.hu, OrcidID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-3156>

<sup>2</sup>Molnár Balázs (PhD), Miskolci Egyetem, Pedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: balazs.molnar2@uni-miskolc.hu OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-3868-0315>

szegregátumban élők körében. Úgy véljük, hogy a kisgyermeknevelés általában magasabb jóllét szinttel jár együtt, amelyet tovább erősíthet a fiatalabb életkor, a magasabb iskolai végzettség, az optimális terheléssel együtt járó munkajövedelem, és a lakóépület elhelyezkedése. Hangsúlyozzuk, hogy a jóllét előmozdításához holisztikus megközelítésre és széles körű társadalmi együttműködésre, az esélyeket kiegyenlítőbb rendszerre van szükség. Kutatásunk segít megérteni a jóllét sokrétűségét, és hozzájárul a problémák feltárásához és a megoldások kereséséhez.

**Kulcsszavak:** roma, jóllét, vizsgálat,

**Diszciplína:** neveléstudomány, szociológia

### Abstract

#### A WELL-BEING STUDY OF FAMILIES RAISING YOUNG CHILDREN IN THE ROMA SEGREGATED AREA OF HAJDÚBÖSZÖRMÉNY

As part of a grant-funded inclusion program, we conducted a lifestyle survey and needs assessment among 241 individuals of Roma identity in Hajdúböszörmény. This study included the WHO's five-item well-being questionnaire. The study also provides an overview of well-being research in Hungary. Based on our research findings, we believe patterns from previous generations for families raising young children can be a source of strength, even in role model selection. In contrast, for families not currently raising young children, a sense of trust in the future can contribute to higher well-being levels among those living in segregated areas. We found that raising young children is generally associated with a higher level of well-being, which can be further reinforced by younger age, higher educational attainment, stable work income with optimal workload, and the location of the residence. We emphasize that promoting well-being requires a holistic approach, broad social cooperation, and a more equitable system that balances opportunities. Our research helps to understand the multifaceted nature of well-being, contributing to the identification of challenges and the search for solutions.

**Keywords:** roma, well-being, research

**Disciplines:** pedagogy, sociology

Az Európai Unió és a magyar állam által finanszírozott TOP-5.2.1-15-HB1-2020-00021 „Szegregált területek komplex programmal történő felzárkóztatása Hajdúböszörményben” című pályázat nyomán elindult felzárkóztató programba n=241, Hajdúböszörményben élő roma származású kliens kapcsolódott be. A pályázat lehetővé tette, hogy a programba bekapcsolódó roma kisebbséghez tartozó személyek körében életmódvizsgálatot és a pályázathoz kapcsolódóan igényfelmérést végezzünk. Ennek keretében került felvételre a WHO 5

tételből álló jóllétvizsgáló kérdéssora is, amely eredményeit jelen tanulmányunkban mutatjuk be.

#### Egyenlőtlenség és szegregáció

Ferge (2005) a fizikai életésélyek egyenlőtlenségét a társadalmi egyenlőtlenségek egyik alapvető dimenziójaként határozza meg. Ez az egyenlőtlenség azt mutatja, hogy a különböző társadalmi csoportok tagjai milyen eltérő esélyekkel rendelkeznek a hosszú és egészséges élet, valamint az alapvető szükségleteik kielégítése terén. Ide tartozik az életkor, az egészségi állapot, a lakhatási körülmények, az élelmiszerbiztonság, valamint a környe-

zeti ártalmakkal szembeni védelem. Az életesélyek szoros összefüggésben állnak az egyének társadalmi-gazdasági helyzetével, azaz az iskolázottsággal, a foglalkoztatottsággal, a jövedelemmel és a társadalmi státusszal. A hátrányos helyzetű csoportok tagjai gyakran rövidebb életre, rosszabb egészségi állapotra és gyengébb életminőségre számíthatnak, mert a társadalmi rendszerek – például az egészségügy, a szociális ellátás és a lakáspolitikai – nem képesek megfelelően ellensúlyozni a szegénység és a kirekesztettség hatásait. Az ilyen típusú egyenlőtlenségek leküzdéséhez fontosak a szociálpolitikai intézkedések, amelyek célzott beavatkozások révén képesek javítani a hátrányos helyzetűek életesélyeit, és elősegíteni egy igazságosabb társadalom kialakulását (Ferge, 2005).

A fizikai életesélyek egyenlőtlensége napjainkban azt jelenti, hogy a társadalmi és a települési hierarchia, a hatalmi helyzet, az elvégzett munka jellege, a pénz és a kulturáltság nagymértékben meghatározzák, hogy ki hány évet élhet. Ezek a tényezők meghatározzák azt is, hogy ki mennyire beteg vagy egészséges, mennyire kellemes körülmények között él, azaz hogyan lakik, eszik, alszik. A társadalmi életesélyek egyenlőtlenségei még ennél is sokrétűbbek. Magukban foglalják azt, hogy születésünktől fogva, a családi háttértől függően, egyenlőtlenek az esélyeink a lakhatás minőségére, az iskoláztatásra, a jó munkára és a társadalmi tőkével járó „jó” kapcsolatokra. Az egyenlőtlenségek esetenként a társadalmi rétegződés változásaival, a gondolkodásmódok, értékváltozások hatásaként új formákban, más területeken is megjelennek, amely kifejeződésként, például a lakáshelyzet vagy a tér felhasználásával kapcsolatos egyenlőtlenségekben (Ferge, 2005).

Vígh (2017) a lakhatási körülmények és a társadalmi előítéletek kapcsolatát vizsgálta a leghátrányosabb helyzetű kistérségek példáján keresztül. A kutatás középpontjában az áll, hogy a lakáshelyzet – különösen a szegregált, alacsony minőségű lakóhelyek – milyen mértékben alakítják ki és tartják

fenn a társadalmi sztereotípiákat. A tanulmány feltárja, hogy a lakóhelyekhez kapcsolódó előítéletek nemcsak az egyéni életkörülményeket és esélyeket befolyásolják, hanem a közösségi és politikai szinten meghozott döntésekre is hatással vannak. A lakhatási problémák, különösen a szegénység által érintett térségekben, napjaink egyik legégetőbb társadalmi kérdése. A hátrányos helyzetű térségek lakóinak helyzetét nemcsak anyagi hátrányok, hanem társadalmi megbélyegzés is súlyosbítja. Ez rávilágít arra, hogy a lakáshelyzet és a társadalmi előítéletek szoros összefüggésben állnak egymással, különösen a hátrányos helyzetű térségek esetében. A kutatás eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a lakáspolitikának nemcsak a fizikai körülmények javítására, hanem a társadalmi előítéletek lebontására is törekednie kell. A tanulmány felhívja a figyelmet a hátrányos helyzetű térségek problémáira, valamint arra, hogy a lakóhely nem csupán fizikai, hanem szimbolikus tényező is, amely előítéleteket generálhat.

### **A hajdúböszörményi cigányság általános jellemzői**

Magyarország lakossága 9.603.634 fő volt a 2022-es népszámlálási adatok alapján, ebből 2,2%, 209.909 fő vallotta magát cigány származásúnak, ezzel ők jelentik az ország legnagyobb etnikai kisebbségét (KSH, 2022). Magyarországon teljes jogegyenlőségben élnek és jogi védelmet élveznek a cigányok, azonban a hétköznapiakban megnyilvánuló előítéletesség miatt sokan elhallgatják a származásukat. A valós létszámuk ezért ettől jóval nagyobb, a Council of Europe (2010) becslése szerint 700.000 fő volt, amely az elmúlt tizenöt évben tovább nőhetett (idézi Messing és Papp, 2024). A népességen belüli arányuk is folyamatosan nő, mivel a fertilitás körülbelül egy gyermekkel magasabb (2,4), mint a teljes népességé (1,5). Ezt a folyamatot azonban fékezi a születéskor várható alacsonyabb életkor (Obádovics, 2022).

A magyarországi cigányság helyzete szocioökonómiai szempontból nehéz: a cigány családokra jellemző a magyarországi átlagnál alacsonyabb jövedelem, a magas munkanélküliség, a rossz lakásvizonyok, a hátrányosabb, nem ritkán szegregált lakókörnyezet. Mindennek háttérében ott találjuk az eltérő kulturális háttér jelentette nehézségeket, a társadalmi izolációt, a magyarországi átlagnál jóval alacsonyabb iskolai végzettséget és az irányukban megnyilvánuló előítéleteket is (Bocsi, Varga és Fehérvári, 2024).

Hajdúböszörményre is jellemző, hogy a város roma közössége szegregáltan él, amely állandósítja az egyenlőtlenségeket azáltal, hogy nem egyenlő a különböző szolgáltatásokhoz való hozzáférés, az infrastrukturális háttér és a családok jövedelme. A rossz lakáskörülmények, az egészségtelen életmód, iskolázatlanság, munkanélküliség, szociokulturális hátrány napjainkban is meglévő és megoldásra váró feladatot jelentenek a városban (Szűcs, 2022).

A hajdúböszörményi cigányság sorsának alakulásában meghatározó szerepet játszott az, hogy a Városi Tanács 1964-ben felszámolta a Dankó Pista romatelepet, amely a 35-ös számú főút mellett volt, majd a telep roma lakosságát két területre telepítették szét. Az egyik rész a Déli Lucernásnak nevezett városrész keleti fele, ahol 4 önkormányzati épületet építettek, egyenként 4–5 lakással, 300 négyszögöl telkeken (őket nevezik a városban „háromszázasoknak”). A másik rész a 35-ös út bal oldalán kialakított 200 négyszögöles telkek sora volt, amelyet ellenszolgáltatás nélkül kapták meg a lakók. A lakhatási problémák megoldását a későbbiekben is megyei és városi önkormányzati bérlakásprogram segítette az ittlakók számára, ami mind a mai napig tart. A város ezen területe a roma lakosság betelepítése előtt is alacsony iskolázottságú, mezőgazdaságból élő népréteg lakóhelye volt, akiknek az érdekvédelem képessége is igen korlátozott volt. Szűcs (2022) úgy véli, hogy a 35-ös főút által kettévágott Déli-Lucernás két területe

nem csak lakosságában, de problémáiban is elkülönül egymástól.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a többségi társadalomtól való részleges elkülönülés problémáit tovább erősíti egy belső megosztottság is, amely a két helyi cigány/roma csoport, a „két-százasok” és a „háromszázasok” között feszül.

### A vizsgálat módszertani háttere

A vizsgálatot 2023 tavaszán személyes formában felvett kérdőív segítségével végeztük el. A kérdőív kitöltésében kérdezőbiztos segítette a klienseket. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, amelyet a 241 főből 212-en vállaltak fel. Ez 88,0 %-os válaszadási arányt jelent. A magas válaszadási arány jól mutatja, hogy a programba bevont kliensek magas elkötelezettséggel rendelkeztek a projekt (TOP-5.2.1-15-HB1-2020-00021 „Szegregált területek komplex programmal történő felzárkóztatása Hajdúböszörményben”) irányában és szívesen működtek együtt a segítő szakemberekkel. A kérdőívek kitöltése név nélkül történt, a kérdezőbiztosok titoktartási kötelezettsége mellett.

A kérdőív 22 főkérdésből állt, amely számos alskálát tartalmazott. Jelen tanulmányunkban a szociodemográfiai alapadatokon túl a WHO ötételes jóllét skálájára (WBI-5) adott válaszokat mutatjuk be a kisgyermeket, kisgyermeket (0-6/7 év) nevelő válaszadókat vizsgálva. A 212 válaszadóból 108 fő élt olyan családban a vizsgálat időpontjában, ahol iskoláskorú (Magyarországon ez hatéves, bizonyos esetekben hétéves kort jelent) fiatalabb kisgyermeket neveltek. A továbbiakban őket tekintjük annak a vizsgálati csoportnak, amelyre a kutatásunk fókuszát irányul.

### A válaszadók szociodemográfiai jellemzői és életkörülményei

A 108 kisgyermeket nevelő családban élő válaszadó közül 62 nő (62,0 %) volt és 41 férfi (38,0 %). Az életkor 16 és 57 év között mozgott, az átlag-

életkor 33,0 év volt ( $s=9,93$ ). Az interkvartilis 26 és 38 év közé esett, tehát ez a legjellemzőbb kor, amikor a vizsgált személyek családjában kisgyermeket nevelnek. A válaszadók között 6 fő volt, akik 20 évesnél fiatalabb, illetve 8 fő 50 év feletti volt a válaszadás időpontjában. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a vizsgálat nem a szülői státuszukra vonatkozott, hanem arra, hogy az adott családban nevelnek-e kisgyermeket. Ennek megfelelően egy fiatalabb válaszadó esetében testvérről is szó lehet, egy idősebb válaszadó pedig akár nagyszülőként is részt vehet a kisgyermek nevelésében.

A vizsgálat kontrollcsoportját az a 104 válaszadó jelenti, akik családjában nem nevelnek iskoláskorúnál fiatalabb gyermeket. Ebben a csoportban 67 nő (64,4%) és 37 férfi (35,6%) válaszadó volt, így a nemi arányok közel azonosak a két csoport esetében. Az életkor már nagyobb szórást mutat, a válaszadók 14 és 59 év közé estek ( $m=31,67$ ;  $s=11,90$ ). 23 fő volt 20 év alatti, az 50 évesnél idősebb korosztályt pedig a vizsgálati csoporthoz hasonlóan 8 fő képviselte.

A vizsgált háztartások nagysága 1 és 13 fő között mozog, az átlag 6,11 fő/háztartás ( $s=2,57$ ). Mindössze egy egyedülálló személy van a mintánkban, a többség (107 fő; 50,47%) 4-6 fős háztartásokban él.

A vizsgált háztartásokban ( $n=212$ ) 559 gyermek él. A gyermekek száma 1 és 7 között van; amennyiben a 0 gyermekes háztartásokat is számoljuk, az átlagos gyermekszám 2,64. Ez körülbelül 1 fővel magasabb az 1,5 gyermek/háztartás körüli magyarországi átlaghoz viszonyítva.

A kisgyermeket nem nevelő háztartások esetében a gyermekszám 0 és 6 között mozog ( $m=2,24$ ), a kisgyermeket nevelő családok esetében ez a szám 1 és 7 között van, és átlagosan háromnál is több gyermeket ( $m=3,10$ ) nevelnek.

A magyarországi iskolázottsági adatokhoz viszonyítva mindkét csoport esetében nagyon alacsony iskolai végzettségekkel találkozhatunk. Feltűnő azonban, hogy a kisgyermeket nevelő családokban ez még hangsúlyozottabb: az érettségivel ren-

delkezők aránya körülbelül fele a kisgyermeket nem nevelő családokban élőkének, diplomát pedig egyetlen személy sem szerzett (1. táblázat).

1. táblázat. A válaszadók iskolai végzettsége. Forrás: Szerzők

| Iskolai végzettség         | Kisgyermeket nevel<br>n=108 |       | Nem nevel kisgyermeket<br>n=104 |       |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------------------------------|-------|
|                            | fő                          | %     | fő                              | %     |
| Nem befejezett 8 általános | 23                          | 21,30 | 16                              | 15,38 |
| 8 általános                | 68                          | 62,96 | 62                              | 59,62 |
| Szakmunkás                 | 12                          | 11,11 | 12                              | 11,54 |
| Érettségi                  | 5                           | 4,63  | 10                              | 9,62  |
| Egyetem                    | 0                           | 0,00  | 4                               | 3,85  |

A foglalkoztatottsági mutatók az iskolai végzettséghez hasonlóan alacsonyak. A 212 válaszadó közül 144 fő tekinthető valamilyen szinten foglalkoztatottnak. Ebbe beleértendő azok, akiknek munkájuk van (akár teljes állás, akár részmunkaidős vagy alkalmi, napi bejelentéssel történő munka, esetleg közfoglalkoztatott), vagy egyéb munkapiacra kívüli hivatalos státusszal rendelkezik (pl. GYES, GYED, tanul, rokkantnyugdíjas stb.).

A válaszadók harmada, 68 fő (32,1%) azonban nem rendelkezik semmilyen foglalkoztatottsággal, „álláskereső” vagy egyszerűen azt nyilatkozta, hogy nem dolgozik. Még a foglalkoztatottak közül is csak 54 fő rendelkezik teljes, nyolcórás főállással. Közülük 7 fő az, aki többé-kevésbé nem fizikai munkát végez, például szociális gondozóként dolgozik vagy alacsonyabb státuszú irodai munkát végez.

A foglalkoztatottsági arány mindkét csoportban hasonló. A kisgyermeket nevelő családokban élők 66,7%-a (72 fő) rendelkezik valamilyen munkához kapcsolódó jövedelemmel (beleértve a gyermekgondozás után járó díjakat is, ami Magyarországon általában a gyermek hároméves koráig jár), míg a kisgyermeket nem nevelő családok esetében ez az

arány 69,2% (72 fő). Mindkét csoportban a válaszadók körülbelül egyharmada él tehát saját jövedelem nélkül.

A lakhatás meg van oldva valamennyi válaszadó esetében, azonban a lakáskörülmények sok esetben igen rosszak. A válaszadók (n=212) közel felénél (102 fő; 48,1%) nincs házon belül benti WC, nincs gyermekszoba (96 fő; 45,3%), közel harmadánál fürdőszoba vagy fürdőhelyiség (72 fő; 34,0%), 12 válaszadó (5,7%) esetében nem található konyha az épületben. A melegvíz a lakóépületek 51,4%-ból (109 válaszadó) hiányzik, és hidegvíz sincs bekötve 67 esetben (31,6%). A családok harmada tehát kerti csapból, illetve máshonnan (szomszéd, közkút) tudja biztosítani a vízellátást, amelyet otthon tud felfelemelegíteni. A 2. számú táblázat adatsora jól mutatja, hogy ezek a hiányok a kisgyermeket nevelő családokat éppúgy sújtják, mint a kisgyermeket nem nevelő családokat.

2. táblázat. Hiányzó lakóépületi elemek. Forrás: Szerző.

| Hiányzó lakóépületi elemek | Kisgyermeket nevel<br>n=108 |      | Nem nevel kisgyermeket<br>n=104 |      |
|----------------------------|-----------------------------|------|---------------------------------|------|
|                            | fő                          | %    | fő                              | %    |
| konyha                     | 7                           | 6,5  | 5                               | 4,8  |
| fürdőszoba                 | 36                          | 33,3 | 36                              | 34,6 |
| gyerekszoba                | 53                          | 49,1 | 43                              | 41,3 |
| benti WC                   | 46                          | 42,6 | 56                              | 53,8 |
| hideg víz                  | 36                          | 33,3 | 31                              | 29,8 |
| melegvíz                   | 58                          | 53,7 | 51                              | 49,0 |

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a szegregáltumban élők a többségi társadalom tagjaihoz képest sokkal alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, munkajövedelmük gyakran bizonytalan, lakáskörülményeik sok esetben rosszak, alapvető hiányosságokat mutatnak. Mindezek a problémák a kisgyermeket nevelő családokat legalább olyan mértékben, de bizonyos esetekben (pl. iskolai

végzettség) még erőteljesebben is sújtják, mint a kisgyermeket nem nevelő családokat.

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy ezek a tényezők mennyiben befolyásolják a kisgyermeket nevelő családokban élők jóllét szintjét.

### A gyermekvállalás és a jóllét összefüggései

Az egészséget napjainkban az egyik legfontosabb értéknek tartjuk. Az Egészségügyi Világszervezet meghatározása szerint az egészség a fizikai, mentális és szociális jólét állapotaként írható le, amely ilyen formában komplex jóllét értelmeként fogható fel. A társadalom különböző csoportjai között ugyanakkor eltérés van a szocioökonómiai státuszt és az egészségi állapotot illetően is (Kiss et al, 2022), amely megmutatkozik az egyének eltérő életmódjában is. Az életmód-elemek kialakításában továbbá igen jelentős szerepe van a családnak is, mint elsődleges szocializációs színtérnek. Ez azt jelenti, hogy a jóllétet a társadalmi helyzet és a családok működés módja is erősen befolyásolja.

Az OECD számos jelentést készített a kisgyermeknevelés minőségéről és annak hatásáról a gyermekek jóllétére. A Starting Strong Reports (OECD, 2024, 2025) honlapján számos tanulmány és jelentés található a kisgyermeknevelés és a jóllét összefüggéseiről, amelyek nem csak elméleti háttérrel szolgálnak, hanem gyakorlati tanácsokat is nyújtanak a jóllét fogalomkörének integrálásához a kisgyermeknevelés mindennapi gyakorlatába (UNICEF ECD, I1).

Fodor (2024) a pszichés jóllét fogalmát és annak fontosságát vizsgálja a fenntartható társadalom és a jól működő közösségek kialakításában. Hangsúlyozza a pszichés jóllét szerepét, mint alapvető tényezőt a társadalmi fejlődésben és a fenntarthatóságban. A pszichés jóllétet nem csupán egyéni szinten, hanem társadalmi szinten is elemzi, és kiemeli, hogy a társadalom egészének jólléte alapvetően összefonódik a tagok mentális egész-



ségével. A pszichés jóllét nemcsak az egyéni jóllét kulcsfontosságú eleme, hanem a közösségi együttműködés, az empátia és a társadalmi kötődés erősítésére is hatással van. Az egészséges mentális állapotok alapozzák meg a közösségi felelősségvállalást, a szolidaritást és a fenntartható fejlődést. A tanulmány különböző módszereket is bemutat a pszichés jóllét mérésére, és arra is felhívja a figyelmet, hogy a társadalmi jóllét nem csupán gazdasági vagy politikai kérdés, hanem szoros kapcsolatban áll a mentális egészséggel is. A pszichés jóllét mérése és javítása elengedhetetlen a fenntartható társadalom megteremtésében, mivel közvetlenül hozzájárul a közösségi harmóniához és az életminőség javításához. A holisztikus megközelítésben a pszichés jóllét fontosságát hangsúlyozza mind az egyének, mind a társadalom szintjén, és arra ösztönöz, hogy a fenntarthatóságot ne csupán gazdasági vagy környezeti szempontból vizsgáljuk, hanem figyelembe vegyük a mentális egészséget is (Fodor, 2024).

A hazai jóllét kutatások az elmúlt években számos fontos eredményt hoztak, amelyek rávilágítanak az egyéni és társadalmi jóllét komponenseire és összefüggéseire. A Magyar Lelkiállapotot felmérő (Hungarostudy) kutatássorozatban a magyar lakosság mentális és fizikai egészségére, valamint társadalmi jóllétére fókuszáltak (Kopp et al. 2022). Eredményeik középpontjában a stressz, depresszió, társas támogatás és vallásosság álltak. Az általánosabb, többnyire felnőtt korosztályt megcélzó jóllét vizsgálatok mellett napjainkban már egyre több kutatás irányul a nevelés-oktatás színterein megjelenő gyermek, serdülő vagy felnőtt korosztályok jólléti jellemzőinek feltárására is (pl. Szabó, 2016; Molnár, 2024).

Az OECD jólléti indikátorai szerint Magyarországon a lakosság általános elégedettsége az élettel alacsonyabb az európai átlagnál, különösen a mentális egészség, anyagi biztonság és társadalmi kapcsolatok terén mutatkoznak kihívások. Az oktatásban végzett kutatások kiemelik, hogy a

tanulók jóllétét jelentősen befolyásolja az iskolai légkör, a pedagógus-diák kapcsolatok minősége, valamint a tanulói terhelés.

Magyarországon a kisgyermeket nevelő cigány-/roma kulturális identitású háttérű családok jólléte kiemelten fontos és összetett kérdés, amely magában foglalja a társadalmi egyenlőtlenségek, az oktatáshoz való hozzáférés, a lakhatási körülmények és az egészségügyi ellátás együttes problémakörét és vizsgálatát. A roma közösségek gyakran szembe-sülnek strukturális hátrányokkal, amelyek befolyásolják a gyermekek fejlődését és a családok jóllétét. Az alacsony jövedelem és a korlátozott erőforrások miatt sok roma családnak nehézséget okoz a minőségi óvodai és egészségügyi szolgáltatások igénybevétele, ami hatással lehet a gyermekek kognitív, érzelmi és fizikai fejlődésére. Ugyanakkor az empirikus kutatások azt mutatják, hogy a közösségi alapú megközelítések – például a szülői támogatást és a kulturális identitás megerősítését célzó programok – jelentősen hozzájárulhatnak a roma családok életminőségének javításához (Vigh, 2017). A roma gyermekek korai fejlesztésének támogatása, az inkluzív nevelési gyakorlatok előtérbe helyezése, valamint a családokkal való partnerség erősítése alapvető lépések a fenntartható jóllét biztosításához.

Magyarországon a várható átlagéletkor 76 év körüli (Eurostat, 2017), ugyanakkor a roma populációban egyes szakirodalmak szerint ez 10-15 évvel alacsonyabb szinten realizálódik, ami igen nagy egészségdeficitet jelez (Kiss és Laoues, 2022). Az életmódbeli különbségek – melyben a kulturális háttérnek is meghatározó szerepe van – az egyik legmarkánsabb egészségdetermináns. Kiss és Laoues úgy vélik, hogy a roma származású személyek körében is fontos lenne az egészséges életmód megvalósítása, de anyagi helyzetük és az életkörülményeik nem engedik meg számukra, ezt az életmódot. Nagyobb figyelmet kellene fordítani a roma származású családok egészséges életmódjának megvalósítására. Az interaktivitást is biztosítani

képes szemléletformáló, egészségnevelő programokra, tanácsadásokra lenne szükség esetükben az egészséges életmód kialakítása érdekében. Az egészséges ételek fogyasztására is nagyobb hangsúlyt kellene fordítani, amit például civil szervezetek, esetleg egyházak által szervezett közös főzés keretein belül lehetne megvalósítani. Ez nem csak az egyszerű táplálkozást, ételmezést szolgálná, hanem hosszabb távon is hasznosítható alapanyagokkal, receptekkel, eljárásokkal ismertethetné meg a vendégeket. A szerzők szerint egyértelmű attitűdformálás szükséges annak érdekében, hogy felkeltődjön és/vagy megerősödjön az igény az egészséges életmódra (Kiss és Laoues, 2022; Laoues et al, 2019).

#### **A kisgyermeknevelés összefüggései az egyéni és társadalmi jólléttel**

Heckman (2008) kutatásai révén jelentős mértékben hozzájárult a korai gyermeknevelés jelentőségének tudományos alátámasztásához és elismeréséhez. Kutatásai középpontjában a korai életévekbe történő gazdasági befektetések állnak, különösen a gyermekek kognitív, szociális és érzelmi fejlődése szempontjából. Heckman egyik legfontosabb megállapítása, hogy a korai gyermeknevelésbe történő befektetés rendkívül magas hozamokkal jár, különösen hosszú távon. A nevéhez fűződő Heckman görbe azt mutatja, hogy a legjobb időszak a gyermekek fejlesztésére a korai életévekben, különösen a 0-5 éves kor között van (Heckman, 2008). Ebben az időszakban a gyermekek agya rendkívüli mértékben fejlődik, és a környezet hatása, például a szülői támogatás, a tanulási lehetőségek és a szociális interakciók, hosszú távú hatással lehetnek a gyermek későbbi sikerességére és jóllétére. Azok a gyermekek, akik a korai években gazdag és támogató tanulási környezetben nőnek fel, nagyobb eséllyel válnak olyan felnőttekké, akik képesek alkalmazkodni a társadalmi és gazdasági kihívásokhoz és sikeresekké válnak.

Ezzel szemben azok a gyermekek, akik nem kapják meg ezt a támogatást, gyakrabban küzdenek iskolai kudarcokkal, munkanélküliséggel és egészségügyi problémákkal. A kutatásai különösen fontosak a hátrányos helyzetű közösségek számára, ahol a szülők nem tudják biztosítani a szükséges erőforrásokat, de a közösségi és állami támogatás révén ezek a gyermekek is jelentős előnyökhöz juthatnak. Hangsúlyozza, hogy a korai gyermeknevelésbe való befektetés nemcsak gazdasági szempontból kifizetődő, hanem társadalmi szinten is jelentős előnyökkel jár. A befektetések az iskolai teljesítmény javításán, a munkanélküliség csökkentésén, a bűnözés megelőzésén és az egészségügyi problémák mérséklésén keresztül pozitív társadalmi hatásokat eredményezhetnek. A kutatások arra is rámutatnak, hogy a minőségi korai gyermeknevelés nemcsak a gyermekek számára előnyös, hanem közvetlenül hozzájárul a társadalmi mobilitáshoz és a gazdasági növekedéshez, hiszen a korai beavatkozás költséghatékonyabb, mint bármilyen későbbi intervenció (Heckman, 2008).

A Heckman-görbe azt mutatja, hogy a legmagasabb gazdasági megtérülés a legkorábbi időszakra eső, gyermekekbe történő befektetésekből származik, különösen akkor, ha azokban az években történik, amelyek kulcsfontosságúak az alapvető képességek fejlesztésében. A legnagyobb hozam tehát akkor érhető el, ha az erőforrásokat korán, különösen a gyermekek életének első néhány évében fektetik be. Ez az eredmény megkérdőjelezi azt a hagyományos nézetet, miszerint a későbbi oktatási szakaszokra való összpontosítás hozza a legjobb eredményeket. A korai fejlesztésbe történő befektetés nemcsak az egyes gyermekek számára nyújt előnyöket, hanem az egész társadalom számára is előnyös, mert hosszú távon jobb akadémiai teljesítményt, magasabb termelékenységet és javuló társadalmi eredményeket is eredményez. Ennek eredményeként a társadalom össztermelékenysége nő, miközben csökken a drága társadalmi beavatkozások (például pótlólagos

oktatás, egészségügyi ellátás vagy büntetőjogi eljárások) szükségessége (Heckman, 2008).

A hátrányos helyzetű gyermekek korai oktatásába, fejlesztésébe való befektetés szintén hatékony stratégia a társadalmi költségek csökkentésére. Minden gyermeknek szüksége van hatékony korai gyermekkori támogatásra – és a hátrányos helyzetű környezetből származó gyermekeknek van a legkevesebb esélyük arra, hogy ezt megkapják. Azokból a családokból, ahonnan származnak, hiányoznak az oktatási, szociális és gazdasági erőforrások, így nem biztosítják számukra a korai fejlesztési stimulációt, amely rendkívül fontos az iskolai sikerességben, az egyetemen, a karrierben és az életben. Rossz egészségi állapot, iskolai lemorzsolódás, szegénység és bűnözés – ezeket a problémákat kezelhetjük, és jelentősen csökkenthetjük azok adófizetőkre háruló költségeit, ha fejlesztési lehetőségekbe fektetünk be a hátrányos helyzetű gyermekek számára. A minőségi korai gyermekkori nevelésbe történő befektetést a hátrányos helyzetű gyermekek számára elsőbbséget kell, hogy élvezzen. Minél tovább vár a társadalom, hogy beavatkozzon egy hátrányos helyzetű gyermek életciklusába, annál költségesebbé válik a hátrányok kompenzálása (Heckman, 2008). Ezért alapvető szemléletváltás szükséges, amelynek alapja

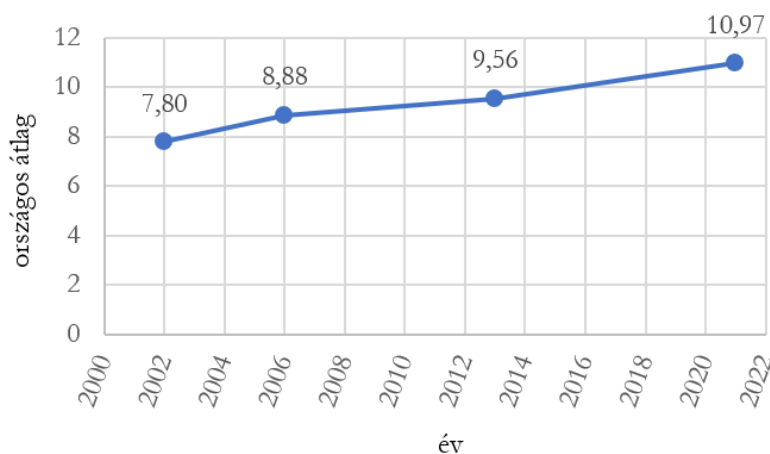
a korai évek jelentőségének a felismerése az egyenlőtlenség kialakulásában.

Rákó (2014) hátránycsökkentő óvodai programok tapasztalatait gyűjtötte össze (Meséd, Good Start, Home Pre-School Community Liaison), amelyek alapján bizalmi kapcsolat alakult ki a szülők és az óvodai intézmény között, így ezek a programok szélesebb körű együttműködés alapjaivá válhattak. Ez jól mutatja, hogy a modern pedagógia korántsem eszköztelen a korai fejlődés-támogatáshoz szükséges együttműködési háló megteremtésében.

### A válaszadók jólléte

A válaszadók jóllétét a WHO Jólét Kérdőív 5 tételes (WBI-5) rövidített magyar verziójával vizsgáltuk. A mérőeszköz 5 állításra négyfokozatú (0-3) skálán lehet a válaszokat megadni. Ennek megfelelően maximum 15 pontot lehet elérni a kérdéssor megválaszolásával. Minél magasabb az elért pontszám, a válaszadó jóllét szintje annál magasabb. A reprezentatív, nagymintás Hungary-study vizsgálatok keretében rendszeresen monitorozzák a WBI-5 skála segítségével a Magyarországon élők jóllétét, amely folyamatos javulást mutat. Az értékeket az 1. ábrán követhetjük nyomon.

1. ábra. Magyarországon élők jólléte a Hungarystudy adatai alapján (a WBI-5 skálán elért országos átlagok). Forrás: KINCS, 2022 alapján saját szerkesztés.



A legutóbbi, 2021-es vizsgálat alapján a magyarországi átlag 10,97 volt. A 9, vagy annál alacsonyabb pontszámot elérőket mentális betegségek – első sorban depresszió – szempontjából kockázati csoportba sorolták a kutatók (KINCS, 2022).

Vizsgálatunkban a WBI-5 skálát mind a 212 válaszadó kitöltötte ( $n=212$ ). Az átlagpontszám 9,36 ( $s=3,08$ ) lett, amely jóval alatta marad a magyarországi átlagnak. 94 fő válasza mozogtak a kockázati szinten (0-9 pont), amely a válaszadók közel fele, 44,34%-a. Ez sokkal magasabb, mint a magyarországi mintában meghatározott személyek aránya (14,4%). A kisgyermeket nevelő családokban élők jóllét skálán elért eredménye egyértelműen magasabb volt ( $m=9,75$ ;  $s=3,02$ ), mint a kisgyermeket nem nevelő családokban élőké ( $m=8,96$ ;  $s=3,1$ ). A kockázati tartományba a kisgyermeket nevelő családokban élők körülbelül egyharmada tartozott (37 fő; 34,26%), míg a kisgyermeket nem nevelők esetében a válaszadók több, mint a fele (57 fő; 54,81%). Egyértelműen megállapítható tehát, hogy a kisgyermekes családokban élők jólléte magasabb, mint azon személyeké, akik nem élnek ilyen családokban. Mindössze 18 olyan háztartás került be a kutatásunkba, ahol nem él egyetlen gyermek sem. Itt a jóllét skálán elért átlagpontszám 8,44 ( $s=3,37$ ) volt, amely így egyértelműen

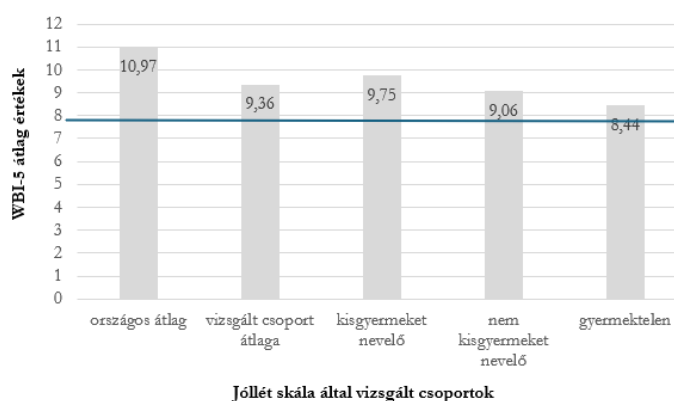
alacsonyabb a gyermeket, de nem kisgyermeket nevelő családok átlagos jóllét pontszámánál is ( $m=9,06$ ;  $s=3,03$ ) (2.ábra).

Az adatok azt mutatják tehát, hogy a gyermeknélküli háztartásokban a legalacsonyabb a jóllét átlagos értéke, ettől valamivel magasabb azokban a háztartásokban élő válaszadók jóllét szintje, ahol legalább egy gyermeket nevelnek, míg a legmagasabb azokban a háztartásokban, ahol kisgyermeket is nevelnek. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a kisgyermeket nevelő családokban élők jóllét szintje csak viszonylagosan mutat magas értéket, a magyarországi átlagot itt sem éri el az eredmények.

A háztartásokban nevelt gyermekek száma ( $p=0,193$ ) és a háztartások nagysága ( $p=0,568$ ) sincs szignifikáns összefüggésben a jólléttel, tehát ez a tényező már nem determinánsa vagy következménye a válaszadók körében a jóllétnek.

Az országos szintű Hungarostudy mérésekkel összhangban a teljes vizsgálati csoportunkban ( $n=212$ ) a férfiak jóllét szintje ( $m=9,69$ ) valamivel magasabb, mint a nőké ( $m=9,17$ ). Ez a különbség megmaradt abban az esetben is, amikor csak a kisgyermeket nevelő családokban élő férfiak ( $n=41$ ,  $m=10,15$ ) és csak a kisgyermeket nevelő családokban élő nők ( $n=67$ ,  $m=9,51$ ) átlagos WBI-5 összpontszámait vetettük össze.

2.ábra. A gyermeknevelés hatása a jóllétre a vizsgálati csoportban mért WBI-5 skála értékek alapján. Forrás: Szerzők.



\*9-es értéknél megjelenő referenciavonal alatti érték jelent kockázati csoportba tartozást.

Az adatok azt mutatják tehát, hogy a gyermek-nélküli háztartásokban a legalacsonyabb a jóllét átlagos értéke, ettől valamivel magasabb azokban a háztartásokban élő válaszadók jóllét szintje, ahol legalább egy gyermeket nevelnek, míg a legmagasabb azokban a háztartásokban, ahol kisgyermeket is nevelnek. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a kisgyermeket nevelő családokban élők jóllét szintje csak viszonylagosan mutat magas értéket, a magyarországi átlagot itt sem éri el az eredmények. A háztartásokban nevelt gyermekek száma ( $p=0,193$ ) és a háztartások nagysága ( $p=0,568$ ) sincs szignifikáns összefüggésben a jólléttel, tehát ez a tényező már nem determinánsa vagy következménye a válaszadók körében a jóllétnek.

Az országos szintű Hungarostudy mérésekkel összhangban a teljes vizsgálati csoportunkban ( $n=212$ ) a férfiak jóllét szintje ( $m=9,69$ ) valamivel magasabb, mint a nőké ( $m=9,17$ ). Ez a különbség megmaradt abban az esetben is, amikor csak a kisgyermeket nevelő családokban élő férfiak ( $n=41$ ,  $m=10,15$ ) és csak a kisgyermeket nevelő családokban élő nők ( $n=67$ ,  $m=9,51$ ) átlagos WBI-5 összpontszámait vetettük össze.

Az iskolai végzettséggel is kimutatható egy enyhébb összefüggés ( $n=212$ ): a legfeljebb általános iskolát végzettek átlaga 9,3, a szakmunkás végzettségűeké 9,5, a legalább érettségivel rendelkezőké 9,9. A magasabb iskolai végzettség magasabb jólléti szinttel jár együtt – akárcsak a Hungarostudy mérésekben –, azonban még a legmagasabb végzettségi kategóriába tartozók jóllét szintje is elmarad a magyarországi átlagoktól. A tanulás önmagában nem elégséges az egyéb hátrányok kompenzációjához.

Nem meglepő módon a munkajövedelem szintén jóllétet növelő tényező. Akiknek nincs munkája (álláskereső, vagy az egyéb kategóriában olyan választ adott, amiből ez derült ki), 8,82 átlagos pontértéket mutattak a jóllét-vizsgálaton ( $n=144$ ;  $s=2,86$ ), míg a munkával rendelkezők átlaga 9,62 ( $n=68$ ;  $s=3,46$ ). A munka hatása a

közfoglalkoztatottak körében ( $n=11$ ) áll leginkább összefüggésben a magasabb jólléttel ( $m=10,64$ ;  $s=2,34$ ), amelyet a teljes munkaidőben foglalkoztatottak csoportja ( $n=54$ ) követ ( $m=9,69$ ,  $s=2,76$ ). A közfoglalkoztatottak száma a vizsgálati csoportunkban igen alacsony ( $n=11$ , 3 férfi, 8 nő; az átlagéletkoruk 30,45 év; 9 fő legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik, 5 fő él kisgyermeket nevelő háztartásban), így messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le az eredményből, de esetleg a közfoglalkoztatottság magyarországi sajátosságaival állhat kapcsolatban. A közfoglalkoztatottság a segélyektől magasabb, de a minimálbért nem elérő jövedelmet biztosít, amelyhez a versenyszférával összehasonlítva alacsonyabb követelmények párosulnak. Mindemellett a közfoglalkoztatottság a cigány/roma közösségekben általában magasabb presztízt is jelent.

A Hungarostudy mérésekhez hasonlóan az életkor is mérsékelt, negatív irányú együttjárást mutat a vizsgálatunkban a jóllét szintjével ( $r=-0,323$ ;  $p=0,000$ ). Minél idősebb valaki, annál alacsonyabb a jóllét szintje. A kisgyermeket nevelő családok esetében ez az összefüggés valamivel gyengébb ( $r=-0,292$ ), mint a kisgyermeket nem nevelő családok körében ( $r=-0,371$ ), amely a kisgyermekes lét enyhe védőhatására is utalhat az „idő múlásával” szemben.

A 2. táblázatban felsoroltunk hat olyan lakóépületi elemet (konyha, fürdőszoba, gyerekszoba, bent WC, hidegvíz, melegvíz), amely a lakáskörülmények minőségére utal. Minél több elem található egy lakóépületben, valószínűleg annál jobb minőségű házról van szó. Ez a lakóépületi index 0-6 közötti értéket vehet fel, amelyet a 3. táblázat foglal össze. A lakóépületi index mediánja mindkét vizsgálati csoportban 4 volt. A lakóépületi index és a WBI-5 összpontszáma között nem volt kimutatható semmilyen szignifikáns kapcsolat, sem a teljes vizsgálati csoport ( $n=212$ ), sem a kisgyermeket nevelők és a kisgyermeket nem nevelők alcsoportjai esetében.

3. táblázat: Lakóépületi index és a WBI-5 átlagértékei (n=212). Forrás: Szerzők.

| Lakóépületi index | fő  | %    | WBI-5 átlag |
|-------------------|-----|------|-------------|
| 0                 | 12  | 5,7  | 10,17       |
| 1                 | 45  | 21,2 | 8,71        |
| 2                 | 15  | 7,1  | 10,00       |
| 3                 | 19  | 9,0  | 9,68        |
| 4                 | 24  | 11,3 | 9,79        |
| 5                 | 30  | 14,2 | 8,67        |
| 6                 | 67  | 31,6 | 9,58        |
| összesen          | 212 | 100  | 9,36        |

Úgy tűnik tehát, hogy a lakóépület minősége és a jóllét között nincs összefüggés. Szinte mindegyik válaszadó (n=211) hozzájárult ahhoz, hogy az utca neve is bekerüljön – házszám nélkül – a vizsgálati adatbázisba, ahol lakik. Külön-külön a két vizsgált csoport (kisgyermeket nevelő és nem nevelő családok) esetében a lakóhelyszerinti megoszlás nem tette lehetővé, hogy megalapozottan legyen kimutatható összefüggés a jóllét és a szűkebb lakóhely (utca) között, de a vizsgálati személyek teljes körében az utca és a jóllét már szignifikáns összefüggésben állt egymással ( $p=0,035$ ;  $\eta^2=0,116$ ). Az utcák elhelyezkedése azt mutatja, hogy a szegregátum belső utcáin élők jólléte alacsonyabb, míg a szegregátum külső, a többségi társadalommal érintkező határterületein élők jólléte magasabb. A szegregátumot tehát nem szabad homogén területként kezelni, vannak magasabb és alacsonyabb jóllétet mutató részei. Úgy tűnik, hogy a többségi társadalommal való érintkezés a lakóhely viszonylatában kimutathatóan emelheti a jóllét szintjét: a szegregáció a vizsgált személyek esetében negatívan befolyásolja a jóllétet, ugyanakkor az integrációhoz közeli állapotok hozzájárulnak az egészséges, jó közérzethez.

A térbeli viszonyrendszert tovább árnyalja egy időbeli, generációkon átívelő viszonyrendszer is. A

válaszadóknak ötfokozatú skálán kellett megválaszolniuk azokat a kérdéseket, hogy mennyire szívesen élnék nagyszüleik, szüleik életét (*Szívesen élném az életemet hasonlóan, ahogy a nagyszüleim éltek/ Szívesen élném az életemet hasonlóan, ahogy a szüleim éltek*), illetve mennyire szívesen élnének úgy, ahogy szerintük a gyermekeik élni fognak (*Szívesen élnék úgy, ahogy majd szerintem a gyermekeim élni fognak*). A két vizsgálati csoport eltérő módon viszonyul az egyes generációkhoz.

A kisgyermeket nem nevelő családokban élők esetében azok jóllét szintje magasabb, akik inkább „előre mennének az időben”, azaz a gyermekeik életét élnék szíve-sebben ( $p=0,02$ ,  $r=0,233$ ), míg a másik két kategóriában (mennyire vonzó a szülők, nagyszülők élete) nem volt az 5%-os szignifikanciaszinten belül kimutatható összefüggés.

A kisgyermeket nevelő családok esetében ugyanakkor a szülők életét ( $p=0,01$ ,  $r=0,265$ ) vonzóbbnak találók körében magasabb a jóllét szintje, a másik két kategóriában pedig nem volt kimutatható összefüggés. A *Szívesen élném az életemet hasonlóan, ahogy a szüleim éltek* állítás átlaga a kisgyermeket nevelők körében jelentősen magasabb is volt ( $m=3,52$ ;  $s=1,254$ ), mint a kisgyermeket nem nevelők körében ( $m=2,83$ ;  $s=1,175$ ).

Ez az eredmény arra enged következtetni – természetesen szem előtt kell tartanunk azt, hogy a kapcsolat korrelatív, a kauzalitás nem igazolt –, hogy a kisgyermeket nevelő családok esetében a múlt, a gyökerek, az előző generáció mintái tudnak erőt adni, míg a kisgyermeket nem, vagy már nem nevelő családok esetében pedig egyfajta jövőbe vetett bizalom növelheti meg a jóllét szintjét a szegregátumban élők körében.

A származási családhoz való nagyobb ragaszkodás a példaképválasztásban is tetten érhető. A kisgyermeket nevelő családokban kismértékben nagyobb a családból választott példaképek, követendő minták (pl. szülő, nagyszülő, testvér) aránya, mint a kisgyermeket nem nevelő családok esetében.

1. táblázat. A családtagok megjelenése a példaképválasztásban. Forrás: Szerzők.

| Státusz               | Családtag      | Nincs/külső személy | n   |
|-----------------------|----------------|---------------------|-----|
| nem nevelnek          | 34<br>(32,69%) | 70<br>(67,31%)      | 104 |
| kisgyermeket nevelnek | 44<br>(40,74%) | 64<br>(59,26%)      | 108 |

### Konklúzió

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kisgyermeknevelés általában magasabb jóllét szinttel jár együtt, amelyet tovább erősíthet a fiatalabb életkor, a magasabb iskolai végzettség, az optimális terheléssel együtt járó munkajövedelem, és a lakóépület elhelyezkedése. A szegregátum szélén, közel a többségi társadalomhoz „jobb lakni”, mint a szegregátum belsejében. A lakóépület minősége már nem szignifikáns tényező a jóllétben, ahogy önmagában a háztartások nagysága sem. A vizsgálatban arra utaló jelek is vannak, hogy a kisgyermeknevelés együtt jár az előző generációhoz kapcsolódó pozitívabb hozzáállással, amely egyúttal a jóllét magasabb szintjével is összefüggésben állhat.

Összességében azt hangsúlyozzuk, hogy a jóllét előmozdításához holisztikus megközelítésre és széles körű társadalmi együttműködésre, az esélyeket kiegyenlítőbb rendszerre van szükség. Generációs szegénységbe született gyermekeknek szegreált, leszakadó térségben, minta és lehetőségek, azaz kellő „muníció” nélkül nehéz életstratégiát váltani. Úgy véljük, kutatásunk segít megérteni a jóllét sokrétűségét, és hozzájárul a problémák feltárásához és a megoldások kereséséhez. Tudatosan kell figyelniük ezekre a dimenziókra a gyermekek fejlődésének támogatása érdekében.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Európai Unió és a magyar állam által finanszírozott TOP-5.2.1-15-HB1-2020-00021 „Szegregált területek komplex programmal történő felzárkóztatása Hajdúböszörményben” című program keretében valósult meg. Támogatásukat ezúton is köszönjük!

### Irodalom

- Bocsi Veronika, Varga Aranka, & Fehérvári Anikó (2024). A korai iskolaelhagyás vizsgálata inter-szekcionális megközelítésben. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 10(1), 19-33. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.19>
- Dupcsik Csaba (2009). *A magyarországi cigányság története*. Osiris, Budapest.
- Messing Vera, & Pap, András László (2024). Cacophony in conceptualizing and operationalizing ethnicity: the case of Roma in Hungary. *Ethnic and Racial Studies*, 1-21.
- Engler Ágnes, Purebl György, Susánszky Éva, & Székely András (szerk.) (2021). *A Magyar Lelkiállapot 2021. Család-egészség-közösség. Hungarostudy 2021 tanulmányok*. Kincs, Budapest.
- Heckman, James(2008). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*. CESifo DICE Report 6(2):3-8.
- Ferge Zsuzsa (2005). Ellenálló egyenlőtlenségek. *Esély*, 4, 3-41.
- Fodor Szilvia (2024). Jólét Vagy jóllét? A pszichés jóllét szerepe és mérése a fenntarthatóság és egy jól működő társadalom kialakításában. I. II. rész. *Magyar Tudomány*. 4.
- KINCS (2022). *A magyarok testi és lelki egészségét leíró főbb mutatók a Hungarostudy felmérések adatai alapján (2006, 2013, 2021)*. Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, Budapest.

- Kiss Alexandra, Laoues-Czimbalmos, Nóra (2022) Az egészség szerepe hátrányos helyzetű romák körében. *OxIPO: Interdiszciplináris e-folyóirat*, 4 (4). 35-46.  
DOI <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.4.35>
- Laoues-Czimbalmos Nóra, Müller Anetta, Mező Katalin, Mercs Elizabet, & Molnár Anikó (2019). *A környezeti nevelés és az egészséges életmód értékprioritásainak vizsgálata a „zöld” és „nem zöld” óvodába járó gyermekek szüleinek körében*. Acta Carolus Robertus = Az Eszterházy Károly Egyetem Gyöngyösi Károly Róbert Campusának tudományos közleményei (9/2. köt.). 89-108. DOI <https://doi.org/10.33032/acr.2019.9.2.89>
- Molnár Balázs (2024). Az eltűnt boldogság nyomában – Jólétvizsgálat pedagógushallgatók körében. *Új Pedagógiai Szemle* 74(9-10), 58-71.
- KSH (2022). *Népszámlálás 2022. Végleges adatok*. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok/kiadvany/assets/nepszamlalas2022-vegleges-adatok.pdf> [2024. 10. 30.]
- Obádovics Csaba (2022). A magyarországi, "roma kötődésű" népesség előreszámítása 2050-ig = Roma Population Forecast in Hungary Until 2050. *Demográfia*, 65 (2-3), 279-309. DOI <https://doi.org/10.21543/Dem.65.2-3.7>
- Rákó Erzsébet (2014). Egy hátránykezelő óvodai program tapasztalatai. *Szociálpedagógia: nemzetközi szakkolektorált folyóirat*. 1-2. 5-10.
- OECD (2024). Starting Strong Reports, OECD Publishing, Paris. DOI <https://doi.org/10.1787/25216031>
- OECD (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. DOI <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OECD (2021). State of Health in the EU Magyarország Egészségügyi országprofil (2017). URL: [https://health.ec.europa.eu/system/files/2022-01/2021\\_chp\\_hu\\_hungarian.pdf](https://health.ec.europa.eu/system/files/2022-01/2021_chp_hu_hungarian.pdf) [2025.02.26.]
- Szabó Dóra Fanni (2016). A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra* 26(11), 113–118.
- Szűcs Lászlóné (2022): A cigányok története a romológiai ismeretek tükrében. In: Pálfi, Sándor (szerk.): *Roma nemzetiségi szakirányos óvodapedagógus hallgatók számára: elméleti és módszertani segédanyag*. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény. 5-62.
- Vígh Alexandra (2017): "Mutasd hol laksz, megmondom ki vagy!" : lakáshelyzet generálta előítéletek egy LHH kistérségben - attitűd vizsgálat a lakáspolitikai tükrében. In *Tanulmányok a társadalomról III. : a Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet, valamint ETSZK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék tudományos diákköri munkái*, (3). 108-118.
- I1: UNICEF ECD <https://www.unicef.org/early-childhood-development>. Early Childhood Development and Wellbeing. [2024. 09. 30.]



## EFFECT OF TWO INSTRUCTIONAL (PROJECT AND INQUIRY ) STRATEGIES ON STUDENTS' ACHIEVEMENT IN SELECTED BIOLOGICAL ABSTRACT CONCEPTS

**Author(s) / Szerző(k):**

**Adewumi, Gabriel Segun (PhD)<sup>1</sup>**

Prince Abubakar Audu University Anyigba (Nigeria)

**Akanbi, Adejoke Arinlade<sup>2</sup>**

Federal College of Education (Special) Oyo (Nigeria)

**Muraina, Kamilu Olanrewaju (PhD)<sup>3</sup>**

Prince Abubakar Audu University Anyigba (Nigeria)

**Cite:** Adewumi, Gabriel Segun, Akanbi, Adejoke Arinlade & Muraina, Kamilu  
**Idézés:** Olanrewaju (2025). Effect of Two Instructional (Project And Inquiry ) Strategies on Students' Achievement in Selected Biological Abstract Concepts. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*. 11(1), 33-43. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.33>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:** Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0003

**Reviewers:** *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Mező, Katalin (PhD), University of Debrecen (Hungary)
  2. Mező, Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

---

<sup>1</sup> Adewumi, Gabriel Segun, PhD. Faculty of Education, Prince Abubakar Audu University Anyigba, Nigeria, OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-2196-2965>

<sup>2</sup> Akanbi, Adejoke Arinlade: Federal College of Education (Special) Oyo, Nigeria. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-7420-436X>

<sup>3</sup> Muraina, Kamilu Olanrewaju (PhD)<sup>3</sup>. Prince Abubakar Audu University Anyigba (Nigeria). E-mail: [muraina\\_kamilu@yahoo.com](mailto:muraina_kamilu@yahoo.com). OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-1399-1590>

**Abstract**

The purpose of this study was to ascertain how two instructional strategies—project and inquiry—affect students' mastery of particular abstract biological concepts. The study used a quasi-experimental pretest-posttest control group design. 120 SS II Biology students were chosen at random from six coeducational schools located in two Local Government Areas (LGAs) in the state of Kwara. Treatment groups were assigned to participants at random. The Biology Student Achievement Test ( $r=0.88$ ) and the Teachers' Instructional Guide on Project and Inquiry Strategies were the instruments utilised. Two theories were developed and put to the test at the significance level of 0.05. The intervention had a significant main effect on students' achievement on a subset of selected biological abstract concepts ( $F(2, 107) = 12.061$ ;  $p < 0.05$ , partial  $\eta^2 = 0.184$ ), according to an analysis of covariance conducted on the gathered data. The students in the Conventional Strategy (CS) control group have the lowest adjusted mean achievement values ( $\bar{x} = 17.20$ ), whereas the students in the Project Strategy (PS) treatment group 1 have the highest adjusted mean achievement values ( $\bar{x} = 23.21$ ). It is indicated that  $PS > IS > CS$  is the order. The mean growth in accomplishment values for male students was higher at 21.94, compared to 17.13 for female students. Project and inquiry methodologies should be implemented in order to raise students' accomplishment in biology's abstract concepts, according to the findings.

**Keywords:** Project, Inquiry, Achievement, Biology, Gender and Abstract Concept

**Diszcipline:** pedagogy

**Absztrakt**

KÉT OKTATÁSI (A PROJEKTALAPÚ ÉS A KUTATÁSALAPÚ) STRATÉGIA HATÁSA A DIÁKOK TELJESÍTMÉNYÉRE A KIVÁLASZTOTT BIOLÓGIAI ABSZTRAKT FOGALMAK ESETÉBEN

A tanulmány célja annak feltárása, hogy két oktatási stratégia – a projektalapú és a kutatásalapú tanítás – miként befolyásolja a diákok teljesítményét bizonyos absztrakt biológiai fogalmak elsajátításában. A kutatás kvázi-kísérleti, előteszt–utóteszt kontrollcsoportos elrendezést alkalmazott. A vizsgálat során 120 középiskolás (SS II) biológia szakos diákot választottak ki véletlenszerűen hat, két helyi önkormányzati területen (LGA) található koedukált iskolából Kwara államban. A résztvevőket véletlenszerűen osztották be a csoportokba. Az alkalmazott eszközök közé tartozott a Biológiai Diák Teljesítményteszt ( $r=0,88$ ) és a Tanári Útmutató a Projekt és Kutatásalapú Stratégiákhoz. Két kutatási hipotézist állítottak fel, amelyeket 0,05-ös szignifikanciaszinten teszteltek. Az összegyűjtött adatokon elvégzett kovarianciaelemzés (ANCOVA) eredményei szerint az oktatási beavatkozás szignifikáns főhatást gyakorolt a diákok teljesítményére az adott absztrakt biológiai fogalmak körében ( $F(2, 107) = 12,061$ ;  $p < 0,05$ , parciális  $\eta^2 = 0,184$ ). Az átlagosan legmagasabb teljesítményértékeket a projektalapú stratégia (PS) szerinti oktatásban részt vevő diákok érték el ( $\bar{x} = 23,21$ ), míg a hagyományos oktatási módszert (CS) alkalmazó kontrollcsoport diákjai mutatták a legalacsonyabb teljesítményt ( $\bar{x} = 17,20$ ). Az eredmények szerint a stratégiák hatékonysága a következő sorrendet mutatta:  $PS > IS > CS$ . A nemek közötti különbségeket tekintve a fiúk átlagos teljesítménynövekedése ( $\bar{x} = 21,94$ ) magasabb volt, mint a lányoké ( $\bar{x} = 17,13$ ). A kutatás eredményei alapján javasolt a projektalapú és a kutatásalapú tanítási módszerek szélesebb körű alkalmazása a biológia absztrakt foglmainak hatékonyabb elsajátítása érdekében.

**Kulcsszavak:** projekt módszer, kutatás alapú tanulás, teljesítmény, biológia, nemi különbségek, absztrakt fogalmak

**Diszciplína:** neveléstudomány

### Introduction

The significance of Science is appeared essentially in all field of instruction such as farming, medication, drug store. Adewumi (2014), Chukwuemeka (2011) declared that science may be a exceptionally imperative science subject that offer a essential necessity for advance learning of a number of sciences related proficient courses like pharmaceutical, farming, drug store, nursing among others.

Biology aids in the development of crop plant types with high yields and disease resistance. Biology aids in the reduction of human suffering and the treatment of inherited disorders such as Down syndrome and haemophilia. According to Muhammad-Jamiu and Muraina (2023). A solid theoretical and practical grasp of biology is necessary for the management of our natural resources, the public's access to high-quality healthcare, an adequate supply of food, and a healthy living environment (Chukwuemeka, 2011). Additionally, biologists make vital and dynamic contributions to a variety of fields, including factual sciences (such as biology, physics, and other disciplines), crime prevention, environmental pollution control, illnesses prevention, population control, and industries.

The purpose of the biology curriculum is to teach students the fundamentals of the subject, to increase their awareness of the world around them, and to help them develop transferable skills like communication, problem-solving, critical thinking, and objective reasoning in order to prepare them for the workforce and for being self-sufficient in the global economy (Khan & Muraina, 2023). According to the National Policy of Education, the

biology curriculum's instructional goals are as follows (Muhammad-Jamiu & Muraina, 2023). Among them are. to be able to apply scientific information to daily life; to shed light on issues related to sex reproduction, growth, pollution, health, and other areas for the benefit of society; and to comprehend certain fundamental biological abstract required for effective living in a scientific and technology environment.

Despite the fact that the biology curriculum includes trustworthy objectives for the subject's teaching and learning, it seems that some of the topics are causing students' troubles. Secondary school pupils find it difficult to understand ideas related to genes, cells, chromosomes, genetics, and hormones, according to Josephine and Muraina (2023). Notwithstanding students' subpar performance in several biology concepts, the data from the West Africa Examinations Council (WAEC) Chief Examiner's Reports (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 & 2018) are readily available. For example, the WAEC Chief Examiner's findings from 2012 and 2013 revealed that a large number of examinees were unable to define genes, genotypes, gene mutations, and other terms. Additionally, the findings from the WAEC Chief Examiner in 2010 and 2017 and 2018 showed that candidates could not list transmittable characteristics; inability to draw genetics crosses properly and those candidates who attempted the genetic diagram perform it wrongly.

The majority of biology teachers' incorrect teaching strategies have been blamed for the low performance of their pupils in the subject (Adewumi and Adeoye, 2023; Babayemi, 2014; Awolere, 2015). Thus, scholars like Awolere (2015),

Babayemi (2014), and Ibitoye (2021) recommended using active learning techniques. Awolere (2015), Oloyede (2014), Adewumi (2014), Inquiry strategy by Muraina et al. (2021), and Puzzled Based Critical Thinking Motivation techniques by Ogundiwin (2013) are a few of the techniques that have been studied in earlier studies. Despite using various measures, a significant number of students continued to do poorly on the senior secondary school certificate exams.

The Project Strategy is one of the active teaching tactics that has drawn the attention of scholars. A deliberate process of problem diagnosis, experiment critique, alternative differentiation, planning, hypothesis research, information search, and coherent argument generation is known as project strategy (Aksela & Haatainen, 2019; Anette & Maija, 2022). Project strategies appear to include the elements that encourage educators and students to work together, with the primary goal being for students to recognise and comprehend each step that is necessary to reach a logical conclusion (Anette & Maija, 2022). According to Khan and Muraina (2023) and Olatoye & Project instruction, as defined by Adekoya (2010), is a methodical teaching technique that organises an extended inquiry process around difficult, real-world issues and carefully crafted assignments and deliverables to engage students in the acquisition of knowledge and skills.

Conversely, an inquiry-based approach is a teacher-centered and student-centered method of learning that involves having students research problems from the real world that they select from a wide range of themes. The inquiry style of teaching involves the student conducting a thorough search with minimal assistance from the teacher in order to find and generate solutions to a recognised problem (Muraina et al., 2023). Without making clear the links and differences, terms like "inquiry-based teaching" and "inquiry-based strategy" are frequently used interchangeably with

"inquiry" (Josephine & Muraina, 2023; Muraina & Oladele, 2023). An investigation, search, problem definition, hypothesis formulation, data collection and interpretation, and conclusion formation are all components of an inquiry strategy. The teacher must adopt learner-centered teaching techniques by providing assignments and class activities' that will challenge the learner imagination.

While concentrating on the pupils' achievement, gender was generally discussed sufficient. Due to its correlation with academic success, gender has continued to be a significant topic in the field of education. The term "gender" describes how people are categorised based on their sex and the roles they play. The majority of research indicates that girls typically outperform boys in the classroom (Adewumi, 2014; Muraina et al., 2023). According to Yuniskurin, Noviyanti, Mukti, Mahana, and Zubidah's (2019), women outperform men in spelling as well as on literacy, writing, and general knowledge assessments in the classroom. However, studies by Okafor (2021) and Ekon and Eni (2015) demonstrated that not only were women underrepresented, but also levels of achievement in the fields of sciences and technology were low compared to the males.

Numerous research have looked into various teaching methods for biology training. For example, Muraina (2016) studied cooperative and inquiry-based methods; Muraina and Oladele (2023) studied scientific inquiry methods; Yan (2019) studied genetics exordium methods. But little work has been done utilising these two approaches to teach and learn biology's abstract notions. This research project aims to close this gap. The purpose of this research is to determine how two teaching strategies—project and inquiry—affect students' academic performance in abstract biological concepts. It also looked at how gender affected how well pupils understood biology's biological abstract concepts.

**Statement of the Problem**

The poor biology performance of pupils on the Senior School Certificate Examination each year raises the possibility that teachers' methods of instruction were insufficient. These tactics clearly did not teach the great level of independence that students need to locate resources and speak to them. It was shown that these shortcomings contributed to the low enrollment of students who were admitted to universities to study courses linked to biological science. Using instructional methodologies, several research studies have been conducted to address the low academic performance of the students in the field of biology. Nonetheless, a study must be conducted in which pupils will receive the teaching resources required to participate in scientific activities that would dispel misconceptions in biology and automatically lead to improvement of the students' performance in the subject.

Therefore, the purpose of this research is to ascertain the degree to which project-based learning and inquiry-based teaching methodologies might aid students in comprehending abstract biological concepts, thereby elevating their academic performance in the subject. It also looked at how gender affected how well pupils understood biology's biological abstract concepts.

**Purpose of the Study**

This study looked at how students' progress in biological abstract concepts in Kwara State was impacted by the combination of two teaching strategies—project and inquiry—and mental capacity.

1. Ascertain the variation in the average value of students in project and inquiry tactics about biological abstract concepts and contrast it with their counterparts who were taught using a conventional approach.

2. Determine the impact of gender and the type of instruction (project and inquiry) on students' mastery of biological abstract concepts.

**Research Questions**

Two research questions were formulated to guide the study:

1. How do the values of students in project and inquiry procedures in biology's biological abstract concepts differ from those of their counterparts who were taught using a traditional strategy?

2. Does the achievement value of students in project and inquiry tactics in abstract concepts of biology differ significantly by gender from that of their counterparts taught using the traditional strategy?

**Research Hypotheses**

Two null hypotheses were developed to direct the investigation and assessed at the 0.05 level of significance:

H01: The achievement value of students in project and inquiry tactics in biological abstract concepts of biology does not significantly differ from that of their counterparts taught using the conventional strategy.

H02: Students' achievement in biological abstract concepts, when taught using the traditional technique, is not significantly impacted by treatment (project and inquiry) and gender.

**Methodology**

The pretest-posttest control group quasi-experimental research design was used in this study. The target market was senior school students enrolled in SSS II Biology courses, while the population was all senior school students in Oke-ero and Irepodun Local Government Areas. By means of voting, a sample of 120 students was chosen at random. Data were collected using six instruments, which are The accomplishment test for biological abstract concepts is divided into two

components, A and B. While Section B comprises a 30-item accomplishment test with reliability coefficient of 0.86, Section A requests personal information about the pupils. Sixty of the original questions focused on biological abstract concepts. To determine the validity of the questionnaire, four high school biology teachers and one experience evaluator were given the questions.

These fifty questions were classified as having a discriminating power between 4 and 7, with questions below 4 being too simple and those over 7 being too difficult for the pupils. Project-specific teaching manuals for instructors, traditional and inquiry-based technique guides, and performance assessment forms for teachers to use while undergoing training. Five seasoned biology tutors from certain secondary schools were given a draft of the Teacher's Guide on (project, inquiry, and traditional) techniques along with an assessment form. This was done to guarantee that an evaluation sheet, together with the identical look, substance, and (project, inquiry, and traditional) procedures, would be given to five seasoned biology educators in a selected group of secondary schools.

The researchers gave out the pre-test instruments, and the students' results were noted. Following that, the researchers used project and inquiry methodologies to teach the abstract concepts to experimental groups 1 and 2, whereas the control group received instruction using a traditional method.

The biological abstract concepts that were chosen for this investigation have to do with genetics, molecular biology, and evolution. Six weeks were spent on the treatment. Descriptive statistics, analysis of covariance, and the Scheffe Post hoc test were used to analyse the data at the 0.05 level of significance.

## Results

**Research Question one:** What is the difference between students in project and inquiry tactics for biological abstract concepts and those who were taught using standard strategies in terms of achievement mean values?

*Table 1: Characteristic Statistics of Treatment-Associated Achievement. Source: Authors.*

| Parameter      | Achievement Values |                  |                       |
|----------------|--------------------|------------------|-----------------------|
|                | Project Strategy   | Inquiry Strategy | Conventional Strategy |
| No of cases    | 34                 | 46               | 40                    |
| Pre-test mean  | 13.09              | 9.63             | 9.98                  |
| Pre-test SD    | 3.11               | 2.67             | 3.08                  |
| Post-test mean | 23.21              | 17.80            | 17.20                 |
| Post-test SD   | 3.01               | 5.01             | 5.81                  |
| Mean Gain      | +9.12              | +8.17            | +7.22                 |

The descriptive statistics of the students' achievement values are displayed in Table 1. The project approach had a gain value of 9.12, while the inquiry strategy had a gain value of 8.17 compared to the conventional strategy's 7.22. Project strategy outperformed inquiry strategy in terms of gain, whereas inquiry strategy outperformed conventional strategy in terms of gain.

**Research Question two:** Does the achievement mean value of students in project and inquiry tactics in abstract concepts of biology differ significantly by gender from that of their counterparts taught using the standard strategy?

Table 2: Characteristic Statistics of Gender-Related Achievement. Source: Authors.

| Parameter      | Achievement Values |        |
|----------------|--------------------|--------|
|                | Male               | Female |
| No of cases    | 50                 | 70     |
| Pre test mean  | 11.20              | 10.39  |
| Post test mean | 21.94              | 17.13  |
| Post test SD   | 4.13               | 5.42   |
| Pre test SD    | 3.52               | 3.07   |
| Mean Gain      | +10.74             | +6.74  |

The descriptive statistics of the students' accomplishment values together with their gender are shown in Table 2. Male students' gain achievement values (10.74) improved more than those of female students (6.74).

H<sub>01</sub>: The achievement mean value of students in project and inquiry tactics in biological abstract concepts of biology does not significantly differ from that of their counterparts taught using the traditional approach.

Table 3: ANCOVA of students' post-test performance results by gender, mental capacity, and therapy. Source: Authors.

| Source                              | SS        | df  | MS      | F      | Sig.  | Eta Squared |
|-------------------------------------|-----------|-----|---------|--------|-------|-------------|
| Corrected Model                     | 1749.922  | 12  | 145.827 | 87.27  | .000  | .495        |
| PREACH                              | 31.183    | 1   | 31.183  | 1.866  | .175  | .017        |
| Main Effect: Treatment Group        | 403.061   | 2   | 201.530 | 12.061 | .000* | .184        |
| Mental Ability                      | 75.354    | 1   | 75.354  | 4.510  | .036* | .040        |
| Gender                              | 26.390    | 1   | 26.390  | 1.579  | .212  | .015        |
| 2-ways Interactions                 |           |     |         |        |       |             |
| Treatment x Mental Ability          | 100.449   | 2   | 50.225  | 3.006  | .050* | .053        |
| Treatment x Gender                  | 49.557    | 2   | 24.778  | 1.483  | .232  | .027        |
| Mental Ability x Gender             | 60.473    | 1   | 60.473  | 3.635  | .059  | .033        |
| 3-way Interaction                   |           |     |         |        |       |             |
| Treatment x Mental Ability x Gender | 192.386   | 2   | 96.193  | 5.757  | .004* | .097        |
| Error                               | 1787.945  | 107 | 16.710  |        |       |             |
| Total                               | 47468.000 | 120 |         |        |       |             |
| Corrected Total                     | 3537.867  | 119 |         |        |       |             |

\*Significant at  $p < 0.05$

Table 3 demonstrates that the students' academic achievement was significantly impacted by the treatment ( $F_{2, 107} = 12.061$   $P < .05$ ,  $\eta^2 = 0.184$ ). 18.49% effect size was a fair value. Consequently,

the null hypothesis is disproved. Based on these results, hypothesis 1 was rejected because there was a significant difference in the achievement values of the subjects who received treatment.

*Table 4: Post-hoc Test Scheffe Examination of the Post-Test Achievement Value by Treatment Group. Source: Authors.*

| Treatment             | N  | Mean  | Project strategy | Inquiry strategy | Conventional strategy |
|-----------------------|----|-------|------------------|------------------|-----------------------|
| Project strategy      | 34 | 23.21 |                  | *                | *                     |
| Inquiry strategy      | 46 | 17.81 | *                |                  | *                     |
| Conventional strategy | 40 | 17.26 | *                | *                |                       |

Pairs of groups significantly different at  $p < 0.05$

Furthermore, the Scheffe post-hoc test was used to identify the cause of the significant difference seen in Table 4. Table 4 showed that, in terms of accomplishment values, group 1 (project approach) differed considerably from inquiry and conventional procedures. In terms of accomplishment values, the inquiry technique differed significantly from the project and traditional approaches. These imply that neither conventional strategy nor inquiry strategy outperformed project strategy when it comes to the increasing impact of instructional method (treatment) on the completion of biological abstract concepts.

H<sub>02</sub>: When it comes to students' mastery of biological abstract concepts, there is no discernible connection between gender and treatment (project and inquiry) and their counterparts taught using the traditional method.

Table 3 showed that the pupils' academic achievement was not significantly impacted by their gender.  $P < 0.05$ , partial eta square ( $\eta^2$ ) = 0.015, and ( $F(1,107) = 1.579$ ). It was a fair effect size of 1.5%. Consequently, hypothesis two was not disproved.

### Discussion of Finding

The study looked at how well students understood biological abstract concepts when they were taught using two different instructional strategies: projects and inquiries. Based on biological abstract concepts, the questions were

designed to assess the academic achievement of biology students in the control and experimental groups at the pre- and post-tests. According to Table 1's results, the experimental group's post-test value was higher than the control group's, and Table 2's results showed that the value of the male respondents in the experimental group was greater than that of the female respondents.

Table 3 presents findings, which indicate a noteworthy interaction impact of therapy on students' academic progress in biological abstract concepts related to biology. The results demonstrate that, in addition to the traditional technique, both the project and inquiry strategies improved students' achievement. This finding implies that learners in the project strategy were more likely to share their accomplishments than those in the inquiry method and traditional tactics. These could be attributed to the project's methodical and structured structure as well as the inquiry techniques created and used during the research, which gave students the freedom to participate in a variety of learning activities that helped them discover and expand their own understanding of the abstract concepts on their own.

Additionally, by participating in activities with the experimental group, the students were able to clear up misconceptions and get a deeper comprehension of biology's biological abstract concepts. This outcome is consistent with the work of Olatoye and Adekoya (2010), who worked on three different teaching methodologies projects: lectures,



demonstrations, and projects. It was discovered that the kids that were in project strategies saw the most gains in their accomplishment ratings. Muraina (2016), who confirmed that the project method is more effective than other strategies since it allows the students to study independently, also supports these findings. The results corroborate the findings of the Buck Institute for Education (2002), which proposed that the project model promoted student collaboration.

Akinwumi's (2009) investigation revealed that the inquiry strategy outperformed the traditional technique in terms of effectiveness. The results also demonstrated that pupils using inquiry technique understood biological abstract concepts considerably better than those using traditional strategy. This research validates the findings of Nwagbo (2001) and Muraina et al. (2021), who discovered that the guided inquiry approach to biology instruction improved student achievement more than the traditional approach. When compared to the other treatment groups, the conventional strategy performed poorly on the post-test achievement value. This suggests that the group's exposure to the teacher-centered conventional strategy, which only permits students to listen passively, may have had some bearing on the results.

Analysis conducted by Akinwumi (2009) revealed that the inquiry strategy outperformed the traditional strategy. The results also demonstrated that students who were taught inquiry technique had a considerably greater comprehension of biological abstract concepts than those who were taught conventional strategy. The findings of Nwagbo (2001) and Muraina et al. (2021) that the guided inquiry approach to teaching biology improved achievement more than the traditional approach are corroborated by the results of this research work. The group's exposure to the teacher-centered conventional strategy of merely allowing students to listen passively may have

contributed to the conventional strategy's poor performance in the post-test achievement value when compared to the other treatment groups.

### Conclusion

The results of this study have demonstrated that inquiry-based learning and projects are more beneficial than traditional or conventional teaching methods for raising students' academic progress in biological abstract concepts. The rationale behind this was that by allowing students to actively engage in learning activities and fostering an environment that fosters productive interaction, the two instructional methodologies improved the development of critical thinking in the students. It is interesting that when these tactics were used in the classroom, students demonstrated a better level of dedication and involvement to addressing abstract concepts and related problems in biology.

### Recommendations

In light of the findings and the conversation, the following suggestions are consequently made.

1. As useful and practical teaching methods for understanding biological abstract concepts, project-based and inquiry-based learning approaches ought to be implemented.
2. Teachers of biology should provide exercises that allow students to actively engage in the process of teaching and learning.
3. Rather than sticking to a single mode of instruction, in-service biology teachers should experiment and employ instructional strategies that are compatible with students' cognitive abilities.

### References

- Abd-el-khalick, F. Biojaude, B. & Hofstein, A. (2004). Inquiry in Science Education International perspectives. *Science education* 88. 3: 398-419.  
DOI <https://doi.org/10.1002/sce.10118>

- Abd-Hamide, N.H., Campebell, T., Der, J. P., Packenham, E., & Wolf, P. G. (2012). Scientific inquiry in the genetic laboratory, Biology and University Science Teacher Educators Collaborating to increase Engagement in Science Process. *Journal of College Science Teaching*, 41(3), 74-81
- Adewumi, G. S. and Adeoye, G. A. (2023). Interaction Effects of Two Instructional Strategies and Mental Ability on Students' Achievement in Genetic Concepts in Biology in Kwara State, Nigeria. *Journal of Science, Technology and Mathematics Pedagogy*. 1.1 .69-81.
- Adewumi, G.S. (2014). Effect of project and inquiry strategies on students' academic achievement in some selected biological abstract concepts. An unpublished M.Ed Thesis, University of Ibadan.
- Adewumi, G.S. and Ogundiwin, O.A. (2021). Effects of Gallery Walks and Mind Mapping Strategies on Students Attitude to some Concepts in Genetics in Biology in Kwara State, Nigeria. *Educational Issues Development and Innovations*. National Open University of Nigeria. 1.365-373
- Agboola, O.S. & Oloyede E.O. (2007). Effect of Project, Inquiry and lecture-demonstration Teaching strategy on Academic Achievement on Senior Secondary Students in Separation of Mixtures Practical test. *Educational research and Review*. 2.6:124-123.
- Akinwumi, I.O. (2009). *Effects of Inquiry Strategy on the Achievement of Senior Secondary School Students in Biology*. Unpublished M.Ed Thesis University of Ibadan.
- Aksela, M., & Haatainen, O. (2019). Project-based learning (PBL) in practise Active Teacher Views of its advantages and challenges. In integrated Education for the Real world: 5<sup>th</sup> International STEM in Education. *Conference post conference proceeding* 9-16. Queensland University of Technology.
- Anderson, R.D. (2002). Reforming Science Teaching. What Research say about Inquiry. *Journal of Science Teachers. Education* 13. 1: 1-12.
- Anette, M., & Maija, A. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in k-12 science education. *Disciplinary and interdisciplinary Science Education Research*, 4, 2-10. DOI <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- Awolere, S. (2015). Effects of experiential and generative learning strategies on students academi achievement in environmental concepts. *Journal of Human ecology*, 56(3), 251-262. DOI <https://doi.org/10.1080/09709274.2016.11907062>
- Babayemi, J.O. (2014). *Effects of crossword-picture puzzle and enhanced explicit teaching strategies on students' learning outcomes in basic science in southwestern Nigeria*. An unpublished Ph.D Thesis, University of Ibadan
- Chukwuemeka, P.C. (2011). *Competency-Based Biology Teacher Education Section Reforms in Nigeria*. Proceeding of the 52<sup>nd</sup> Annual Conference Science Teacher Association of Nigeria. Page 217-224.
- Federal Republic of Nigeria. (2008). *National Policy on Education*. Lagos NERDC press.
- Josephine, D. M. & Muraina, K. O. (2023). Shortage of Science and Mathematics Teachers and its Impacts on Secondary Schools in Tanzania. *Journal of Issues and Practice in Education*, 15(1), 50-63. DOI <https://doi.org/10.61538/jipe.v15i1.1318>
- Khan, Q., & Muraina K. O. (2023). Modern and Prophetic Perspectives of Using Differentiation as a Teaching Strategy. *Jibat Ul Islam*, 16(2), 67-75
- Muhammad-Jamiau, I & Muraina, K. O. (2023). Islamic Studies Teachers' Acceptance of Mobile Learning in Ilorin South Local Government Area of Kwara State, Nigeria. *Al-Mudarris: Journal OF Education*, 6 (2), 122-131.

- Muraina, K. O & Oladele, O. (2023). Education inclusiveness among children with learning disabilities in Nigeria: Implications for counselling psychology. *REAL: Research in Education Assessment and Learning*, 8(1), 1-9.
- Muraina, K. O. (2016). *Effects of Motivational Enhancement Therapy and Self-Monitoring Skill Training on Mathematics Learning Readiness and Gains among School-Going Adolescents in Oyo State, Nigeria*. Unpublished Ph.D Thesis, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria
- Muraina, K. O., Ojonugwa, D. S., Oladele, O & Olayemi, Z. O. (2023). Effects of Flipped Classroom Teaching Strategy on Pupils' Motivation and Achievement in Numeracy in Nursery Schools in Abuja, Nigeria. *International Research Journal of Science, Technology, Education, and Management*, 3(3), 56-63.
- Muraina, K. O., Umar, T.I and Kirti, V. (2021). Teachers' Improvisation of Instructional Materials and Mathematics Learning Gains among Students in Kwara State: Counselling Implications. *JTAM (Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika/ Journal of Mathematical Applications in Education)*, Vol. 5, No. 2, 315-3229.
- Ndioho, O.F. (2007). *Effect of constructivist based instructional model on senior secondary students' achievement in biology*. Proceeding of the 50<sup>th</sup> Anniversary Conference of Science Teacher Association of Nigeria page. 98-101.
- Ogundiwin, O. A. (2013). *Effect of Pre-theoretic Intuition Quiz and Puzzle-based critical thinking motivation strategies on students learning outcomes in selected environment related concepts, in biology*. Unpublished Ph.D. Thesis University of Ibadan.
- Okafor, N. P. (2021). Enhancing Science Process Skills Acquisition in Chemistry among Secondary School Students through context-based learning. *Science Education International*. 32(4), 323-330
- Olatoye, R.A., & Adekoya, Y.M. (2010). Effect of project based, demonstration and lectureteaching strategies on senior secondary students achievement in an aspect of agricultural science. *International Journal of Educational Research and Technology* 1(1), 19-29.
- Oloyede, O. O. (2014). *Effects of anchored and cognitive flexibility instructional strategies on secondary school students' knowledge, attitude and practices in biology in Oyo State*. Unpublished Ph.D. Thesis University of Ibadan.
- West Africa Examination Council. (2018). *West Africa Examination Chief Examiner's Report*. Retrieved from <http://www.waeconline.org.ng/e-learning/Biology/Bio218mw.html>
- Yan, L. (2019). Stimulate students' interest by genetics exordium teaching. *International Journal Education Studies*, 2(2), 99-102.
- Yuniskurin, I. D., Noviyanti, N.I., Mukti, W. R., Mahanal, S., & Zubaidah, S. (2019). Science Process Skills Based on Genders of High School Students. *International Seminar on Bioscience and Biological Education. Journal of Physics Conference Series*. 12(41), 4-12. DOI [10.1088/1742-6596/1241/1/012055](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1241/1/012055)



## THE ROLE OF NATIONAL VALUES IN INTERETHNIC MARRIAGES IN TURKESTAN

**Author(s) / Szerző(k):**

**Nazira Abdinassir<sup>1</sup>**

University of Debrecen (Hungary)

(Kazaszstan)

**Cite:** Abdinassir, Nazira (2024). The Role of National Values in Interethnic Marriages in Turkestan. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*. 11(1), 45-58. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.45>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:** Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0004

**Reviewers:** *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Biczó, Gábor (Prof., PhD), University of Debrecen (Hungary)
  2. Mező, Katalin (PhD), University of Debrecen (Hungary)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

### Abstract

The present study focuses on the importance of national values in inter-ethnic marriages within the Turkestan region of Kazakhstan, specifically in the rural villages of Zhana Iqan, Shornak, Turki Poselkasy, Hantagy, and Sayram. The study explores three primary areas: the significance of preserving national values within inter-ethnic families, attitudes toward marriage involving children of different nationalities, and the participants' acceptance of the national values and social norms of their spouse. Drawing from 85 interviews and observational data, the analysis presented here examines the role of national values in shaping family dynamics, focusing on Kazakhs as the main ethnic group as well as their cultural integration with Uzbeks, Azerbaijanis, and Russians. The findings highlight how Kazakh values influence family structures and foster adaptive frameworks through cultural blending. Drawing on anthropological and sociological theories, the research demonstrates how inter-ethnic marriages in Turkestan create a dynamic interplay of traditions, promoting unity and coexistence in the region. The mixed-methods approach utilized in the study combines qualitative data from interviews and participant observations with quantitative data, offering a comprehensive view of how these values are preserved and negotiated. The

---

<sup>1</sup> Nazira Abdinassir, Department of Cultural Anthropology and Ethnography, University of Debrecen (Hungary). E-mail: [nazzira.abdinassir@gmail.com](mailto:nazzira.abdinassir@gmail.com). OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6518-4996>

findings open up that national values are not only fundamental to inter-ethnic marriages but also promote mutual understanding, adaptation, and respect between partners from different ethnic backgrounds. Additionally, the study emphasizes the significance of the "dominant spouse" in upholding and negotiating these values, providing insight into how cultural expectations are maintained and adapted within the realities of inter-ethnic family life in the Turkestan region.

**Kulcsszavak:** inter-ethnic family, inter-ethnic marriages, Turkestan, Kazakhstan

**Discipline:** Cultural Anthropology, Ethnography

### Absztrakt

#### A NEMZETI ÉRTÉKEK SZEREPE A TÜRKESTÁNI INTERETNIKUS HÁZASSÁGOKBAN

Jelen tanulmány a nemzeti értékek jelentőségét vizsgálja a kazahsztáni Törkesztán régió interetnikus házasságaiban, különös tekintettel Zhana Iqan, Shornak, Turki Poselkasy, Hantagy és Sayram falusi közösségeire. A kutatás három fő területre összpontosít: a nemzeti értékek megőrzésének jelentőségére az interetnikus családokban, a különböző nemzetiségű gyermekek házasságával kapcsolatos attitűdökre, valamint a házastársak nemzeti értékeinek és társadalmi normáinak elfogadására. A vizsgálat 85 interjú és megfigyelés adatok alapján elemzi a nemzeti értékek családi dinamikára gyakorolt hatását, kiemelten a kazah etnikum szerepét és kulturális integrációját az üzbégekkel, azeriekkel és oroszokkal. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a kazah értékek miként formálják a családi struktúrákat, és hogyan segítik elő a kulturális keveredés révén kialakuló alkalmazkodási kereteket. Az antropológiai és szociológiai elméletekre támaszkodva a kutatás bemutatja, hogy a törkesztáni interetnikus házasságok a hagyományok dinamikus kölcsönhatását hozzák létre, elősegítve az egységet és a régióbeli együttélést. A vegyes módszertani megközelítés ötvözi az interjúkból és résztvevő megfigyelésekből származó kvalitatív adatokat a kvantitatív elemzésekkel, így átfogó képet nyújt a nemzeti értékek megőrzésének és tárgyalásának folyamatairól. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a nemzeti értékek nem csupán az interetnikus házasságok alapvető elemei, hanem elősegítik a kölcsönös megértést, az alkalmazkodást és a tiszteletet a különböző etnikai háttérű partnerek között. Emellett a tanulmány hangsúlyozza a „domináns házastárs” szerepét ezen értékek fenntartásában és közvetítésében, rávilágítva arra, hogy a kulturális elvárások hogyan maradnak fenn és alakulnak át a törkesztáni interetnikus családi élet valóságában.

**Kulcsszavak:** etnikumközi család, etnikumközi házasságok, Törkesztán, Kazahsztán

**Diszciplína:** néprajz, kulturális antropológia

### Introduction

Inter-ethnic marriages have long been a distinctive feature of the social landscape in Turkestan, a region known for its centuries-long history of coexistence among various ethnic groups. In Kazakhstan, particularly in rural communities, ethnic identity influences a principal character in shaping familial and social relationships. The Turkestan region, inhabited mainly by

ethnic groups speaking Turkic languages, such as Kazakhs, Uzbeks, and Azerbaijanis, offers a unique setting for examining how national values and cultural traditions affect interethnic marriages. To better understand this context, an investigation into the cultural and social values and the role of national identity in family life was carried out using 85 semi-structured interviews conducted in the

Turkestan villages of Zhana Iqan, Shornak, Turki Poselkasy, Hantagy, and Sayram.

National and cultural values influence an important role in shaping social interactions, hospitality practices, and the observation of celebrations and traditional holidays. This study underscores how deeply rooted cultural and ethnic traditions shape family dynamics and inter-ethnic marriages. The focus on Kazakhs as the core group examined in this study stems from their status as Kazakhstan's most populous and culturally significant ethnic group. Kazakhs themselves serve as a focal point in shaping the country's national identity, cultural conventions, and value systems. The emphasis on Kazakhs provides an insightful perspective on how interactions with other ethnic groups, such as Azerbaijanis, Russians, and Uzbeks, contribute to the negotiation and alteration of cultural identities in mixed marriages.

This study employs key anthropological and sociological theories to investigate the role of national values in shaping interethnic marriages, highlighting their essential contribution to fostering national identity and social cohesion. Drawing on empirical findings drawn from the fieldwork, the study illustrates how shared language, customs, and traditions function as unifying elements, reinforcing community bonds within Turkestan's multiethnic society. These theoretical frameworks are reflected in the complex and hybridized practices that are found in cultural interactions in everyday life. These findings provide grounded insights into how abstract theories are embodied in lived experiences, particularly within the context of mixed marriages.

One of the theories upon which the present inquiry is based is structural-functionalism. Introduced by Radcliffe-Brown and Malinowski, it offers a useful framework for understanding how cultural practices and institutions, including interethnic marriages, contribute to the stability and cohesion of society. The theory suggests that

social structures, such as family and kinship systems, fulfill essential functions that help maintain social equilibrium. For example, in the context of the Azerbaijani-Kazakh marriages examined in this study, structural-functionalism helps to explain how these unions may lead to the integration of various social norms and practices, ultimately contributing to the stability of multiethnic communities in the region. The theory also elaborates on how a balance between traditional values and modern influences can be maintained in an interethnic marriage despite differences in cultural backgrounds (Radcliffe-Brown, 1952; Malinowski, 1922).

Another important theory applied in the present study is social identity theory, which posits that individuals derive part of their self-concept from their affiliation with national groups, which shape their values and behaviors (Tajfel, Turner, 1986). In interethnic families, this sense of identity can be challenged as couples navigate the complexities of balancing their cultural heritages. Ethnic and national communities strongly influence individual values and relationships, which then impacts parents' perspectives on their own children's potential interethnic marriages. Families may express varying levels of support or concern depending on the degree of integration and the relationships between the given cultural groups.

In Turkestan, successful interethnic marriages often depend on mutual respect and understanding of each spouse's national values. Social identity theory emphasizes the importance of recognizing and valuing each partner's cultural identity, viewing it as a foundation for a harmonious relationship. Couples who engage in cultural exchange and maintain an open-minded approach are more likely to create a family environment that honors both heritages, fostering unity and mutual respect. This frequently results in the emergence of a hybridized family culture, blending elements from both cultural backgrounds.

Stuart Hall's theory of cultural hybridity suggests that rather than simply assimilating or preserving distinct cultural practices, inter-ethnic couples engage in a process of cultural fusion that creates new blended traditions that reflect both national identities. As younger generations grow more accepting of diversity, there is a shift away from rigid adherence to specific national value systems toward a more inclusive perspective. This generational change underscores the fluidity of cultural identity, with younger citizens in Turkestan increasingly viewing interethnic marriage as a means of fostering mutual respect and exchange. As a result, traditional concerns with cultural purity are giving way to a growing appreciation for multiculturalism, with hybridized cultural practices serving as symbols of this evolving identity (Hall, 1990).

This article is focused on several key themes, such as the preservation of national values in Turkestan and parental perspectives on their own children's future marriages. At its core, the analysis draws on cultural capital theory to frame how national values are transmitted within inter-ethnic marriages and influence family dynamics. This theoretical perspective views national values as cultural capital which enriches children's sense of belonging and identity within diverse contexts. Compromise and cultural exchange are integral to successful interethnic marriages in Turkestan. By blending their respective cultural values, couples can construct a cohesive family environment that respects and integrates both cultural backgrounds. Cultural capital theory supports this view, suggesting that each partner brings unique values and knowledge that enrich the family unit (Bourdieu, 1986). Through shared experiences, couples can foster a deeper understanding of one another's heritage, creating a familial space where both identities are equally valued.

### **Interview data collection process and participant overview**

The fieldwork, conducted in two phases, provided a detailed understanding of inter-ethnic marriages in the Turkestan region. The first phase took place in the summer of 2022, during the scorching heat of June to August. The second phase followed between November 2023 and January 2024. Together, these efforts offered a comprehensive view of the lives and dynamics within the studied communities.

During the initial phase, the main goal was to understand the social and cultural dynamics of five targeted villages. This involved exploring key aspects of everyday life such as religion, language use, national values, culture, customs, and traditions. The focus was specifically on how national values influence inter-ethnic marriages and family life within this culturally diverse region.

However, building trust with the communities was not easy. Many residents were skeptical at first, fearing the research might have a political motive. To overcome this, I relied on personal connections through individuals familiar with my family, such as acquaintances of my father and grandfather. My father had studied in this region during his youth, and the relationships he had formed helped establish credibility and open doors to the community. Additionally, village leaders and administrators played a key role in granting access to families and providing support for the research.

The village administrations streamlined the process by compiling lists of families using "village passports," which contained demographic and statistical information. They also assigned staff to assist me and occasionally provided transportation. When such help wasn't available, my husband and family stepped in, accompanying me to ensure I could complete my work. Despite the challenges posed by the extreme heat, often exceeding 40°C (104°F), I conducted 45 interviews over three months and observed more than 30 different types



of families, gaining a rich understanding of their social and cultural structures.

The second phase built on the connections and insights from the first phase, but challenges persisted in certain areas, particularly in Azerbaijani and Turk Meskhetian communities in Kentau, where data collection was more difficult. Despite these hurdles, I was able to gather valuable information, particularly on the role of national values in shaping family dynamics and integration within these communities.

Participants from both phases came from diverse ethnic backgrounds, reflecting the multicultural nature of the Turkestan region. These included Kazakhs, Uzbeks, Russians, Azerbaijanis, Tatars, and Turk Meskhetians. The prominence of Kazakhs and Uzbeks in the participant pool aligns with the broader demographics of the region. Meanwhile, Azerbaijani and Turk Meskhetian participants provided unique perspectives on inter-ethnic marital trends, while the inclusion of smaller ethnic groups like Tatars and Russians further highlighted the cultural richness of the region.

The participants ranged in age from 21 to 70 in the first phase and 23 to 65 in the second. Most were younger or middle-aged, between 25 and 40, representing a group actively engaged in marriage and family life. This age group showed a greater openness to inter-ethnic unions, likely influenced by modern education and exposure to diverse cultural norms. In contrast, older participants reflected more traditional views shaped by the socio-political environment of earlier decades, revealing generational differences in attitudes toward inter-ethnic marriages.

The findings revealed that inter-ethnic marriages were much more common than homogeneous ones. In the first phase, 36 of 45 families were inter-ethnic, and in the second phase, 30 of 40 families followed this trend. These marriages often involve negotiating cultural values and identities, creating a blend of traditions that strengthens ties

between different communities. Azerbaijani and Turk Meskhetian families stood out for their willingness to adapt and connect culturally through these unions.

Mutual adaptation between spouses in inter-ethnic marriages played a crucial role in integrating families into the broader social fabric. This process of understanding and acceptance gradually influenced societal development, showcasing how families both shape and are shaped by their communities. These marriages act as bridges, fostering social cohesion and demonstrating the interconnectedness of the region's diverse groups.

Overall, this research highlights the significant role of inter-ethnic marriages in creating a multicultural and integrated society in the Turkestan region. Younger participants emphasized the need to blend traditions, while older participants often upheld longstanding cultural norms. Together, these findings reveal how inter-ethnic marriages contribute to the region's ability to balance its historical heritage with its evolving identity as a diverse, united society.

### **Methodology**

This study employed a mixed-methods approach to investigate national values in inter-ethnic marriages. In this context, national values encompass shared cultural traditions, historical narratives, moral principles, and practices that shape identities and guide interactions among individuals from different ethnic backgrounds. Qualitative research served as the primary method in the present study, offering an in-depth exploration of how national values influence interethnic marriages and lead to integration or tension among ethnic groups. Semi-structured interviews were conducted to collect detailed narratives from participants about their lived experiences, cultural practices, and family life. Participant observation was also employed to observe the daily routines and cultural events of

the community, particularly during ceremonies such as marriages, family gatherings, and national celebrations (Kvale, 1996).

The research followed a carefully structured plan designed to systematically investigate interethnic marriages in the various research sites, with a particular focus on the role that national values have in shaping these unions. As part of a larger ongoing research project on interethnic relations, this phase concentrated specifically on how shared or conflicting national values influence family dynamics, marital roles, and intergenerational transmission of identity and traditions within these households. All collected interviews produced a comprehensive dataset for analyzing the intersection of national values with ethnic identity and family life. This highlights the significant role of Kazakh national values on the broader inter-ethnic landscape, offering insights into regional patterns of assimilation, integration, and cultural exchange. This focus enables a more sophisticated examination of the interactions between dominant and minority cultural frameworks, contributing to the body of knowledge on social cohesion and intercultural dynamics in Turkestan.

The analysis of the data collected addressed the study's main objectives, exploring how national values shape family structures and impact the negotiation of ethnic identities within interethnic marriages. Specifically, these interviews explored two main themes related to national values. In regard to the first topic, national values in inter-ethnic marriages, the data revealed how couples incorporate customs and moral principles into their daily lives. These findings showcased how these national values are adapted or maintained within these households, exploring their acceptance and aligning with broader social expectations. The second main theme, the participants' perspectives regarding their own children's potential interethnic marriages, focusing on how national values influence attitudes toward inter-ethnic unions for

subsequent generations and the reconciliation of cultural differences within family practices.

The semi-structured interview format gave participants the opportunity to elaborate on their personal experiences while ensuring consistency across interviews, enabling comparison between the responses. Each interview was recorded with the participant's consent, transcribed, and later analyzed thematically to identify recurring patterns and themes (Braun, Clarke, 2006). Ethical approval for the study was obtained from the local administration's ethics committee. All of the participants were informed about the aims of the study and were ensured that their participation was voluntary and that they could opt out of the research at any time. Informed consent was obtained from each participant prior to conducting the interviews or administering the questionnaires. To ensure confidentiality, all identifying information was anonymized in the study results.

### **National values and family dynamics among Turkestan's ethnic groups**

The national values of Turkestan's main ethnic groups, Kazakhs, Uzbeks, and Azerbaijanis, serve as the foundational frameworks that shape personal identities and family aspirations. These values are strongly rooted in historical traditions, cultural norms, and shared experiences and impact daily life, marital dynamics, and interethnic relationships. While core concepts such as hospitality, honor, and respect for elders are common across different Central Asian peoples, the prominence and significance of these values can vary across different ethnic groups. While some values may be more pronounced in the cultural practices of certain communities, others may be more subtly preserved or even adapted to reflect regional or historical variations. Therefore, in analyzing the national values of each group, the author sought to highlight and identify the most leading elements, taking into account both the

similarities and the differences between these values across the Central Asian peoples sampled. This tailored approach ensured a more comprehensive understanding of the role these values contribute significantly to the formation of social structures. and family dynamics within these communities.

The approach above aligns with insights from previous anthropological research, which emphasizes that even shared values can be interpreted and emphasized differently depending on the historical, social, and cultural context of each group (Smith, 2003; Mardin, 2005). Thus, understanding these national values in a subtler way requires a careful examination of their relative strength and significance within the unique worldviews and traditions of each group. Based on the data gathered from the participants, the primary national values of the key ethnic groups examined can be succinctly outlined. These values are integral to each group's cultural identity and shape their social interactions, particularly within the family structure. The characteristics of these values can be summarized as follows.

**Kazakh:** As the dominant ethnic group in the region, Kazakh values emphasize respect for elders, hospitality, and the preservation of kinship ties. These principles are central to family life, shaping expectations around marital roles, intergenerational responsibilities, and communal solidarity

**Uzbek:** Uzbek culture prioritizes strong familial cohesion, a sense of honor (*nomus*), and the integration of Islamic principles into their daily practices. These values often guide decision-making in marriage, child-rearing, and community interactions

**Azerbaijani:** Azerbaijani families often prioritize respect for cultural heritage, strong community ties, and the importance of mutual respect in marital and familial relationships. Gender roles within Azerbaijani families are often influenced by

traditional norms, balancing modernity with historical practices.

### **Kazakh-Uzbek and Kazakh-Russian interethnic marriages**

This section explores the role of national values in mixed marriages in Turkestan, with a specific focus on Kazakh-Uzbek and Kazakh-Russian unions. The findings reveal that Kazakh-Uzbek families tend to share cultural and traditional values common among Central Asian societies, such as respect for elders, communal hospitality, and strong extended family ties. These shared values promote smoother integration and mutual understanding within these marriages, promoting the negotiation of cultural differences.

The dynamics of Kazakh-Uzbek mixed marriages can be analyzed from the perspective of hybridization theory (Pieterse, 2001), which posits that inter-ethnic unions lead to the blending of cultural elements, creating a hybrid cultural space. Within these marriages, both partners adapt and integrate aspects of each other's cultural traditions, resulting in a distinctive marital framework that reflects both Kazakh and Uzbek values. This blending helps maintain marital stability, with couples navigating their differences through compromise and adaptation.

In contrast, Kazakh-Russian mixed marriages align more with the frameworks of structural-functionalism and cultural capital theory. Structural-functionalism explains that the cultural practices of a Kazakh wife, such as language use and family traditions, play a dominant role in maintaining family stability and cohesion. The husband, more indifferent to these cultural aspects, adapts to her influence, ensuring functional equilibrium in the family. Cultural capital theory further highlights how the Kazakh wife's cultural heritage shapes the family environment and helps preserve a strong Kazakh cultural identity for their children.

Together, these theoretical frameworks demonstrate how cultural values and family roles in mixed marriages can lead to both integration and tension. In Kazakh-Uzbek marriages, hybridization facilitates cultural fusion and cohesion, while in Kazakh-Russian marriages, the wife's cultural capital was observed to function as a stabilizing force within the family structure.

### **Kazakh-Uzbek interethnic marriages**

In analyzing interethnic marriages between Kazakhs and Uzbeks, Stuart Hall's concept of cultural hybridity offers insights into the negotiation of cultural values and family dynamics. Both Kazakh and Uzbek cultures prioritize respect for elders and strong family bonds; however, these values are expressed through distinct cultural norms shaped by history, societal expectations, and gender roles. Kazakh culture tends to emphasize gender equality within the family, with more collaborative roles for both spouses. In contrast, Uzbek culture traditionally upholds a more patriarchal structure, with the husband in a more authoritative role, especially in decision-making.

As suggested by Hall (1990), this intersection of differing values leads to a hybridization of cultural expectations, with individuals selectively incorporating elements from both cultures. In interethnic households, the process of cultural blending creates a dynamic space for negotiation, where the two cultural identities are not fixed but continuously evolving in response to one another. This hybridization reflects the fluidity and negotiation of cultural identities, which Hall characterizes as central to the diasporic experience and the formation of new, hybrid identities in multicultural contexts. As couples navigate these cultural differences, they create new family structures that reflect both their shared and divergent cultural heritages.

However, this blending of cultural norms also has the potential to create tensions. For example, the husband's traditionally dominant role in an Uzbek household may conflict with the wife's expectations for a more egalitarian partnership shaped by Kazakh values. This tension highlights the ongoing negotiation of authority and power within interethnic marriages, as couples strive to reconcile conflicting cultural norms and establish a balance that reflects their hybridized identity.

In the study, six Kazakh-Uzbek families participated in interviews. This including four families with a Kazakh husband and an Uzbek wife and two families with an Uzbek husband and a Kazakh wife. One notable finding was that Kazakh partners, regardless of gender, tended to assume a dominant role within the family. In families where the husband is Kazakh, the wife generally adopts the husband's cultural practices and values, fully embracing Kazakh traditions. In one of the Kazakh-Uzbek families interviewed with a Kazakh husband, the wife conformed to Kazakh customs in various aspects, including the number of wedding guests, the traditions observed, and the celebration of family holidays. Despite the wife's relatives being Uzbek, their family organizes celebrations in accordance with Kazakh traditions, and the wife's relatives make efforts to accommodate the son-in-law's preferences.

The hybridization of cultural practices also extends to language use. In families where the husband is Kazakh, the language of communication in daily life (including with children and extended family members) is primarily determined by the husband's preferences. The wives stated that they readily adopt these language practices, expressing appreciation for Kazakh cultural values, which helps to prevent tension in this aspect of family life. However, the wives also maintain their Uzbek cultural identity by continuing to speak their native language with their

relatives and preserving their traditions within their own family networks.

Conversely, in families where the husband is Uzbek and the wife is Kazakh, the dominance of Kazakh national values continues to persist, particularly in regard to the upbringing of children. Children are typically raised speaking Kazakh and are influenced by the predominance of Kazakh-speaking institutions, peers, and society. Uzbek husbands generally accept this, understanding the societal context in which their children are raised. However, in other domains, such as food preparation and interactions with the husband's extended family, Kazakh wives feel comfortable incorporating Uzbek cultural practices, illustrating the fluid negotiation of cultural practices and values in these hybridized unions.

This analysis demonstrates how the hybridization of cultural values in mixed marriages can lead to both a blending of traditions as well as new sources of tension. Couples navigate these tensions through negotiation, adaptation, and selective integration of cultural elements, creating a unique and dynamic familial and social environment that reflects the intersection of multiple cultural identities.

#### **Kazakh-Russian interethnic marriages**

In contrast, Kazakh-Russian families often lack the culturally embedded practices typically found in Central Asian ethnic groups. Furthermore, differing religious beliefs (with predominantly Muslim traditions among Kazakhs and Orthodox Christian backgrounds among Russians) introduce an additional layer of complexity. These divergences in both cultural and religious values pose unique challenges to marital cohesion and require greater negotiation to achieve harmony.

The current study included interviews with five Kazakh-Russian mixed families, consisting of three families with a Russian husband and a Kazakh wife and two families with a Russian wife and Kazakh

husband. In the three families with a Russian husband, the Kazakh wife often assumed the dominant role in everyday family life. In these families, the husband typically does not prioritize language, cuisine, or traditions, such as the language spoken at home, the food prepared, or the customs observed during special occasions. Similarly, the children's language use and education do not appear as areas of significant concern. This dynamic can be explained through the frameworks of structural functionalism and cultural capital theory.

From the perspective of structural functionalism, the dominance of the Kazakh wife in these households can be viewed as a mechanism to maintain familial harmony and stability within her own cultural framework. According to Parsons (1951), families strive to maintain balance and cohesion, and in these cases, the wife's values, rooted in Kazakh traditions, provide the necessary cultural elements to ensure a functional family structure. The husband's relative indifference to certain cultural aspects reflects a functional adaptation to his wife's dominant cultural influence, facilitating family cohesion through shared responsibilities and values.

In addition, cultural capital theory (Bourdieu, 1986) can be applied to better understand the dynamics in these families. The Kazakh wife, through her cultural capital in areas such as language, traditions, and values, enriches the family life and provides the children with a sense of cultural identity. Her influence in maintaining certain cultural practices shapes the family's cultural environment, contributing to the preservation of Kazakh heritage despite the interethnic marriage.

However, the data also provided a case in which a Russian husband held the dominant role in the household, presenting a markedly different dynamic. In this family, the Kazakh wife, despite her devout Muslim upbringing, fully embraced her husband's national values, even converting from

Islam to Christianity. This transformation in her cultural identity is a clear example of social identity theory (Tajfel & Turner, 1986), which emphasizes the ways in which individuals adopt or negotiate multiple identities based on their social affiliations. The wife's integration of both national and religious identities, as evidenced by comparisons between the Koran and the Bible shared during her interview, illustrates the fluidity of identity in inter-ethnic marriages. Her ability to navigate and incorporate both Kazakh and Russian cultural elements into her sense of self highlights how cultural and national identities can be adapted, negotiated, and reconciled within the context of such relationships.

#### **Parental perspectives on their children's interethnic marital choices**

Interethnic marriages have long played a significant role in shaping Kazakhstan's social and cultural identity. During the Soviet era, these unions were viewed as instrumental for the creation of a unified "Soviet people," with the aim of integrating diverse ethnic groups under a shared set of values and traditions. The Soviet model of multiculturalism promoted mutual respect and cooperation among different ethnicities, which contributed to the widespread acceptance of interethnic marriages (Zhumamurat, 2022). However, following the collapse of the USSR and the subsequent rise of Kazakh nationalism, there has been a noticeable shift towards preserving ethnic "purity" and traditional cultural values. As a result, interethnic marriages began to attract more scrutiny, particularly from those with stronger nationalistic sentiments toward preserving ethnic boundaries and identities rather than promoting multiculturalism (сборник конференций). James Clifford's concept of the "predicament of culture" (1988) is particularly useful for understanding these dynamics. Clifford examines the challenges individuals face when negotiating multiple cultural

identities, particularly in contexts of hybridity and cultural exchange. This is especially relevant in Turkestan, where the ongoing negotiation of ethnic identity within interethnic marriages mirrors Clifford's observations on the complexities of belonging and alienation. Despite growing nationalistic sentiments, the ongoing integration of diverse ethnic groups in regions like Turkestan suggests an ongoing process of cultural negotiation, in where shared identity and mutual respect are maintained through intermarriage. This reflects Clifford's assertion that identity is fluid and subject to continuous negotiation, particularly in multi-ethnic and multicultural settings (Clifford, 1988).

Kazakhstan's status as a multiethnic state is closely tied to its commitment to fostering interethnic harmony and ensuring the well-being of all its citizens. This is especially evident in the enduring sense of community and shared identity observed in regions like Turkestan, where ethnic groups such as Kazakhs, Uzbeks, Azerbaijanis, and Russians have coexisted for centuries. A Structural-functionalist perspective highlights the key role that such marriages serve in maintaining social cohesion. Although their numbers have diminished compared to previous years, a portion of the community continues to reside here. Many residents regard the ethnic groups in Turkestan region as members of a unified community, reflecting a regional identity that transcends ethnic boundaries. This shared ethos aligns with the hospitality and openness for which Kazakh society is widely recognized (Kymlicka, 1995).

Despite this inclusive position, the dynamics of interethnic marriages are undergoing significant changes. While such unions were historically encouraged as a symbol of unity, especially during the Soviet era, a growing emphasis on the preservation of national identity has led to diverging attitudes across generations and social groups. In Turkestan, for example, the perception

of mixed marriages is influenced by factors such as age, cultural background, and social status.

This section of the chapter focuses on parents' attitudes regarding their children's future marital choices, specifically in regard to the hypothetical situation that their child was to marry someone of a different nationality. This question offers profound insights into the broader societal and cultural dynamics of the region, with these parental opinions serving as a barometer for understanding how traditions, identity, and evolving norms shape attitudes toward interethnic unions.

By analyzing these perspectives, we can gain an understanding of the future trajectory of interethnic relationships within Turkestan and assess their impact on local communities. Parents' attitudes reveal not only their values but also their aspirations for the social and cultural continuity of their families. These viewpoints also paint a picture of the ways in which future generations might navigate the balance between preserving their ethnic heritage and embracing a more multicultural society. Such an understanding is important in predicting the evolving dynamics of the region.

#### **Kazakh-Azerbaijani interethnic marriages**

The researcher encountered challenges in identifying Kazakh-Azerbaijani interethnic marriages. Such unions were relatively rare and primarily localized to specific areas. Most interethnic Azerbaijani marriages were with Uzbek partners rather than Kazakhs. Among the few cases identified, two families consisted of Kazakh husbands and Azerbaijani wives, while more than three involved Azerbaijani husbands and Uzbek wives. Data collection was further complicated by linguistic barriers, as Azerbaijani respondents predominantly spoke Azerbaijani or a mix of Uzbek, Azerbaijani, and Kazakh languages. Additionally, some individuals identifying as Azerbaijani were, in fact, Meskhetian Turks, adding to the complexity of data interpretation. Despite

these challenges, the data were carefully analyzed to ensure accurate findings.

The findings revealed specific dynamics in Kazakh-Azerbaijani marriages. For instance, in one family with a Kazakh husband and an Azerbaijani wife, the husband maintained a dominant role. This family had five children, two of whom were married and continued to live with their parents. These married children followed local traditions, with one son marrying an Uzbek woman from a mixed-ethnicity family. The parents generally expressed openness to interethnic marriages for their remaining unmarried children, viewing such unions as a natural extension of their own diverse community. However, perspectives within the family were not entirely uniform.

The mother noted that her Azerbaijani cultural influence might encourage her children to marry other Azerbaijanis, given the shared language and cultural practices. The father, on the other hand, expressed a preference for his children to marry Kazakhs, citing advantages regarding their grandchildren's future integration and cultural continuity. He expressed concerns over his children adopting too much of his wife's Azerbaijani heritage, including language and lifestyle, through frequent interactions with her relatives. Despite his efforts to preserve Kazakh cultural traditions and values, he acknowledged that raising children in a multiethnic society inherently involves a blending of cultural norms and values, reflecting the diverse nature of the local community.

The mother's perspective aligns with the concept of cultural hybridity, which asserts that cultural identities are not static but evolve through ongoing interactions between different cultural groups. Hall argues that cultural identities are fluid, being continuously constructed and reconstructed through the dynamics of social interactions and shared experiences. In this context, the mother believes that shared language and cultural practices

can facilitate marriages within the Azerbaijani community, underscoring the malleability of cultural identity as shaped by these interactions. Hall's theory of hybridity supports the notion that cultural boundaries are not fixed but rather negotiated, leading to the formation of new, hybrid identities (Hall, 1990). In this case, the children of this intercultural household retain elements from both Azerbaijani and Kazakh cultures, enabling them to adapt and identify with both heritages. This fluidity of cultural identity demonstrates the hybridization process described by Hall, where cultural practices and identities blend and transform within multicultural contexts.

On the other hand, the father's preference for his children to marry Kazakhs reflects an adherence to structural-functionalism, which emphasizes the role of cultural norms and practices in maintaining social stability and cohesion. The father's concerns about the adoption of Azerbaijani cultural practices, especially language and lifestyle, echo Radcliffe-Brown's (1952) view that social structures (such as family units and cultural practices) serve to perpetuate societal order. By prioritizing Kazakh marriages, the husband aims to preserve the cultural continuity and stability of Kazakh identity, ensuring that future generations maintain a strong connection to their ethnic roots, a prime example of the structural-functionalist perspective of social integration and stability.

Moreover, the father's acknowledgement of the blending of cultural norms in their region reflects aspects of social identity theory (Tajfel, Turner, 1986), which suggests that individuals' behaviors and attitudes are influenced by their group membership. His awareness that his children are inevitably adopting aspects of both Azerbaijani and Kazakh cultures illustrates how the process of socialization within a diverse society can lead to the formation of hybrid identities that transcend traditional ethnic boundaries.

The age of the parents significantly influenced family dynamics and their children's outlooks. In the family mentioned above, the parents were over 50 years old; as such, their children displayed more traditional behaviors, adhering strictly to parental expectations. The parents limited the children's use of gadgets, fostering a conservative upbringing. The two married sons continued the family's traditional lifestyle by engaging in cattle breeding, following in their father's footsteps. In contrast, another Azerbaijani-Kazakh interethnic family, with parents aged between 28 and 32, reflected more modern values. This younger family demonstrated greater openness to contemporary practices, suggesting that generational differences play a significant role in shaping family norms and attitudes toward interethnic marriages. Both of the young parents expressed a progressive outlook regarding the potential marriages of their children, stating that if their children chose to marry someone of another nationality, it would be entirely acceptable to them. They emphasized that the primary consideration would be the happiness and well-being of their children in the marriage. Furthermore, the couple believed that mutual respect and understanding between spouses, regardless of ethnic background, were crucial for a harmonious family life.

This openness is deeply influenced by the effects of globalization, which has led to increased cultural interconnectedness and has exposed families to diverse perspectives and lifestyles. Through media, technology, and increased mobility, younger generations are more attuned to values such as individual choice and emotional compatibility, rejecting traditional considerations like ethnic or cultural preservation to a certain degree. The young parents' attitudes reflect this globalized mindset, which prioritizes the happiness of children while embracing a broader acceptance of diversity within familial structures.



### Conclusion

This study as an integral part of the broader investigation addressed in this dissertation, discussing the intricate relationship between national identity and inter-ethnic marriages in the Turkestan region. By focusing on the role of national values within mixed marriages, the study contributes to the wider exploration of how ethnic identity, cultural practices, and family dynamics interact in a multi-ethnic society. Specifically, it examines the influence of national values on family life and the intergenerational transmission of cultural traditions, with a focus on how these values are negotiated within the context of inter-ethnic unions.

The research presented in this article employed a number of sociological and anthropological methodologies to arrive at a comprehensive understanding of the historical and contemporary factors that shape national identity. In doing so, the study not only provides valuable insights into the significance of national values in inter-ethnic marriages but also contributes to the broader discourse on ethnic cohesion, cultural adaptation, and the transformation of national identity in post-Soviet Kazakhstan.

By focusing on families with Kazakh, Azerbaijani, Russian, and Uzbek backgrounds, the study revealed the complex dynamics at play in the Turkestan region, offering a detailed perspective on how national values are both preserved and transformed in modern, multi-ethnic households. The research highlights the adaptive nature of national values in the face of changing social realities, illustrating how families navigate the cultural blending while maintaining a connection to their national identity.

The study's methodological diversity and empirical findings deepen our understanding of Turkestan's evolving cultural landscape, providing a foundation for future research into the role of national values in shaping family and social life in

multiethnic societies. As Kazakhstan continues to navigate the complexities of modernization and globalization, the dynamics of inter-ethnic marriages will likely evolve, reflecting broader transformations in national identity and societal norms.

### References

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Fergana news. Retrieved from: <https://www.fergananews.com/articles/8294>. Accessed: 15.11.2024.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.
- Kazakhstan and the Turkestan Region. Retrieved from: <https://rus.azattyq.org/a/30611190.html>. Accessed: 01.10.2024.
- Kazakhstan and the Turkestan Region. Retrieved from: <https://rus.azattyq.org/a/30611190.html>. Accessed: 04.11.2024.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge.
- Mardin, N. (2005). *The Political Culture of the Turkish Republic*. University of Utah Press.
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. University of Chicago Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.
- Pieterse, J. N. (2001). Hybridity, so what? The intercultural frame. *Theory, Culture & Society*, 18(2), 219-245.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and Function in Primitive Society*. Free Press.

- Smith, A. D. (2003). National Identity. University of Nevada Press.
- Sputnik. (2018). Қазақстан картасында не өзгерді. Retrieved from: <https://sputnik.kz/20180621/6121729.html>. Accessed: 28 November 2024.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), Psychology of Intergroup Relations (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- АЯГАН, Б. (2005). «Қазақстан» Национальная энциклопедия. Алматы: Қазақ энциклопедиясы.
- Жұмамұрат, III. (2012). Аралас неке қазақты алысқа апармайды [Электрон. ресурс]. Retrieved from: <https://abai.kz/post/12733>. Accessed: 04.04.2022.
- Этнодемографические процессы в Казахстане и сопредельных территориях: XXI Международная научно-практическая конференция, посвящённая 70-летию Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова (3–4 октября 2022 г.). (2022). Сборник научных трудов. Усть-Каменогорск: Медиа-Альянс.

## EXAMINATION OF AGILITY DEVELOPMENT IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**Author(s) / Szerző(k):**

**Gergő Balogh<sup>1</sup>**

University of Debrecen (Hungary)

**Andrea Lenténé Puskás (PhD)<sup>2</sup>**

University of Debrecen (Hungary)

**Cite:** Balogh, Gergő & Lenténé Puskás Andrea (2025). Examination of Agility Development in Extracurricular Activities. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat* [Special Treatment Interdisciplinary Journal]. 11(1), 59-69. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.59>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:** Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0005

**Reviewers:** *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Müller Anetta (Prof., PhD), University of Debrecen (Hungary)
  2. Bíró Melinda (PhD), University of Debrecen (Hungary)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

### Abstract

In contemporary sports, achieving higher levels of performance has become almost unimaginable without scientific support. This is equally true for modern football, where agility stands out as one of the most critical abilities. Agility is a multifaceted skill that encompasses components such as change-of-direction running, recognizing game situations, decision-making, and response time. While physical abilities contribute significantly to performance enhancement, the distinguishing factor in agility often lies in the speed of decision-making. The objective of our research was to investigate the trainability of agility.

---

<sup>1</sup> Balogh, Gergő, University of Debrecen, Institute of Sport Sciences, Debrecen (Hungary). E-mail: [baloghgergo99@gmail.com](mailto:baloghgergo99@gmail.com), OrcidID: <https://orcid.org/0009-0002-8880-4013>

<sup>2</sup> Lenténé, Puskás Andrea (PhD), University of Debrecen, Institute of Sport Sciences, Debrecen (Hungary). E-mail: [lpandrea@sport.unideb.hu](mailto:lpandrea@sport.unideb.hu), OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-4786>

Specifically, we aimed to design an agility test that evaluates not only physical abilities related to direction changes – such as dynamic leg strength and running technique – but also agility in its full complexity, incorporating all related decision-making mechanisms. Our study sought to determine the extent to which agility could be developed in the examined age group through an 8-week training program consisting exclusively of agility tests. School sports clubs provided an appropriate foundation for the research, as participants were non-elite athletes, making short-term progress more likely. The study was conducted in 2023 at the gymnasium of Huszár Gál High School, Elementary School, Basic Art Education Institution, and Kindergarten. The participants were first- and second-grade boys, with an average age of 7.4 years. A total of 16 students took part in the research. At the start of the study, during the initial assessment, students performed several tests: a 20-meter straight-line sprint, a shadowing agility test, an auditory signal agility test, and a predetermined course agility test with a known route. Following this baseline measurement, an 8-week period commenced, during which students participated in sports club sessions twice a week. These sessions incorporated agility tests as training elements. Specifically, students performed three Agility T-tests and three Illinois agility tests during each session. After eight weeks, post-training assessments were conducted under identical conditions. The results indicated that incorporating agility tests as training elements led to significant improvements in time-based performance metrics. It was also evident that tasks requiring decision-making took longer to execute compared to those following predetermined routes. Our findings confirmed the hypotheses set before the research and provided answers to the research questions posed.

**Keywords:** agility, school sports clubs, response time

**Discipline:** pedagogy

### **Absztrakt**

#### **AZ AGILITÁS FEJLESZTHETŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A TANÓRÁN KÍVÜLI TEVÉKENYSÉGEK SORÁN**

Napjainkban az egyre magasabb szintű sportteljesítmény elérése tudományos háttér nélkül már szinte elképzelhetetlen. Így van ez a mai modern labdarúgásban is, ahol az egyik legfontosabb képesség az agilitás képessége, mely összetett, több részképességet foglal magába, úgy, mint az irányváltoztatásos futás, a játéksituációk felismerése, a döntéshozatal és a reagálás. A fizikai képességek fejlesztésével a sportolók teljesítőképesége nő az agilitás tekintetében, ami különbségként jelentkezhet, az a döntéshozatal gyorsasága. Jelen kutatásunk célja az agilitás fejleszthetőségének vizsgálata volt. Célkitűzéseink között szerepelt egy olyan agilitásteszt összeállítása, amelyben nem csupán az irányváltoztatással kapcsolatos képességeket – mint a dinamikus láberő, futótechnika – lehet vizsgálni, hanem az agilitást a maga komplexitásában minden hozzátartozó döntéshozatali mechanizmussal együtt. Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy az általunk vizsgált korosztályban milyen mértékben fejleszthető az agilitás egy olyan 8 hetes edzésprogrammal, amelyben kizárólag agilitástesztek szerepeltek.

Az iskolai sportkörök megfelelő alapot nyújtottak a vizsgálatokhoz, hiszen a foglalkozáson résztvevők nem élsportolók, így egy rövidtávú vizsgálaton hamarabb várható fejlődés. A vizsgálatokat 2023-ban a Huszár Gál Gimnázium, Általános Iskola Alapfokú Művészet Oktatási Iskola és Óvoda tornatermében végeztük el. A vizsgált személyek valamennyien az iskola első és második osztályos fiú tanulói voltak. Életkorukat tekintve az átlagéletkor 7,4 év volt. Összesen 16 fő vett részt a kutatásban. A kutatás kezdetén

a bemeneti mérés során a tanulók végrehajtottak egy 20 méteres egyenes vonalú futástesztet, egy követéssel történő agilitástesztet, egy hangjelzésre történő agilitástesztet, végül pedig egy irányváltoztatással történő agilitástesztet, ahol már ismert volt az útvonal. A mérést követően kezdetét vette egy 8 hetes időszak, melyben heti két alkalommal a sportköri foglalkozásokon belül végezték a gyerekek az agilitásteszteket, mint edzéselem. A foglalkozások alkalmával 3 darab Agility T tesztet és 3 db Illinois agilitástesztet hajtottak végre a tanulók. A 8 hetet követően ugyanolyan körülmények között került sor a kimeneti mérésre.

A vizsgált eredmények arra mutattak rá, hogy az agilitástesztek edzéselemként történő alkalmazása jelentős fejlődést eredményezett az időeredményekben. Az is igazolódott, hogy az olyan feladatokban, ahol a döntéshozatal is szerepet játszik több időt vesz igénybe a végrehajtás, mint amikor egy előre ismert útvonalon haladnak végig a tanulók. A vizsgálatok során feltett kérdéseinkre választ kaptunk, a kutatás előtt megfogalmazott feltételezéseink beigazolódtak.

**Kulcsszavak:** agilitás, iskolai sportkör, reagálás

**Diszciplína:** neveléstudomány

## Introduction

An athlete's performance is determined by the level of motor skills, including conditional and coordination abilities, as well as joint mobility. These abilities are in constant interaction, often appearing in mixed forms rather than as isolated capacities (Katics, 2015; Polgári and Szatmári, 2011; Dubecz, 2009). Therefore, separating them is not practical.

Recent research increasingly examines not only physical parameters but also integrates them with cognitive abilities, psychological traits (Zimmermann, 2021; Makra and Balogh, 2018), and anthropometric indicators (Czimbalmos et al., 2020) when assessing athletes' performance (Csáki, 2019; Juhász et al., 2018).

One such complex ability is agility, often described by terms such as mobility, dexterity, and swiftness. Initially, agility was equated with running speed, and an agile athlete was considered one who could run fast.

Later, the concept was expanded to include running with directional changes and the ability to accelerate and decelerate. Mobility, in this context, refers to how quickly an athlete can execute changes in direction.

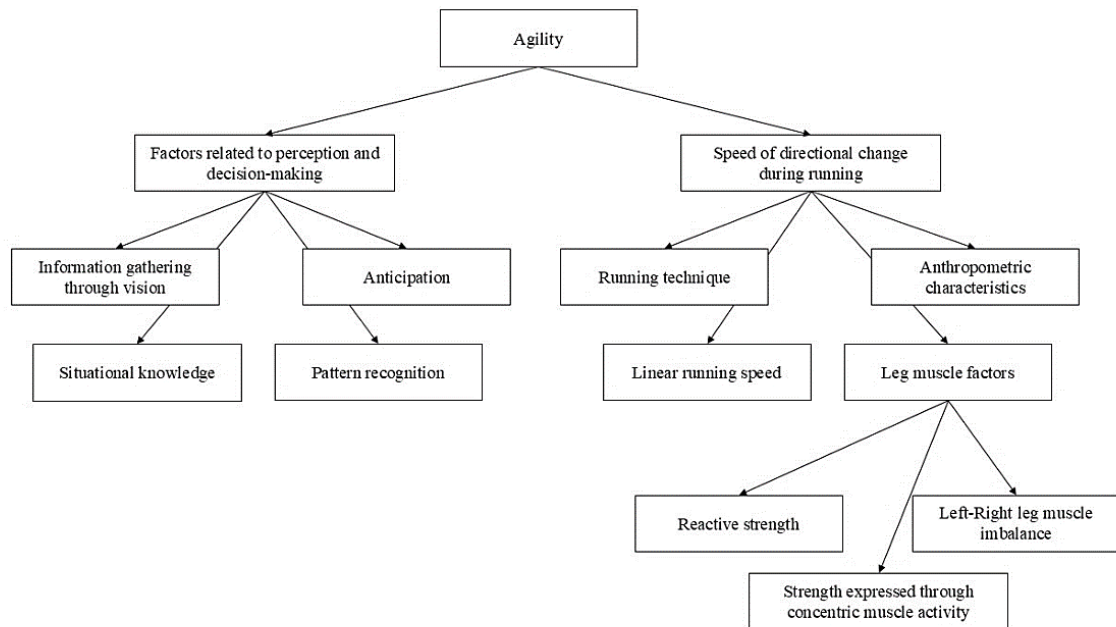
Finally, agility was further defined to include responsiveness to external stimuli, which triggers the initial directional change, thereby completing the concept (Koltai, 2021).

Agility, therefore, is the ability to change the body's direction efficiently and rapidly, requiring a combination of balance, coordination, strength, and speed. In football, agility plays a central role (Robinson and Owens, 2004), as it is not only fundamental to passing and dribbling but also contributes to injury prevention.

In their comprehensive review of agility research, Sheppard and Young (2006) proposed defining agility as an open motor skill, highlighting that these rapid directional changes are unplanned. This definition incorporates decision-making as a key element of agility. While the speed of directional changes, running technique, and alternation between deceleration and acceleration are essential, the entire mechanism is initiated by the athlete's response to external stimuli (Sheppard and Young, 2006).

Building on existing findings, Young et al. (2002) developed a model (*Figure 1*) that currently provides the most comprehensive representation of the components of agility.

Figure 1. The model of Agility. Source: Young et al., 2002, 284.



Considering agility as an open motor skill, tests designed for closed motor skills are inadequate for objectively measuring agility. Closed motor skill tests, such as sprint runs and zigzag runs used in athletics, fail to incorporate key components of agility, including dealing with uncertain factors, decision-making, and anticipation (Koltai, 2021). According to the model developed by Young et al. (2002), these tests only assess the speed of running with directional changes. As these tests can be performed in a pre-planned manner, they exclude factors related to perception and decision-making. Consequently, such methods should be classified as Change of Direction Speed (CODS) tests (Koltai, 2021). Today, tests incorporating elements of perception and decision-making, known as Reactive Agility (RAS) tests, are available. RAS tests allow for evaluations that closely resemble real

game situations, opening new avenues for agility research (Koltai, 2021).

School sports clubs and extracurricular sports activities provide students with excellent opportunities for recreation while promoting healthy development in physical, mental, and intellectual domains. It is important to distinguish between activities conducted during school hours and those outside of regular classes, as differences in management, organizational structures, group sizes, and compositions can significantly influence both performance and personal development (Páskuné, 2014). While extracurricular activities cannot replace the educational and developmental processes within the school framework, they serve as valuable supplements to the educational work conducted in schools.

Agility, as one of the motor skills, plays a pivotal

role in children's motor development and the improvement of sports performance (Szabó et al., 2020). The primary school age is particularly suitable for developing speed, directional change ability, and decision-making speed simultaneously, contributing to the optimization of students' motor coordination and physical performance. School sports clubs provide a flexible extracurricular setting for comprehensive development of children's motor and cognitive skills.

This study aims to demonstrate the impact of agility exercises on the development of primary school students, with a special focus on directional change abilities and quick decision-making. The findings not only enrich practical educational opportunities but also highlight the potential of targeted and well-structured training programs to yield significant results at an early age, contributing to children's healthy and active lifestyles.

### Materials and Methods

The aim of our research was to assess agility as a complex ability using various tests designed to include as many components as possible. Additionally, we sought to examine how agility can be developed within the framework of school sports clubs and to what extent the integration of agility tests into training contributes to the improvement of students participating in school sports programs.

The study involved 16 participants, all first- and second-grade male students who were not engaged in competitive sports. The average age of the participants was 7.4 years. The assessments were conducted in the gymnasium of the Huszár Gál Secondary School, Primary School, Basic Art School, and Kindergarten. To evaluate the students' progress, we designed a custom agility test. The course featured nine large cones placed 5 meters apart, with smaller cones positioned 2.5 meters between the larger ones to facilitate

directional changes. The agility test consisted of three parts:

1. Follow-the-Leader Test: The participant began behind the starting cone, while the guide stood at a cone 2.5 meters away. On cue, the guide proceeded along the designated path, and the participant's task was to follow the guide at full speed along the same route.
2. Auditory Direction Test: The participant started at the initial cone. Upon a start signal, they began running, receiving auditory cues to indicate the next direction they should proceed.
3. Pre-Planned Route Test: Participants followed a predetermined course, designed to assess their Change of Direction Speed (CODS) abilities.

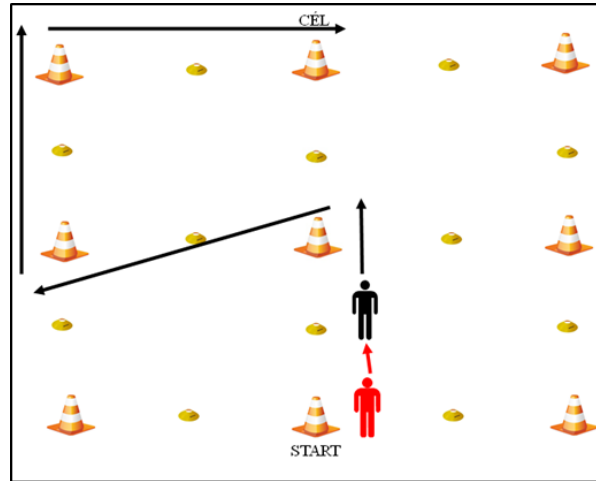
After completing the agility test, a 20-meter straight-line sprint was conducted to measure linear speed.

Subsequently, a 20-meter linear sprint test was conducted to evaluate baseline speed.

Following the initial assessment, the students participated in an 8-week training program conducted twice a week as part of their school sports club activities.

This program was specifically designed to promote improvement in the targeted ability. In addition to general sports club activities, the children completed three Illinois Agility Tests and three Agility T-Tests during each session. At the conclusion of the 8-week program, the same parameters were re-assessed under identical conditions to evaluate progress and address the research questions formulated at the beginning of the study.

Figure 2. Agility Test with pursuit. Source: Authors.



### Results

The first test in both the pre- and post-assessments was a 20-meter straight-line sprint (Table 1). During the initial measurement, the participants completed the distance in an average time of 4.56 seconds. After the 8-week program, the students demonstrated improvement, completing the sprint in an average of 4.48 seconds, a reduction in time compared to the initial measurement.

The results also indicated that the group's performance in the 20-meter straight-line sprint was relatively uniform, reflecting the homogeneity of the group. As shown in the table, the variation in individual results decreased during the post-assessment.

Table 1. Evaluation of 20-Meter Linear Sprint Results (Sec.),  $n=16$ . Source: Authors.

| Measurement | Min. | Max. | Mean | SD   |
|-------------|------|------|------|------|
| Pre-test    | 3.75 | 5.82 | 4.56 | 0.53 |
| Post-test   | 3.84 | 5.56 | 4.48 | 0.46 |

### Follow-the-Leader Test

Following the 20-meter straight-line sprint, the students completed the pursuit running test. During the initial assessment, the group achieved an average completion time of 7.48 seconds. The fastest result was 6.45 seconds—nearly one second faster than the group average—while the slowest participant completed the task in 8.83 seconds. This test revealed greater variability in performance compared to the 20-meter straight-line sprint.

After eight weeks, the students were reassessed, yielding intriguing results. Although the specialized training program did not include exercises explicitly aimed at improving reaction or perception, the group average demonstrated a positive trend, decreasing from 7.48 seconds to 7.20 seconds. There was no significant change in the fastest performance time; however, notably, the top result in the post-assessment was achieved by a different student, suggesting that their performance improved more significantly than that of their peers.

Additionally, the findings highlighted that the slowest participant in the post-assessment achieved a better time than the weakest performer in the initial assessment, as reflected in Table 2.



Table 2. Evaluation of Pursuit-Based Agility Test Results (Seconds),  $n=16$ . Source: Authors.

| Measurement | Min. | Max. | Mean | SD   |
|-------------|------|------|------|------|
| Pre-test    | 6.45 | 8.83 | 7.48 | 0.72 |
| Post-test   | 6.43 | 8.64 | 7.20 | 0.76 |

### Auditory Direction Test

As the third element of the measurements, the students performed a directional change running test triggered by an auditory signal. The course layout was identical to the pursuit test, consisting of a 20-meter track with three direction changes. The difference between the two tests lay in the stimulus: in this case, an auditory signal was used. During the initial assessment, the best result recorded was 7.11 seconds, while the weakest performance was 8.77 seconds. On average, the participants completed the task in 7.95 seconds. Among all the tests, this one exhibited the smallest variation from the mean.

In the follow-up measurement, there was a notable improvement in the minimum result. The fastest participant completed the task in 6.66 seconds, showcasing significant progress. However, this was not reflected in the maximum result, which increased to 9.08 seconds, taking 0.31 seconds longer than during the initial assessment. Despite this, the overall results indicated that the eight-week training program had a positive impact on the participants' performance and the group's collective results. Following the training program, the participants completed the auditory signal directional change running test in an average of 7.59 seconds, as shown in Table 3.

Table 3. Evaluation of Audio-Cue Agility Test Results (Sec.),  $n=16$ . Source: Authors.

| Measurement | Min. | Max. | Mean | SD   |
|-------------|------|------|------|------|
| Pre-test    | 7.11 | 8.77 | 7.95 | 0.48 |
| Post-test   | 6.66 | 9.08 | 7.59 | 0.67 |

### Pre-Planned Route Test (CODS)

The final part of the measurements involved a simple directional change running test. The course layout was the same as in the pursuit and auditory signal tests. The initial assessment results showed that the participants completed the designated course in an average of 6.93 seconds. The best time recorded was 5.68 seconds, while the slowest participant completed the task in 8.75 seconds, demonstrating a significant difference between the two results.

In the follow-up measurement, minimal improvement was observed across all results. The students completed the course in an average of 6.75 seconds, reflecting a measurable improvement compared to the first measurement. The fastest participant achieved a time of 5.61 seconds, slightly better than their initial performance. The most significant improvement occurred in the slowest participant's performance, which improved from 8.75 seconds to 8.13 seconds.

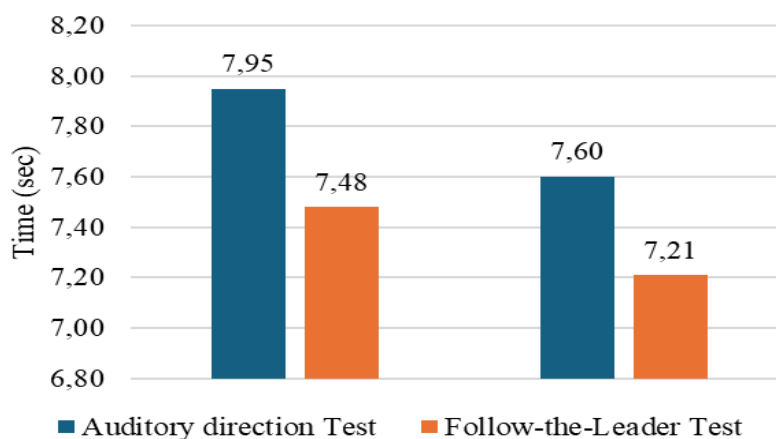
The results of the eight-week program also indicated a reduction in performance disparities among the students, as their performances became more closely aligned. This convergence in results is another positive outcome of the training program (Table 4).

During the measurements, we observed that the results for change-of-direction speed (CODS), where the course layout was known in advance, were better than those requiring reactive agility. This difference can be attributed to the additional time students needed for decision-making and perception to choose their paths.

Table 4. Evaluation of CODS Results (Seconds),  $n=16$ . Source: Authors.

| Measurement | Min. | Max. | Mean | SD   |
|-------------|------|------|------|------|
| Pre-test    | 5.68 | 8.75 | 6.93 | 0.75 |
| Post-test   | 5.61 | 8.13 | 6.75 | 0.68 |

Figure 3. Comparison of the Average Results of the Auditory direction Test and the Follow-the-Leader Test (seconds),  $n=16$ . Source: Authors.



Our research also explored whether students responded faster to auditory signals or pursuit-based cues within reactive agility tests. In the initial assessment, students performed 0.47 seconds better in pursuit tasks compared to auditory signal tasks. In the follow-up assessment, the averages still favored the pursuit tests, although the performance gap narrowed to 0.39 seconds (Figure 3).

In the measurements, we found that the results of the change-of-direction running test (CODS), where the course layout was known, showed better performance compared to tests requiring reactive agility. This difference can be explained by the fact

that students needed more time to make decisions and choose the route when they had to react. During the pursuit running test, the initial measurement took 0.55 seconds longer, and in the retest, it took 0.45 seconds longer than the known route change test. In the auditory signal-based running test, the difference was 1.02 seconds in the initial measurement and 0.84 seconds in the retest. In both cases, the difference improved compared to the first measurement, but the decision-making process still required, on average, this extra time to complete the same distance (Table 5).

Table 5. The effects of using agility tests as training elements (in seconds)  $n=16$ . Source: Authors.

| Test                    | Pre-test |      |      |      | Post-test |      |      |      |
|-------------------------|----------|------|------|------|-----------|------|------|------|
|                         | Mean     | Min. | Max. | SD   | Mean      | Min. | Max. | SD   |
| Pre-Planned Route Test  | 6,93     | 5,68 | 8,75 | 0,75 | 6,75      | 5,61 | 8,13 | 0,68 |
| Follow-the-Leader Test  | 7,48     | 6,45 | 8,83 | 0,72 | 7,20      | 6,43 | 8,64 | 0,76 |
| Auditory Direction Test | 7,95     | 7,11 | 8,74 | 0,48 | 7,59      | 6,66 | 9,08 | 0,67 |

### Discussion

The results of the research confirm the possibility of developing agility within the context of school sports clubs, particularly for the 7-8-year-old age group. The use of agility tests as components of training has demonstrated measurable improvements in both reaction time and the speed of change-of-direction running, which provides valuable feedback for teachers and coaches. The results show that times for change-of-direction running improved, particularly for pre-planned movement patterns. This aligns with findings in the literature (Koltai, 2021; Young et al., 2002), indicating that motor skills are more easily developed at younger ages when motor abilities are rapidly evolving.

The study also revealed that the development of different agility components follows distinct developmental dynamics, consistent with international research showing that speed does not develop linearly during childhood and adolescence. However, the precise impact of growth and maturation on sprinting performance remains unclear (Mendez et al., 2011; Meyers et al., 2015), while other studies have confirmed age-specific developmental trends in agility (Horicka and Simonek, 2021).

An interesting finding is that, in tests where decision-making played a role, the rate of improvement was more moderate, though the group average still improved. This suggests that, while physical capabilities developed, the enhancement of cognitive elements (e.g., quick reactions, situation recognition) may require more targeted training methods.

The methods applied in the study are highly applicable to the everyday practice of sports training in school sports clubs, as they do not require complex equipment and can be well adapted to the age-specific characteristics of students. Training sessions at sports clubs provide an opportunity to develop agility in a

comprehensive manner, contributing to the improvement of children's motor skills as well as their general motor and cognitive abilities. For young football players (U12), Sandra et al. (2022) emphasize a complex approach to developing speed, agility, and coordination. The complex and individualized training program showed tangible improvements in physical performance, specifically in agility and speed tests. The study highlights the importance of structured training programs that focus on the physical characteristics of young athletes.

### Limitations and Future Directions

One limitation of the research is that the sample size of the group was small, which restricts the generalizability of the results. Furthermore, the training program did not specifically target the development of cognitive elements, which could be an important direction for future research. It would be valuable to integrate methods that enhance reaction and decision-making efficiency, particularly with tests that are more closely aligned with game situations.

The results clearly demonstrate that agility can be developed within the context of school sports clubs, especially when the program is well-structured and takes into account the age-specific characteristics of children. The research underscores the importance of school sports clubs in supporting children's physical and cognitive development and opens new possibilities for the complex development of agility, both in extracurricular activities and competitive sports.

### Conclusion

The aim of the research was to examine the developability of agility within the context of school sports clubs, with a particular focus on the ability to change direction and the speed of decision-making. The 8-week program conducted among primary school boys, who were not

competitive athletes, demonstrated that the inclusion of agility tests as a training element led to significant improvements in the students' time results. The findings showed that the development of different agility components exhibited distinct development dynamics. Tasks involving reaction time and decision-making remained more time-consuming, but abilities related to direction-changing showed significant improvement. The research confirmed the hypothesis that targeted training within school sports clubs is suitable for developing agility, especially at a young age when the development of motor coordination and speed is of particular importance.

### Recommendations

The regular inclusion of agility-enhancing exercises in extracurricular sports activities can effectively contribute to the development of children's motor skills. It is recommended that schools design programs that combine the development of direction-changing, speed, and decision-making in a comprehensive manner (Sandra et al., 2022). Based on the results, it is recommended to design differentiated tasks based on the level of skill. For students starting from a lower level, simpler, pre-determined movements should be prioritized, while for more advanced students, greater emphasis should be placed on improving reaction time and decision-making.

Although the 8-week program led to significant progress, longer, continuous training sessions offer further development opportunities. It is recommended to extend such studies over several months or even a year to obtain a more comprehensive picture of the development pace.

The complex development of agility requires appropriately trained instructors. It is suggested that teacher training programs and further education include specialized modules on agility-enhancing exercises and related measurement methods.

Overall, well-structured training programs aimed at developing agility can be effective tools for improving students' motor skills. Thus, their wider implementation can contribute to the healthy development of young people and improve their movement culture.

### References

- Csáki, I. (2019). A maximális oxigénfelvétel (VO<sub>2</sub> max) mérésének tapasztalatai a posztok és korosztályok tükrében a Puskás Akadémián. *Puskás Akadémia Szemle*, 1(1), 26-33.
- Czimbalmos, Cs., Laoues-Czimbalmos, N., Müller, A. (2020). Utánpótláskorú labdarúgók antropometriai jellemzői és motoros próbák vizsgálata. *Sport- És Egészségtudományi Füzetek*, 4(3), 56-74.
- Dubecz, J. (2009). *Általános edzésmélet és módszertan*. Budapest: Rectus Kft. p. 274.
- Horicka, P., Simonek, J. (2021). Age-related changes of reactive agility in football. *Physical Activity Review*, 1(9), 16-23. DOI <https://doi.org/10.16926/par.2021.09.03>
- Juhász, I., Boda, E., Nagy, Zs., Bíró, M. (2018). Role of the handball at school programme in everyday physical education. *Hungarian Educational Research Journal (Herj)*, 8(2), 7-23. DOI <https://doi.org/10.14413/HERJ/8/2/2>
- Katics, L. (2015). *Kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése (a testnevelésben-, szabadidő- és versenysportban)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar.
- Koltai, M. (2021). *Az agilitás, mint önálló, komplex képesség*. Szombathely: ELTE PPK Sporttudományi Intézet.
- Makra, G., Balogh, L. (2018). A Fizikai aktivitás és a kognitív képességek kapcsolatának vizsgálata. *Stadium - Hungarian Sport Journal*. DOI <https://doi.org/10.36439/SHJS/2018/1/2924>
- Mendez-Villanueva, A., Buchheit, M., Kuitunen, S., Douglas, A., Peltola, E., Bourdon, P. (2011). Age-related differences in acceleration, maximum running speed, and repeated-sprint

- performance in young soccer players. *Journal of Sports Science*, 29, 477–484. DOI <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.536248>
- Meyers, R. W., Oliver, J. L., Hughes, M. G., Lloyd, R. S., Cronin, J. B. (2017). Influence of age, maturity, and body size on the spatiotemporal determinants of maximal sprint speed in boys. *Journal of strength and conditioning research*, 31(4), 1009-1016. DOI <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001310>
- Páskuné Kiss, J. (2014). Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. *Génius műhely*, 11(23).
- Polgári, T., Szatmári Zoltán. (2011). *A motoros képességek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Robinson, B.M., Owens, B. (2004). Five-week program to increase agility, speed, and power in the preparation phase of a yearly training plan. *Strength and Conditioning Journal*, 26(5), 30-35. DOI <https://doi.org/10.1519/00126548-200410000-00007>
- Șandra, M., Bulz, G. C., Marinău, M. A. (2022). The development of speed, agility and coordination in young football players of the U12 category. *Geosport for Society*, 17(2), 75-88. DOI <https://doi.org/10.30892/gss.1702-085>
- Sheppard, J. M., Young, W. B. (2006). Agility literature review. Classifications, training and testing. *Journal of Sports Science*, 24(9), 919-932. DOI <https://doi.org/10.1080/02640410500457109>
- Szabo, D. A., Neagu, N., and Sopa, I. S. (2020). Research regarding the development and evaluation of agility (balance, coordination and speed) in children aged 9-10 years. *Health, Sports and Rehabilitation Medicine*, 21(2). DOI <https://doi.org/10.26659/pm3.2020.21.1.33>
- Young, W. B., James, R., Montgomery, J. I. (2002). Is muscle power related to running speed with changes of direction? *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42(3), 282-288.
- Zimmermann, M. (2021). A motoros és a pszichés képességek kapcsolatának vizsgálata a teljesítményre vonatkozóan középiskolások körében. In: Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Eger: Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. p. 105-119.



## PARENTING STYLES AS PREDICTOR OF ADOLESCENTS' DELINQUENT BEHAVIOURS

Author(s) / Szerző(k):

Mariam Bukola Alwajud-Adewusi (PhD)<sup>1</sup>

University of Ilorin (Nigeria)

Toheeb Olanrewaju Sarafadeen(PhD)<sup>2</sup>

University of Ilorin (Nigeria)

**Cite:**  
**Idézés:**

Bukola Alwajud-Adewusi, Mariam & Sarafadeen, Toheeb Olanrewaju (2025). Parenting Styles as Predictor of Adolescents' Delinquent Behaviours. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat* [Special Treatment Interdisciplinary Journal]. 11(1), 71-83. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.71>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:**

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0006

**Reviewers:**  
**Lektorok:**

*Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

1. Mező, Katalin (PhD), University of Debrecen (Hungary)
2. Mező, Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Catholic University (Hungary)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

### Abstract

Adolescence is a period attributed with series of changes, and sometimes, adolescents engage in deviant behaviour and violate societal norms. The impacts of these delinquent acts are deleterious and needed to be curbed. This study examined parenting styles as predictor of adolescents' delinquent behaviours. Married adults in Kwara State, Nigeria comprised the population of this study (n=300) and sample was chosen using simple random sampling technique from Kwara South Senatorial Districts. Questionnaire designed by the authors was used to collect data from the respondents. Mean and rank order analysis was used to answer the research questions. The hypothesis was tested using multiple regression at 0.05 level of significance. The finding revealed that authoritarian and authoritative parenting styles were common among married adults. It was shown that permissive and uninvolved parenting styles were the predictors of adolescents' delinquent behaviours. It was recommended that parent should endeavour to create

<sup>1</sup> Bukola Alwajud-Adewusi, Mariam (PhD), Departement of Educational Guidance and Counselling, Faculty of Education, University of Ilorin (Nigeria). E-mail: [alwajud.mb@unilorin.edu.ng](mailto:alwajud.mb@unilorin.edu.ng), OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-1856-6582>

<sup>2</sup> Sarafadeen, Toheeb Olanrewaju (PhD), Department of Educational Guidance and Counselling, Faculty of Education, University of Ilorin (Nigeria). E-mail: [sarafadeentoheeb247@gmail.com](mailto:sarafadeentoheeb247@gmail.com), OrcidID: <https://orcid.org/0009-0000-8743-521>

adequate time to interact with adolescent, listen to their worries, provide unambiguous responses to their queries and relate friendly with them. Counsellors should be adequately prepared to address the cases of youthful exuberance.

**Keywords:** adolescents; delinquent behaviours; parenting styles

**Discipline:** pedagogy, sociology

### **Absztrakt**

#### **A SZÜLŐI NEVELÉSI STÍLUSOK MINT A SERDÜLŐK DEVIÁNS VISELKEDÉSEINEK ELŐREJELZŐJE**

A serdülőkor egy olyan időszak, amely számos változással jár, s előfordul, hogy a serdülők a társadalmi normák megsértésével deviáns viselkedést tanúsítanak. E deviáns cselekedetek hatásai károsak, és megfékezésre szorulnak. A tanulmány a szülői nevelési stílusokat a serdülők deviáns viselkedésének előre jelzése szempontjából vizsgálta. A kutatásba egyszerű véletlenszerű mintavételi technikával házasságban élő felnőtteket (n=300) vontak be a nigériai Kwara államban. Az adatgyűjtéshez a szerző által készített kérdőívet használták, az adatokat átlag- és rangsorolási elemzéssel elemezték a kutatási kérdések megválaszolásához. A hipotézist többszörös regresszióval tesztelték, 0,05-ös szignifikancia szint mellett. Az eredmények szerint az autoriter és az autoritativ szülői nevelési stílus volt a legjellemzőbb a házasságban élő felnőttek körében. Az eredmények rámutattak arra is, hogy a megengedő és az elhanyagoló nevelési stílusok előre jelezhetik a serdülők deviáns viselkedéseit. Javaslat: a szülők törekedjenek arra, hogy elegendő időt biztosítsanak a serdülőkkel való interakcióra, figyelmesen meghallgassák őket, egyértelmű válaszokat adjanak kérdéseikre, és barátságos kapcsolatot alakítsanak ki velük. A tanácsadóknak fel kell készülniük a serdülőkori viselkedési problémák kezelésére.

**Kulcsszavak:** serdülők; deviáns viselkedés; szülői nevelési stílusok

**Diszciplína:** neveléstudomány, szociológia

### **Introduction**

Human beings pass through various phases during developmental process, of which adolescence is one of the stages. Adolescence emanated from the Latin word “adolescere,” this implies “to mature.” Maturity into adolescence covers a wide range of physical and biological tasks. Adolescence is the period when physical and psychological changes happen at a breakneck pace. It is the time of the onset of puberty when an individual transits from childhood into adulthood. Many modern definitions of adolescence differ depending on philosophy, with little discussion on why the proposed assumption was chosen. In the opinion of Curtis (2015), adolescence is a phase between

childhood and adulthood that lasted between the ages of 14-25 years for males and 12-21 years for females. Lansford and Banati (2018) defined adolescence as the period of growth from puberty to adulthood, which is characterized by marriage, parenthood, completion of formal education and financial independence. It is the transition from childhood immaturity to grownup maturity. It is often referred to as the storm and stress age. Experts consider the journey from childhood to adolescence to be a series of transitions. These transitions involve biological, physical, cognitive, social, and emotional changes. Adolescence, according to Steinberg (2014b), is a pivotal developmental stage that is traditionally defined as the



years between puberty and the attainment of social independence.

Adolescents experience psychosocial issues at some point during the developmental period. Many of these issues are temporary in nature and go unnoticed (Kakkad, Trivedi, Gitika & Raichandani, 2014). These issues are the result of interplay between genetic makeup and environmental circumstances. Many adolescents experience mood disorder, engage in deviant behaviour and violate societal norms. It is opined that disobedience, truancy, vandalism, fraud, sexual promiscuity, drug use, absenteeism, verbal abuse, cultism are some deviant behaviours perpetrated by adolescents. Adolescents also defy parental instructions and explore different situations (Zimmermann et al., 2022) which most times resulting in delinquent acts.

Delinquent behaviour according to Kenchadze (2015) is a criminal act committed by a human against the laws of society. Usually, it can be termed antisocial, deviance or criminal behaviour; all implies negative, harmful and destructive terminology. Gyansah, Soku and Esilfie (2015) referred to delinquency as any criminal act attracting fine, imprisonment and sometimes punishable by death. Similarly, delinquency is any criminal or unlawful behaviour committed by those who have not reached adulthood or reached the maturity age (Raselekoane, Mulaudzi, Thobejane, & Baloyi, 2019). Delinquent behaviour can be viewed in different dimensions; it occurred at home, which involves disruptive acts such as stealing and lying. It also occurs in educational settings, which surrounds around interruption of classroom activities and violation of school rules and regulations. This includes bullying, absenteeism, examination malpractices among others. The other dimension affects the larger society which includes vandalizing government property, kidnapping, robbery and insurgency. In the opinion of Aw, Widiarti, Setiawan, Mustaffa, Ali and Hastasari (2020), delin-

quency can be grouped as low, moderate, and high. Low level of delinquency may include violating school guidelines, displaying truancy, scribbling on walls and lots more. Moderate delinquency includes bullying, fights, hate speech to mention a few. High delinquency refers to such that leads to criminal acts, such as criminal gangs, illegal racing, sharp weapons misuse, possession and use of hard drugs, assault, theft, sexual harassment and others.

Behaviour is regulated not only by required legislation, but also by societal ethical and moral norms. In the opinion of Kenchadze (2015), understanding crimes is based on the principle of normalization, which states that guilt is determined by the norms and regulations binding the civil society. Sarwar (2016); Yemane (2020) grouped delinquent behaviour into two categories; status offenses and delinquency offenses. Status offenses are those acts not regarded as punishable if committed by an adolescent. They include truancy, alcohol possession or use, staying out late while delinquent offenses are punishable and include property destruction, illegal weapon possession and possession or sale of narcotics.

The involvement of adolescents in antisocial behaviour keeps rising. Gyansah, Soku and Esilfie (2015) reported that the Department of Social welfare in Ghana recorded 276 juvenile disruptive cases in 2007; and in 2010, it recorded a daily detention of 115 juvenile delinquents. Similarly, adolescents were reported to be responsible for a high percentage of all criminal acts reported by Kenyan police (wa Teresia, 2021). Diwe, Aguocha and Duru (2016) reported a high prevalence of delinquent behaviour among adolescents in Nigeria. The study of Ikediashi and Akande (2015); Vipene, Agi and Chikwendu (2020) in Nigeria also agreed that the increase in antisocial behaviour among adolescents is evident. The high occurrence of delinquent behaviour among youth is not limited to Africa. Molero Jurado et al., (2017) stated that in Almeria; a province in Spain, a high rate of

antisocial behaviour was recorded. In the United States of America, 850,500 cases of delinquency were recorded in 2016; 1000 cases were convicted, 235,600 cases of young boys, and 614,900 cases of youths under the age of 17 being reported (Niha-yati, Sholihah & Qonaah, 2020). Darvishi et al., (2022) reported high prevalence of delinquent behaviour among adolescents. It pointed that delinquent behaviour is high in United States of America and India. It was mentioned that adolescents were involved in theft, vandalism and substance use. Gupta, Mohapatra and Mahanta (2022) recorded a high rate of delinquent behaviour in India. Globally, the incidence of delinquent acts is one of the worrisome societal issues. The rate of crime is alarming; its impact on individual, family and society is enormous and therefore calls for checking into determinants of antisocial behaviour among adolescents. The nature-nurture approach that determines the disposition of an individual cannot be over emphasizing. It is the nature approach that resulted in the styles of parenting which could predict delinquent behaviour. Mousavi and Ghayoomzadeh (2020) reported that parental history and background such as parental socio-economic status, quarrels, addiction, unemployment, and a past reference of a criminal conviction and imprisonment are predictors of adolescent's delinquent behaviour. Cabrera, Herrera, Rubalcava and Martinez (2017) pointed at domestic violence, family stress, parental criminal acts and poor parental relationship as family predictors that can predispose adolescent to antisocial behaviour. Alwajud-Adewusi, Umar and Odenike (2021) added that parental attitudes strongly determine the disposition and behaviour of children. In the same manner, the nurture approach that led to environmental related factors which determine delinquent behaviour is also paramount. Such environmental factors can expose adolescents to delinquent behaviour. Factors such as poverty and unemployment can predict delinquent behaviour among

adolescents. Adegoke (2015) pointed at poverty, broken home and influence of peer to be the major factors that predispose adolescents to delinquent behaviour. Vipene, Agi and Chikwendu 2020 agreed that frustration emanated from poverty can lead an individual to indulge in delinquent acts. Mathews and Savarimuthu 2020 added unhealthy environment, abandonment of basic needs and influence of peer to predict adolescents' delinquent behaviour. Parenting style is a multifaceted activity that involves a variety of dissimilar behaviours that work together and separately to impact child's outcomes (Baumrind, 2012; Sahithya, Manohari & Vijaya 2019). Parenting style is a model or practice that portrays the general methods which parents employ to raise children (Berge, Sundell, Ojehagen & Hakansson, 2016; Altaf, Hassan, Khattak & Iqbal, 2021). It is a practical guide to teach the children the norms, morals, values and social skills to survive in society. It resembles the emotive climate in which parents adapted to nurture children (Steinberg & Darling, 2017; Rangarajan et al., 2020). It involves a combination of parental approaches and conducts that parents usually apply consistently to manage the acts of children and is influenced by patterns of control, responsiveness, warmth, and punishment (Sahithya, Manohari & Vijaya, 2019).

A parent is someone who cares for a child while growing up; this refers to a father or mother and in some situations, siblings, grand-parents, uncle, aunt, or any other family member can assume the role of parents. In many circumstances, the biological parent is the primary care-giver, but in cases, such as orphans, the government and social institutions play an important role in child rearing (Pratap & Yadav, 2019). From childhood to adulthood, parents play a very essential role in mentoring, guiding and developing the children. The manner in which parent models the children determines the conduct and character displayed. Parents that practice dialogue and open communi-

cation approach are more likely to have cheerful, energetic and less violent children (Kapetanovic, Boele & Skoog, 2019). Likewise, parents who do not permit the ex-pression of needs and feelings could raise de-pressed, violent and dissatisfied children (Wairimu, Macharia & Muiru, 2016; Amran & Basri, 2020).

Developmental psychologists believe that parenting styles such as playing with children, correcting the children, assisting the children and many happenings between children and parents have an influence on children's behaviour, attitude and relationships later in life. The nurturing of children in a particular direction follows a cultural framework (Garcia, Serra, Oscar, Martinez & Cruise, 2019). Therefore, culture has a significant impact on parenting styles. Culture establishes the boundaries of conventional behaviour that must be monitored and rewarded (Gafoor & Kurukkan, 2014). It also explains the limits of undesirable that should be refrained and punished. This follows that parenting styles differ from one culture to another. Parenting technique is predicted to be hereditary; it can be passed from generation to generation. Some individuals adopt the methods of their descendants to raising children while some prefer experimenting with different approaches to raising children which translate to what they feel to be the most beneficial (Garcia & Santiago, 2017).

Regardless of the parenting style preferred to raise a child, research has found that parenting styles may be classified into two groups namely responsiveness and demandingness. The responsiveness or warmth approach shows care and acceptance, support and communicate with children; allowed individual development through self-assertion (Garcia & Serra, 2019). Aldhafri (2016) claimed that the demandingness approves well defined monitoring measures, direct confrontation, and discipline patterns to train the children.

Following another pattern of classification, three parenting styles were developed in the 1960s by a

developmental psychologist named Diana Baumrind, who agreed the parenting styles of authoritative, authoritarian, and permissive or indulgent (Power, 2013). In 1983, Baumrind's study was elaborated by Maccoby and Martin who discovered the fourth parenting style; uninvolved or neglectful (Kuppens & Ceulemans, 2018; Sawar, 2016). These four parenting styles corresponded with high and low values on the responsiveness (warmth) and demandingness (control) dimensions, respectively. This study hinged on this classification. Authoritative parents provide a caring atmosphere, open communication with children and offer a high level of constant emotional support (Garcia & Santiago, 2017). The authoritative parents offer bi-directional communication; set rules for children and listen to children's opinions on the regulations. In authoritarian parenting style, parents placed a high level of demand and a low level of response (Hoskins, 2014). Authoritarian parents impose strict rules and mandate punishment for breaking the rules (Khurram & Fayyaz, 2016; Ada, Mahour, Agrawal, Arya & Kar, 2018). Authoritarian parents provided strict discipline, allowed limited flexibility, and a controlled environment (Tapia, Alarid & Clare, 2018). Permissive parents tend to indulge the children by granting unlimited freedom (Santrock, 2017). Parents that practice a permissive style rarely enforce regulations; do not enforce rules on the children (Garcia & Santiago, 2017). Permissive parents allow the children to participate willingly without being apprehensive. It is characterized with autonomy; inadequate parental monitoring and discipline (Mishra & Biswal, 2020).

Uninvolved parenting style shows slight love and applies little control over the child (Johnson, 2016). Neglectful or uninvolved parenting, according to Garcia and Serra (2019), is described with the lowest quality parent-child relationships. Uninvolved parenting lacks monitoring and does not promote the child's interests; this type of parent is

concerned with self rather than the child's (Panetta, Somers, Ceresnie, Hillman & Partridge, 2014).

The great impact of parenting on the life of children cannot be overstressed. The fundamental agents of socialization are home and parent. The educational institutions ranging from primary, secondary to tertiary institutions are also major elements of socialization. Counselling sessions and techniques are equally useful to address the feelings and emotions of adolescents. The roles of these institutions are very vital to the development of adolescents while lackadaisical attitude could be detrimental to their future. Therefore, achievements, goals and expectations in adulthood largely depended on the care, attention and training received in childhood and adolescence period. The friendly emotional atmosphere enjoyed by children while growing up created a functioning support system, eloquent expression and positive self-image. These resulted in healthy well-being, efficient relationship and a courteous way of life. On the contrary, neglected and maltreated children are likely to suffer rejection and transgression because of scarce support system, inadequate care and lack of communication which might lead into unacceptable behaviour and indecent way of life.

### Research Questions

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

1. What are the parenting styles of married adults in Kwara State?
2. What are the common delinquent behaviours exhibited by adolescents in Kwara State?

### Research Hypothesis

The following null hypothesis was formulated and tested in this study: Parenting styles will not significantly predict delinquent behaviours of adolescents in Kwara State.

### Method

The research design employed for this study is a survey design of correlational type. The thrust of the study is to establish the relationship between parenting styles and adolescents' delinquent behaviour.

The population of the study comprised all married adults in Kwara State and married adults from the selected local government areas formed the target population of this study. In selecting the sample for this study, the authors adopted simple random sampling technique to select Kwara South Senatorial Districts out of the three districts existed in Kwara State. In Kwara South Senatorial District, there are Ekiti, Ifelodun, Isin, Irepodun, Oke-Ero and Oyun Local Government Areas (LGAs). Using randomisation technique, the author selected Ifelodun, Irepodun and Oyun LGAs to pick participants for the study. From these three LGAs, 300 married adults were selected as respondents that participated in the study. The married adults were selected from schools, religious centres and government agencies. The criteria for participation in the study include ability to read and write English language, having marital years of not less than 5 years.

The instrument used for this study is a questionnaire; the questionnaire was structured by the authors. It was arranged in three sections (A, B, and C). Information on section A was used to obtain demographic data of respondents. Section B comprised items on characteristics of different parenting styles while section C consisted of items on delinquent acts traced to adolescents. The questionnaire was patterned on four-point type rating scale of Strongly Agree, 4 points; Agree, 3 points; Disagree, 2 points and Strongly Disagree, 1 point. The mean score for scoring was 2.50.

The reliability of the questionnaire was ascertained by administering the questionnaire to married adults in Ilorin Metropolis; the metropolis was not part of the locale for the study. It was administered to the same respondents at an interval

of four weeks in order to enable test-retest reliability. The reliability coefficient was carried out and the result was 0.77. The validity of the questionnaire was equally investigated by experts in the field of marital counselling and sociology. Corrections and suggestions pointed out were amended accordingly.

The respondents were informed of the objectives of this study and permission was received before the administration of the questionnaire in the entire locale used. The respondents were asked not to write names on the questionnaire to maintain privacy. The administration of the questionnaire to the respondents was done by the authors with the help of two trained research assistants.

The data was retrieved for the process of analysis. Descriptive and inferential statistical methods were employed to analyse the data collected for this study at 0.05 alpha level.

### Result

**Research Question 1:** What are the parenting styles of married adults in Kwara State?

Table 1 presents the mean, standard deviation and rank order analysis of the respondents' parenting styles.

**Research Question 2:** What are the common delinquent behaviours exhibited by adolescents in Kwara State?

*Table 1. Mean and Rank Order Analysis of the Respondents' Parenting Styles. Source. Author.*

| No | As a married adult:                                            | Mean | SD    | Rank             |
|----|----------------------------------------------------------------|------|-------|------------------|
| 9  | I spent quality time with my children                          | 3.29 | .889  | 1 <sup>st</sup>  |
| 7  | I give priorities to my children need                          | 3.27 | .867  | 2 <sup>nd</sup>  |
| 8  | I give my children reasons why rules should be obeyed          | 3.26 | .860  | 3 <sup>rd</sup>  |
| 6  | I encourage my children to talk about his or her troubles      | 3.22 | .925  | 4 <sup>th</sup>  |
| 2  | I set rules that must be strictly followed by my children      | 3.04 | .904  | 4 <sup>th</sup>  |
| 3  | I punish my children when rules are broken                     | 3.02 | .978  | 6 <sup>th</sup>  |
| 10 | I take my children desires into account before making decision | 3.02 | .898  | 7 <sup>th</sup>  |
| 1  | I impose decisions on my children                              | 2.86 | 1.096 | 8 <sup>th</sup>  |
| 4  | I slap or spank my children when he or she misbehaves          | 2.63 | 1.009 | 9 <sup>th</sup>  |
| 5  | I hardly allow my children to express his or her feelings      | 2.34 | 1.153 | 10 <sup>th</sup> |
| 15 | I allow my children to make his or her decision                | 2.17 | .954  | 11 <sup>th</sup> |
| 14 | I rarely punish my children                                    | 2.13 | 1.020 | 12 <sup>th</sup> |
| 13 | I rarely set any kind of boundaries for my children            | 2.09 | .979  | 13 <sup>th</sup> |
| 11 | I am less concerned about my children's behaviours             | 2.05 | 1.090 | 14 <sup>th</sup> |
| 12 | I accept my children's behaviours, whether good or bad         | 2.02 | 1.011 | 15 <sup>th</sup> |
| 19 | I rarely assign any duty to my children to do at home          | 1.82 | .921  | 16 <sup>th</sup> |
| 16 | I say nothing whenever my children do something wrong          | 1.76 | 1.002 | 17 <sup>th</sup> |
| 18 | I hardly care about what is going on in my children life       | 1.75 | .981  | 18 <sup>th</sup> |
| 17 | I never have any close relationship with my children           | 1.75 | .944  | 19 <sup>th</sup> |
| 20 | I rather face my own life than my children life                | 1.68 | .923  | 20 <sup>th</sup> |

Table 2. Mean and Rank Order Analysis of the Respondents' View on Adolescents Delinquent Behaviours. Source. Author.

| Item No | As far as I am concerned, my adolescent child engages in the following behaviours: | Mean | SD    | Rank             |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|------------------|
| 2       | telling lies                                                                       | 2.02 | 1.118 | 1 <sup>st</sup>  |
| 1       | disobeying school rules and regulations                                            | 2.01 | 1.159 | 2 <sup>nd</sup>  |
| 20      | imprudent use of funds                                                             | 1.91 | 1.094 | 3 <sup>rd</sup>  |
| 3       | frequently absent from school                                                      | 1.82 | 1.021 | 4 <sup>th</sup>  |
| 6       | refuses to take corrections                                                        | 1.79 | .938  | 4 <sup>th</sup>  |
| 7       | scribbles on walls                                                                 | 1.78 | .911  | 6 <sup>th</sup>  |
| 5       | usually use abusive language                                                       | 1.76 | .999  | 7 <sup>th</sup>  |
| 4       | bullying young ones                                                                | 1.76 | .970  | 8 <sup>th</sup>  |
| 13      | running away from home                                                             | 1.66 | .898  | 9 <sup>th</sup>  |
| 8       | quarrel with peers                                                                 | 1.64 | .844  | 10 <sup>th</sup> |
| 15      | putting on indecent dressing                                                       | 1.60 | .818  | 11 <sup>th</sup> |
| 11      | display truancy                                                                    | 1.60 | .818  | 12 <sup>th</sup> |
| 9       | colour his or her hair                                                             | 1.59 | .790  | 13 <sup>th</sup> |
| 10      | assault elderly                                                                    | 1.57 | .792  | 14 <sup>th</sup> |
| 17      | staying out late at night                                                          | 1.57 | .821  | 15 <sup>th</sup> |
| 14      | Stealing                                                                           | 1.57 | .784  | 16 <sup>th</sup> |
| 19      | watching of pornography                                                            | 1.56 | .762  | 17 <sup>th</sup> |
| 12      | involves himself or herself in examination malpractice                             | 1.56 | .767  | 18 <sup>th</sup> |
| 18      | involves himself or herself in gambling                                            | 1.52 | .765  | 19 <sup>th</sup> |
| 16      | disobeys curfew instruction                                                        | 1.51 | .795  | 20 <sup>th</sup> |

Table 2 presents the mean, standard deviation and rank order analysis of the respondents' view on adolescents' delinquent behaviours.

**Hypothesis:** Parenting styles will not significantly predict delinquent behaviours of adolescents in Kwara State.

Table 3 shows that the independent variable

(parenting styles) has a contribution to the prediction of adolescents' delinquent behaviours. This was confirmed by the result of Multiple R = 0.340, Multiple R square is 0.115, Adjusted Multiple R is 0.112 and the Standard Error is 10.222. It was revealed that the independent variable  $R^2 = 0.115$  of the variance which is significant as indicated by the calculated F-value of 3.884.

Table 3. Summary Table of Multiple Regression Analysis Showing Prediction of Independent Variable (Parenting Styles) on Adolescents Delinquents Behaviour in Kwara State. Source. Author.

| Multiple R = 0.340                         |                |     |             |             |      |                  |
|--------------------------------------------|----------------|-----|-------------|-------------|------|------------------|
| Multiple R <sup>2</sup> = 0.115            |                |     |             |             |      |                  |
| Multiple R <sup>2</sup> (Adjusted) = 0.112 |                |     |             |             |      |                  |
| Standard Error = 10.222                    |                |     |             |             |      |                  |
| Model                                      | Sum of Squares | df  | Mean Square | Cal F-value | Sig. | Critical F-Value |
| Regression                                 | 4062.867       | 2   | 4062.867    | 3.884       | .000 | 3.872            |
| Residual                                   | 31137.303      | 297 | 104.488     |             |      |                  |
| Total                                      | 35200.170      | 299 |             |             |      |                  |

Table 4. Test of the Significance of the Regression Coefficients. Source. Author.

| Variable      | B      | Std Error | Beta | t-value | p-value |
|---------------|--------|-----------|------|---------|---------|
| Constant      | 51.184 | 2.848     |      | 17.972  | .000    |
| Authoritarian | -1.082 | 0.174     | .115 | 2.113*  | .055    |
| Permissive    | 45.158 | 3.177     | .173 | 3.231*  | .001    |
| Uninvolved    | 0.551  | 0.140     | .210 | 3.927*  | .000    |
| Authoritative | -1.008 | 0.171     | .036 | 0.626*  | .532    |

Significant,  $p < 0.05$

Table 4 Indicates the contribution of each parenting style under the independent variable to the prediction of adolescents' delinquent behaviours with permissive and uninvolved parenting styles being the predictors of delinquent behaviours among adolescents as uninvolved being the most potent with ( $\beta = 0.210$ ,  $t = 3.927$ ;  $p < 0.05$ ) followed by permissive with ( $\beta = 0.173$ ,  $t = 3.231$ ;  $p < 0.05$ ), since these parenting styles p-value of 0.000 and 0.001 are less than 0.05. Hence, uninvolved and permissive parenting styles are predictors of adolescents' delinquent behaviours. It was also shown that authoritative and authoritarian parenting styles had ( $\beta = 0.036$ ,  $t = 0.626$ ;  $p > 0.05$ ) and ( $\beta = 0.115$ ,  $t = 2.113$ ;  $p > 0.05$ ) respectively. Hence, authoritative and authoritarian parenting styles are not predictors of adolescents' delinquent

behaviours because the p-value is greater than the critical value of 0.05.

### Discussion

The findings of this study revealed that authoritarian and authoritative parenting styles were common among married adults in Kwara State. The finding of this study contradicts the study of Ada, Mahour, Agrawal, Arya and Kar (2018) who found that permissive style was the common parenting style. The reason for this finding could be that the respondents are influenced by the African cultural belief system which assumed that parents dominates and directs the affairs of children. It entails caring, tutoring and guiding the children in a manner that gives the children little or no chance to act otherwise. This

style does not usually permit the decision of the children to supersede the parents'.

The finding also revealed that delinquent behaviours such as telling lies, disobeying school rules and regulations, imprudent use of funds, frequently absent from school, refusal to take corrections among others were not common among adolescents in Kwara State. This finding negates the submission of Vipene, Agi and Chikwendu (2020) which showed that adolescents demonstrated delinquent actions such as examination fraudulent, use of substance, extortion of money among others. This may be due to the fact that children are not exposed to the factors that predispose adolescents to delinquent behaviour. Some of the factors which predispose adolescents to vice are peer pressure, unlimited access to social media, independence, and use of substance. The reason could also be traced to the kind of training adolescents are exposed to. Many adolescents are aware of the consequences of delinquent behaviour through the training received from their parents.

The hypothesis which stated that parenting styles will not significantly predict adolescents' delinquent behaviours was rejected; it was found that permissive and uninvolved parenting style were the predictors of adolescents' delinquent behaviours. This corroborates the findings of Berge, Sundell, Öjehagen and Håkansson (2016) which showed that uninvolved style permitted antisocial behaviour.

The finding is in tandem with the submission of Amran and Basri (2020) which showed that association exists between parenting styles and adolescents' delinquent behaviours. The reason adduced for this finding is that quality time and effort expended on training of children immensely contribute to shaping the behaviour and determining the attitude of the children. The child that was neither cared for nor monitored the activities being pursued may likely engage in acts that is against the norms of society.

The permissive and uninvolved parenting styles encourages children's liberation. It permits children to explore; does not restrict the children from experimenting with the happenings around which can eventually result in delinquent behaviour.

### Conclusion and Recommendations

Authoritarian and authoritative parenting styles are preferred by married adults in Kwara State for mentoring the adolescents. As a result of this, the common antisocial actions that are usually perpetrated by adolescents are not found among adolescents in Kwara State. This study therefore recommended that parent should continue to create adequate time to interact with adolescent, listen to their worries, provide unambiguous response to their queries and relate friendly with them.

*Implication for Counselling Practice.* Counselling seminars and workshop should be given priority to cater for the needs of young people. Counsellors should be adequately prepared to address the cases of youthful exuberance. Public enlightenment should be arranged for adolescents through radio, television stations and social media platforms on impacts of delinquent acts in future. Awards and prizes should be given at various levels of education to encourage well-behaved students. Gatherings involving adolescents should be organized in order to recognise those that are well-behaved and serve as encouragement for others.

### References

- Ada, K., Mahour, P., Agrawal, V., Arya, A & Kar, S. K. (2018). Study of parenting styles and attachment in adolescents with dissociative disorder. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 14(4), 58–73. DOI <https://doi.org/10.1177/0973134220180404>
- Adegoke, N. (2015). Factors responsible for juvenile delinquency in Nigeria: A case study of selected primary schools in Ikorodu, Lagos



- State, Nigeria. *Research on Humanities and Social Science*, 5, 78-84.
- Aldhafri, S. (2016). The relationship between students' perceptions of parenting styles and their University life adjustment. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 687-696.  
DOI <https://doi.org/10.24200/jeps.vol10iss4pp687-696>
- Altaf, S., Hassan, B., Khattak, A.Z., & Iqbal, N. (2021). Relationship of parenting styles with decision making and self-concept among adolescents. *Foundation University Journal of Psychology*, 5(2), 74-85.  
DOI <https://doi.org/10.33897/fujp.v5i2.318>
- Alwajud-Adewusi, M. B., Umar, F. & Odenike, A. A. (2021). Influence of parental conflict on behaviour problems of adolescents as expressed by undergraduates of University of Ilorin, Nigeria. *Al-Hikmah Journal of Educational Management and Counselling*, 3 (2). DOI <https://doi.org/10.17509/mimbar-sd.v7i3.27425>
- Amran, M. S., & Basri, N. A. (2020). Investigating the relationship between parenting styles and juvenile delinquent behaviours. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11A), 25-32. DOI <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082104>
- Aw, S., Widiarti, P. W., Setiawan, B., Mustaffa, N., Ali, M. N. S., & Hastasari, C. (2020). Parenting and sharenting communication for preventing juvenile delinquency. *Inform*, 50(2), 177-186.  
DOI <https://doi.org/10.21831/informasi.v50i2.36847>
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55, 35-51.  
DOI <https://doi.org/10.1159/000337962>
- Berge, J., Sundell, K., Öjehagen, A., & Hakansson, A. (2016). Role of parenting styles in adolescent substance use: Results from a Swedish longitudinal cohort study. *British Medical Journal Open*, 6(1), 1-9.  
DOI <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-008979>
- Cabrera, F. J., Herrera, A. D. R. C., Rubalcava, S. J., & Martínez, K. I. (2017). Behavior patterns of antisocial teenagers interacting with parents and peers: A longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 8, 757.  
DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00757>
- Curtis, A. C. (2015). Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7(2), 1-38.  
<http://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2>
- Darvishi, M., Atef Vahid, M. K., Elhami, M., Trejos-Castillo, E., & Habibi Asgarabad, M. (2022). The explanation of adolescent delinquent behaviors based on Jessor's problem behavior theory (PBT) in Iran: the role of individual vulnerability, opportunity risk availability, and perceived support. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 744-794. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.744794>
- Diwe, K., Aguocha, C., Duru, C., Uwakwe, K., Merenu, A., & Nwefoh, E. (2016). Gender differences in prevalence and pattern of conduct disorder among adolescent secondary school students in South East Nigeria. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities Vol*, 5(1).
- Gafoor, K., & Kurukkan, A. (2014). Construction and validation of scale of parenting style. *Guru Journal of Behavioural and Social Science*, 2(4), 315-323.
- Garcia, Q. P., & Santiago, A. B. (2017). Parenting styles as correlates to self-esteem of underprivileged adolescents: Basis for a proposed parenting skills program. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(5), 27-35.
- Garcia, O. F., & Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting style and short and long-term consequences for adolescents and adults' development. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16, 1089.  
DOI <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>
- Garcia, F., Serra, E., Oscar, F.G., Martinez, I., & Cruise, E. (2019). A third emerging stage for the current digital society? Optimal parenting styles

- in Spain, the United States, Germany and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2333. DOI <https://doi.org/10.3390/ijerph16132333>
- Gupta, M. K., Mohapatra, S., & Mahanta, P. K. (2022). Juvenile's delinquent behavior, Risk Factors, and quantitative assessment approach: A systematic review. *Indian journal of community medicine*, 47(4), 483-490. DOI [https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm\\_1061\\_21](https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm_1061_21)
- Gyansah, S. T., Soku, R., & Esilfie, G. (2015). Child delinquency and pupils' academic performance in Fumesua Municipal Assembly Primary School in the Ejisu-Juaben Municipality, Ashanti Region, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 107-120.
- Hoskins, D. H. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, 4(3), 506-531. DOI <https://doi.org/10.3390/soc4030506>
- Ikediashi, N. N., & Akande, J. A. (2015). Antisocial behaviours among Nigerian adolescents. *Journal of research & method in education*, 5(4), 31-36.
- Johnson, S. A. (2016). Parenting styles and raising delinquent children: Responsibility of parent in encouraging violent behaviour. *Forensic Research and Criminology International Journal*, 3(1), 1-6. DOI <https://doi.org/10.15406/frcij.2016.03.00081>
- Kakkad, A., Trivedi, M., Trivedi, G., & Raichandani, A. (2014). Study for adolescent problems and psychology. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 3(37), 9564-9574. DOI <https://doi.org/10.14260/ijemds/2014/3237>
- Kapetanovic, S., Boele, S., & Skoog, T. (2019). Parent-adolescent communication and adolescent delinquency: Unraveling within-family processes from between-family differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1707-1723. DOI <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01043-w>
- Kenchadze, E. (2015). Delinquent behaviours, its characteristics and determining factors. *European Scientific Journal*, Special Edition, 71-74. DOI <https://doi.org/10.19044/esj.2015.v11n10p%25p>
- Khurram, F., & Fayyaz, S. (2016). Parenting styles and its effect on academic achievement of children. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences*, 4(1), 2308-2372.
- Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2018). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 168-181. DOI <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Lansford, J. E., & Banati, P. (2018). *Handbook of adolescence development research and Its global policy*. U.S.A: Oxford University Press. DOI <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>
- Mathews, S. M., & Savarimuthu, A. (2020). Counselling and rehabilitation programme of juvenile delinquents. *Research and Reflections on Education*, 8(2), 45-49.
- Mishra, E., & Biswal, R. (2020). Exploring parental risk factors in the development of delinquency among children. *Humanities and Social Science Review*, 8(3), 141-148. DOI [https://doi.org/10.18510/hssr.2020.831\\_6](https://doi.org/10.18510/hssr.2020.831_6)
- Molero Jurado, M. D. M., Perez Fuentes, M. D. C., Carrión Martínez, J. J., Luque de la Rosa, A., Garzon Fernandez, A., Martos Martinez, A., ... & Gazquez Linares, J. J. (2017). Antisocial behavior and interpersonal values in high school students. *Frontiers in psychology*, 8, 170. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00170>
- Mousavi, S. M., & Ghayoomzadeh M. (2020). Experience of delinquent adolescents in juvenile detention center of Tehran with emphasis on crime repetition prevention. *Iranian Rehabilitation Journal*, 18(3), 355-364. DOI <https://doi.org/10.32598/irj.18.3.869.1>
- Nihayatti, H. E., Sholihah, N. N. M. A., & Qonaah, A. (2020). The relationship of parenting and juvenile delinquency rate in flats. *A Multifaceted Review of Journal in the Field of Pharmacy*, 3(3), 838-841.
- Panetta, S. M., Somers C. L., Ceresnie, A. R., Hillman, S. B., & Partridge, R. T. (2014). Maternal and paternal parenting style patterns and

- adolescents emotional and behavioural outcomes. *Marriage and Family Review*, 50(4), 342-359.  
DOI <https://doi.org/10.1080/01494929.2013.879557>
- Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: a brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity*, 9(1), 14-21.  
DOI <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>
- Pratap, P., & Yadav, S. (2019). Authoritarian parenting style and its effects on self-esteem and coping strategies of 21 Years old girl. *Global Journal for Research Analysis*, 8, 2277-8160. DOI <https://doi.org/10.24327/GJRA.2018.0912>
- Rangarajan, A, Narasimhan, O, Janakiraman, Y, Sasidharan, U., & Chandrasekaran, A. (2020). Parenting styles of parents who had children with and without high risk at birth: A cross-sectional comparative study. *Cureus*, 12(2), 7079.  
DOI <https://doi.org/10.7759/cureus.7079>.
- Raselekoane, N. R., Mulaudzi, T. P., Thobejane, T. D., & Baloyi, H. (2019). The unfurling juvenile delinquency in South African rural areas: the case of Abel Village in Greater Tzaneen Municipality, Limpopo Province. *Ubuntu: Journal of Conflict and Social Transformation*, 8(Special Issue 2), 155-172.  
DOI <https://doi.org/10.31920/2050-4950/2019/SIn2a9>
- Sahithya, B., Manohari, S. M., & Vijaya, R. (2019). Parenting styles and its impact on children—a cross cultural review with a focus on India. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(4), 357-383.  
DOI <https://doi.org/10.1080/13674676.2019.1594178>
- Santrock, J. W. (2017). *Life-span development* (16<sup>th</sup> Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Sarwar, S. (2016). Influence of parenting style on children's behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 222-249.
- Steinberg, L. (2014b). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L., & Darling, N. (2017). *Parenting style as context: An integrative model*. In Zukauskienė, R. (ed.), *Interpersonal Development* (pp. 161–170). London, UK, Routledge.
- Tapia, M., Alarid, L.F., & Clare, C. (2018). Parenting styles and juvenile delinquency, exploring gendered relationships. *Juvenile and Family Court Journal*, 69(2), 21-36.  
DOI <https://doi.org/10.1111/jfcj.12110>
- Vipene, J. B., Agi, W. C., & Chikwendu, V. (2020). Teachers and parent perception of factors that influence juvenile delinquency and counselling strategies in public secondary schools in Port-Harcourt Metropolis. *International of Innovative Psychology & Social Development*, 8(1), 45-57.
- Wairimu, M. J., Macharia, S. M., & Muiru, A. (2016). Analysis of parental involvement and self-esteem on secondary school students in Kieni West Sub-County, Nyeri County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 82-98.
- wa Teresia, J. N. (2021). Juvenile delinquency and crime Nairobi slum areas, Kenya. *East African Journal of Arts and Social Sciences*, 4(1), 22-38.  
DOI <https://doi.org/10.37284/eajass.4.1.449>
- Yemane, D. (2020). Causes, consequences and remedies of juvenile delinquency in the context of Sub-Saharan Africa: A study of 70 juvenile delinquents in the Eritrean Capital, Asmara. *International Journal of Public Administration and Policy Research*, 5(2), 91-110.
- Zimmermann, G., Antonietti, J. P., Mageau, G., Mouton, B., & Van Petegem, S. (2022). Parents' storm and stress beliefs about adolescence: Relations with parental overprotection and parental burnout. *Swiss Psychology Open: The Official Journal of the Swiss Psychological Society*, 2(1).  
DOI <https://doi.org/10.5334/spo.31>



**BRIDGING THE GAP: ENHANCING COMMUNICATION AND PRODUCTIVITY IN  
ACADEMIC RELATIONS – EMPHASIS ON THE PROFESSOR-STUDENT  
RELATIONSHIP**

**Author(s) / Szerző(k):**

**Milena Medojevic<sup>1</sup>**

University of Debrecen (Hungary)  
(Montenegro)

**Cite:  
Idézés:**

Medojevic, Milena (2024). Bridging the Gap: Enhancing Communication and Productivity in Academic Relations – Emphasis on the Professor-Student Relationship. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat* [Special Treatment Interdisciplinary Journal]. 11(1), 85-99. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.85>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:**

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0007

**Reviewers:  
Lektorok:**

*Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

1. Biczó, Gábor (Prof., PhD), University of Debrecen (Hungary)
2. Mező, Katalin (PhD), University of Debrecen (Hungary)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

**Abstract**

This study highlights challenges in communication between students and academic teachers. In addition, it describes how the university working environment, with its positives and negatives, influences professors' working productivity. As part of a research project, interviews were conducted with lecturers from higher education institutions in Hungary and Montenegro. The respondents were asked about their teaching methods, experiences in common communication, and collegial, and administrative problems that cause stress. Through the interview method, this article provides a view from the inside of the academic individual personalities representing sometimes hidden perspectives of the collective. The study shows the importance of a proper professor's approach to students and a healthy educator-student relationship. This research contributes to illuminating the multifaceted dimensions of communication in modern educational environments, as it provides a better view of the academic environment and helps in determining better ways of obtaining professor-student productivity.

---

<sup>1</sup>Milena Medojevic. Department of Ethnography, Faculty of Arts, University of Debrecen, Program of Ethnography and Cultural Anthropology, PhD School of History and Ethnography (Hungary) (Montenegro). E-mail address: milena.medojevic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9985-0789>

**Keywords:** academia, teaching methods, communication problems, student-professor relationship, working environment, academic community, academic relations

**Discipline:** pedagogy, sociology

#### **Absztrakt**

A SZAKADÉK ÁTHIDALÁSA: A KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A PRODUKTIVITÁS FEJLESZTÉSE AZ AKADÉMIAI KAPCSOLATOKBAN – FÓKUSZBAN AZ OKTATÓ-HALLGATÓ KAPCSOLAT

A tanulmány a hallgatók és az egyetemi oktatók közötti kommunikációval kapcsolatos kihívásokat tárgyalja, emellett bemutatja, hogy hogyan befolyásolja az egyetemi munkakörnyezet a professzorok munkateljesítményét. A kutatási projekt részeként a szerző magyar és montenegrói felsőoktatási intézmények oktatóival készített interjúkat. A válaszadókat a szerző a tanítási módszereikről, a közös kommunikációval kapcsolatos tapasztalataikról, valamint azon kollegiális és adminisztratív problémákról kérdezte, amelyek stresszt okoznak a számukra. Az interjúk az oktatók személyes nézőpontjából mutatják be a kollektíva olykor rejtett perspektíváit. A tanulmány rávilágít a megfelelő professzori hozzáállás és az oktató-hallgató kapcsolat fontosságára. A kutatás azáltal, hogy jobb rálátást biztosít az akadémiai környezetre, hozzájárul a kommunikáció sokrétű dimenzióinak megvilágításához, valamint segít meghatározni a professzor-hallgató produktivitás elérésének módjait.

**Kulcsszavak:** akadémia, tanítási módszerek, kommunikációs problémák, oktató-hallgató kapcsolat, munkakörnyezet, akadémiai közösség, akadémiai kapcsolatok

**Diszciplína:** neveléstudomány, szociológia

As one of the forms of dialectics, the discipline of leading a discourse and drawing a response from the audience, the most productive and valuable method is the Socratic method. The Socratic method was named after the famous Greek philosopher Socrates, who lived around 469 BC (Knežić et al., 2010). This method that “[...]challenges one to produce reasons for one’s view” (Ryan, 2023, para.17) arose from the life that the Greek philosopher led since he had the habit of walking around the city and engaging in spontaneous but philosophical conversations, gathering people to talk about a specific topic. Conversations about beauty, justice, the meaning of life, knowledge, and wisdom were pedagogical approaches that encouraged people to find deeper meaning and answers to the given topic or

question. (Delić & Bećirović, 2016) By asking questions and analysing the text and the discussed topic, Socrates 'extracted' information from his students and participants in the conversation. The Socratic method emphasises questioning and critical thinking and inspires curiosity and engagement in students, fostering a deeper understanding of the subject matter. In this context, it is interesting to mention that the word ‘persuasion’ comes from the Greek verb ‘to believe’. Accordingly, Aristotle believed in using discourse not only to convey information but also to gain acceptance of a belief and agreement with an opinion (Corbett & Connors, 1999). Additionally, the most effective method for promoting critical thinking is backed by decades of research demonstrating that individuals who possess critical thinking skills are

persistent, decisive, and capable of addressing a variety of tasks (Helpert, 2013). As an interesting example, we also mention the extreme version of Socrates' method, presented as part of John Osborne's (1978) novella "The Paper Chase". The novel speaks about a particular professor, Kingsfield, who terrorises his students with intense cross-examination about legal cases, humiliating them in various ways to force ideas and critical thinking. This is fiction, of course, but also an idea Osborne based on the fact that Harvard professors were precisely these types fifty years ago. They had zero tolerance for students' unpreparedness and lack of information for each lecture (Walsh, 2012).

### Research Objectives

This research focuses on the relationship between students and their educators, communication, the work environment of the professors, and the collegial relationship. It explores how these factors influence their knowledge transfer and the reception of knowledge by the students, as well as the productivity of both academic staff and students. In this sense, it is essential to incorporate the view that the revolutionised education should be about 'teaching for wisdom', which should be differentiated from the formal, academic knowledge one receives (Maxwell, 1984). The goal of this study is to receive information on:

- Methods professors use to communicate with their students when teaching, and the success of these methods in terms of grades and student interest in learning.
- The impact of the working environment on teachers and its influence on their scientific and teaching productivity, as well as their relationships with students. This includes working conditions, the level of stress, collegial relationships, and administrative issues.
- Advice from the professors on how to fix the issues in the mentioned areas and enhance productivity. Productivity in this instance

refers to: The students' side: better grades, more enthusiastic interaction during classes, and willingness to participate in extracurricular activities. From the professor's side: More efficient execution of work tasks, higher scientific activity (publishing articles, translations, and books), a more enthusiastic flow of lectures and transfer of knowledge, an increase of desire for self-improvement for the benefit of the academic community.

The study highlights the importance of a well-functioning relationship between colleagues and administrative staff, creating strong connections that foster a positive rapport between faculty and students. Together, they enhance student engagement and influence how students approach learning (Mattanah et.al., 2024). The respondents demonstrate through their experiences the crucial role that teachers play in the development of personal maturity, as well as the social, emotional, and cognitive aspects of a student's personality. Mentoring, effective communication, and a favourable learning environment contribute to this development (Dorskach et.al., 2022).

### Methodology

#### Interviews

Broniclaw Malinowski's psychological multifunctionalism and his focus on the importance of fieldwork served as a springboard for this research. The importance of fieldwork for understanding the individual, and based on the individual and the entire society, that is, in this case, the academic collective, was taken very seriously. Therefore, through conducting in-person interviews, we can gain insights into how society functions, as well as its emotions, spirit, and thoughts, all through individual interactions. (Malinowski a., 1932). Malinowski believed that basic needs arise from biological needs, and that culture in the form of



society is organized in such a way as to respond to those needs. If the individual is satisfied, the whole society will be satisfied (Malinowski b., 1944). Here, we are considering a group of academic professors who each have individual needs. When these needs are met within the academic environment, they can function more effectively and contribute positively to the group as a whole. This qualitative ethnographic method provides in-depth information primarily based on the emotional and intellectual thoughts and experiences of a human being. Personal contact and conducting live interviews encourage openness and relaxation, leading to the collection of valuable data. This approach allows for simplified questions to be addressed to the professors, with the possibility of additional, information, explanation and clarification of certain points that the researcher is interested in. Certain topics have complicated backgrounds that are often overlooked by quantitative methods. This method gives a personal voice to professors, which is often overshadowed by standardized and numerically focused research.

#### **Participants – Process of selection (sampling and criteria)**

For this research, we utilized the purposive sampling method. The participants were chosen based on their years of experience and practical work at the university with students, as we believe they adequately represent the seriousness of the topic. Additionally, the interview method allows participants to share their personal approaches, experiences (both challenging and inspiring), and impressions, adding a human aspect to enrich the research qualitatively. Research reflects on the way professors function in the work environment, interact with students and colleagues and react to specific problems, obstacles, and (un)favourable circumstances. This includes advice for students,

colleagues, and the educational system. Each interview was conducted in person with a subsequent agreement to anonymity having touched up on some academic problems which might cause internal issues with some of the interlocutors.

In total, we interviewed eight educators: four from Montenegro and four from Hungary. Selected four professors are experts in cultural Anthropology and ethnography, mathematics and computer sciences, and literature. Four associate professors are experts in Anglo-American literature, English language, and migration studies. (table 1.). All have years of experience teaching, working with students, researching, and extracurricular academic activities. Three male participants are aged between 37 and 63. Five female participants are aged between 39 and 58.

The interviewees were met with the ethical regulations and the breadth of freedom they have as interlocutors: the interlocutor can refuse a question, get a different version of the question, and withdraw his statement. All interviews totalled 9 hours and 20 minutes, which were transferred verbatim into the transcript material. The interviews lasted between November 13, 2023 and April 19, 2024 (when the last interview was conducted).

#### **The content analysis**

**Academic beginnings** Most of the examined respondents started their careers as very young people who, in most cases, were also newly graduated teachers. Within this question, they talked about the transition from a student role to the role of an educator. Although most admitted they were very young and new to things, they did not feel a significant change. When asked what attitude they took regarding the amount of authoritativeness, all of them declared a “relaxed, friendly approach” with minor deviations.



Table 1. Participants. Source: Author.

| Hungary     |                                                                                                                                  |                                                  | Montenegro   |                                                                                  |                                         |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Code        | Main research area                                                                                                               | Degree                                           | Code         | Main research area                                                               | Degree                                  |
| <b>HU A</b> | Philosophical anthropology, German philosophy in the XIX. century, history of cultural anthropology, assimilation and minorities | Dr. habil. in Philosophy, professor              | <b>MNE A</b> | Anglo-American literature and culture, literary theory and criticism             | PhD in Literature, associate professor. |
| <b>HU B</b> | Sacredness and dance, the relationship between movement symbolism, dance and Christian culture                                   | Dr. habil. in History and Ethnography, professor | <b>MNE B</b> | Anglo-American literature, literature and religion/psychology /sociology studies | PhD in Literature, associate professor  |
| <b>HU C</b> | Travel writing studies, migration studies, US culture, US-Hungarian relations                                                    | Dr. habil. in literature, associate professor    | <b>MNE C</b> | American and British literature and culture, literary criticism                  | PhD in literature, professor.           |
| <b>HU D</b> | Mathematical Analysis, Functional Equations, Inequalities Computational Mathematics, Virtual Reality                             | Dr. habil. in Mathematics, professor             | <b>MNE D</b> | Anglo-American literature and literary criticism                                 | PhD in Literature, associate professor  |

When asked what attitude they took regarding the amount of authoritativeness, all of them declared a “relaxed, friendly approach” with minor deviations. None of the answers have a single extreme feature but a positive connotation with minor differences that depend on the character. Some experienced the transition from student to teacher quickly, without any additional adjustments. Certain interlocutors for this research took a relaxed and friendly approach towards their students. These individuals usually belong to a group that identifies with the students and does not believe in the firm approach. **MNE C**, being against authoritarianism, describes her approach as “a string that should not be pulled too tight”. “Relaxed and friendly approach” was an almost identical response among male ones who, in the transition, might have experienced short-term discomfort due to new circumstances but nothing significant. The female lecturers had a similar

attitude, essentially the same, with remarks that in the beginning, as young teachers, they had a dilemma about how to position themselves. They even, perhaps, took a slightly firm stance due to excessive expectations of themselves, inexperience, the naivety of a young person and the desire to prove themselves. They see it as a subconscious defence mechanism that requires an authoritative attitude from a young educator, which, with time, experience and self-work, grows into a balanced, measured and open attitude towards young people who are learning.

#### **The relationship between a student and a professor: then and now**

„Research shows that the stimulation of a student’s learning interest depends on a lecturer’s personal competencies, the teaching style, teaching involvement, overall approaches, methods and other teaching aids used.” (Rebisz et.al, 2016, as

cited in Boyer, 1997; Herda-Plonka, 2013, p.50 ) Respondents complained that previously, the relationship between students and lecturers was strained, alienated and distant which encompassed Hungary and Montenegro. Respondent **HU B** marks it as a “relic of the past” and following the impositions of that era, relations were also formed. **MNE B** points out that now it seems drastic to everyone because of the “familiarity” syndrome that exists today, which was not natural back then. Therefore, in those days, no one thought the change process should be initiated if something was “unnatural”. On the other hand, the other respondents note that the change was initiated later and mostly came from the “Anglo-American” side. On that matter, **HU C** claims described their institute was always like a small island: isolated from the norm both in the past and today. They and their colleagues never had a problem with the strictness, distance and limitations of the precisely because their older, now retired colleagues also studied and worked in America. Even fifty years ago, their work was much more modern than other institutes today.

### **Positive and negative results from the professors’ behaviour towards students**

HU D stated that detailed explanations and even returning to the essential things were the keys to a better pedagogical approach and productivity. He pointed out that he won over many students and even former ‘math despisers’ because of this approach. Some professors in earlier days had zero tolerance for students’ unpreparedness and lack of information for each lecture (Walsh, 2012). According to HU D, this proved to be a handicap for the students and a method that caused regression, not progress. This is precisely why this teacher supports the opposite position: going back to the basics, but more on that in the analysis part. Many students at the university are still stuck at

some point when they do not understand something, and they carry it with them throughout their subsequent schooling. This approach is not the case with his colleagues, who believe that the basics should not be bothered with. HU A claims that students are mostly motivated by the motivation of their teacher, his/her enthusiasm and passion for his/her subject.

The process of “everyday reconceptualisation” or perspective change is vital, and this reconceptualisation of the self is used in psychotherapy and has proven effective. For a person to make a change, two phases must occur: a contrasting process between a poorly adjusted self and the current better self and the transformative point that led to the realisation (Ribeiro, 2022). Following Ribeiro’s example, *I was in a non-productive or stagnant situation. However, I started doing things differently (reconceptualisation – transformative point). Now, I am more productive and moving forward. In this way, an educator must constantly move from the potential point of stagnation, be aware of it, and finally, come to a new position of change that looks at things differently.*

Each lecture establishes a psychological connection between the students and the lecturer, and the state of the students (positive or negative) reflects the lecturer and his approach. On the other hand, “students define excellency in teaching as holding strong interpersonal relationships that are positive, supportive, respectful, and inspirational. Interpersonal relationships are essential in the context of teaching, regardless of the educator’s knowledge” (Saidi & Vu, 2021, 174-175)

Furthermore, interviewees jointly point out that encouraging students through the framework of “you can do it” and having an honest conversation with the students about their aspirations can work. Humour is an essential item that should be implemented in classes so that students can relax and thus be more productive. However, the problem is in the trend of decreasing concentration and focus.

Many professors struggle with motivating students to work. However, Mark (2023) states that “[...]focused attention occurs in rhythms, and it seems to correspond to the ebb and flow of our mental resources that we have available” (para.10). Also, certain extremes leave the teachers in no man’s land, which **MNE A** called the “bad generation syndrome”. This does not necessarily mean literally that the entire generation is bad at work and productivity. However, according to the testimony of some, no matter how hard they try, they find groups of students who are not interested in active work. Such groups should not be presented with the work dynamics that other students would otherwise receive but should be approached with something new.

#### **Radical change in teaching and relating to students**

##### **Reevaluating Approaches to Teaching and Student Relations**

All respondents agree that the training system, and therefore the access to students, should be changed radically in the following areas: increasing standards and knowledge criteria, better control of cheating on exams, better control of the production of master's degrees, and changing the Bologna system. This and increasing awareness of proper academic behaviour, will bring things back in order. This should eventually be implemented in the program as a compulsory subject for students and, on the other hand, as training for staff. More specifically, no matter what the conditions are or whatever a teacher has to deal with, one should be their own person and not create a universal personality for everyone. “Never close your emotion out of the teaching activity”, notes **HU A**, adding that a professor is, first of all, an emotional being and that if he never shows himself, he will never be credible to his students. He will not establish the necessary connection with them.

**HU B** spoke about about the ‘Kodaly Method’, an educational approach to music, designed in Hungary by the Hungarian composer Zoltán Kodály during the mid-twentieth century. The efforts of the creator of this method were absolute inspiration for further developments in teaching. Kodály criticized the inadequacy and obsolescence of the music education system, educators, and general preparation for music lectures (Dobszay, 1972). This now thoroughly established pedagogical method continues to serve its purpose around the world (Houlahan & Tacka, 2015). Again, bearing that in mind, it is clear that new methods are still needed, following new technological possibilities, precisely because the ‘relics from the past’, that **HU B** spoke about, are still present.

In the end, everything mentioned goes hand in hand with the general ‘dehumanisation’ of sciences, which is the road to disaster. The academic community, **MNE B** adds to the previous sentence, must return to its beginnings as soon as possible and bring humanism back to universities, especially in technical sciences. Under dehumanization, **MNE B** sees a catastrophic decline in empathy and compassion among staff and students, as well as people in the community in general. The focus falls on career ambitions, positions, and career advancement.

##### **Being “on guard” with the students: The possible issues**

Finding professional boundaries in professor-student relationships can be a significant challenge. Mohammadi et. al. categorise these boundaries into three main areas: emotional (respectful behaviour and avoidance of emotional relationships), communicative (transparency and privacy), and power boundaries (transparency and non-discrimination) (2023). If, for example, these behavioural fields are taken into account, it can be said that the professors have given their own examples for this research that they adhere to. They were asked to

express their most significant concerns regarding interaction with students, and the majority expressed their fear that a relationship with a student that is too friendly is unnecessary due to possible abuses. Several interlocutors are generally friendly, but outside the university premises, they do not communicate further because that is not their job. Others know how to go for an occasional coffee with a student and do not see anything counterproductive because the boundaries always exist and the rules at the university are always respected. According to **HU D**, certain teachers cross the line in the sense of excessive emotional investment in something that should not be their burden; for example, students cheat on the exam, no matter how hard one tries. After that, the teacher takes the situation personally and becomes emotionally destabilised. There is no need for it because, in the end, the educator is not responsible for the student's unethicity.

#### **The model of a “golden student.”**

Every academic or non-academic teacher, including those interviewed, likes to see students who genuinely participate in class and express their interest in what they are teaching. Of course, that interest cannot be 100% for every subject because the students themselves are overloaded. However, the respondents stated, that it is nice to see a student who pays attention, provides feedback, gives constructive answers, asks constructive questions and is motivated to work. For this research, the term “golden student” was coined to represent a student who is not perfect but a young man or woman on the right path. The term “golden student” is included as it is a standard and/or a habit to use “perfect student” as a phrase to describe the most desirable one. In author's opinion, there is no perfect human being, let alone a teacher or a student. Having that in mind and the usual Serbian phrase “golden middle” (used to describe ‘the best of both worlds’ but not perfect

situations), the term “golden student” was coined in order to question the professors. A young person who knows that they must use everything the academic community offers them to reach their goal. The teachers say that a “golden student” describes a young person unafraid of future challenges, constantly thinking about their life path and the next step. Such a student, states **MNE B**, not only actively participates in the university program and the department where he studies but is also active in other fields and contributes to the community. A golden student is “the one who can realise this type of self-reflexivity permanently”, and as **HU A** adds, “[...] possesses a critical awareness to discern what holds value and what does not.”

#### **Cheating on exams**

Male professors uniformly expressed that cheating on tests does not disturb them emotionally, even if students persistently try to do it with their maximum effort. They do not experience this as their defeat but as the moral instability of the students themselves, who should be responsible for themselves. A “golden student” who could potentially disappoint their lecturer would never even put himself in that situation. Therefore, the others are not worth the emotional reaction. Students who cheat regularly or have bizarre ways of cheating and accompanying reactions, most often fail the exam or generally have a terrible passing score. Female professors described their responses to cheating attempts much more efficaciously. They stated that such situations used to shock them a lot and even lead to emotional stress due to the student's immorality, irresponsibility and unethicity, but not because of the personal implications. It was most often at the beginning of their career, but even today, students surprise them from time to time. There are already extreme deviations from normal student behaviour here. **MNE D** discussed an incident where a

student viciously denied the obvious cheating mishap using scaring tactics, blackmail and manipulation to avoid the failing situation. **MNE B** also cited a situation where she saw a female student cheating. When she got caught, the student said: “What’s the big deal, professor? Everyone does it.” The respondent says she was not shocked by the act of cheating itself but by the student’s lack of moral awareness.

As for students’ reactions to being caught cheating, interlocutors report that the students feel embarrassed, apologetic, and defeated. Some immediately apologise, some plead guilty later, and others refuse to admit anything, even when caught red-handed. On the other side of cheating on exams, educators **HU C** and **HU B** strive to provide conditions in which cheating is impossible or has no sense or benefit. In such cases, they prepare tests for which answers on the internet are irrelevant or even allow the use of literature (but not electronic means) to help with essay-type tests. Such circumstances benefit everyone: the teacher experiences less stress, and the students have additional, albeit almost seeming, help with the test.

#### **Work environment and private life stress: The effect on the productivity and relations with students and colleagues**

Most interviewees agree that stress rarely comes directly from the “classroom” or interaction with students but rather from circumstances at work and life situations outside of work. Situations at work often include stress caused by overload and the imposition of various tasks that an employee has at the university. The problem, as **MNE D** says, is not in the variety of functions but in the quantity. A professor is expected to be an expert in everything, a multidisciplinary person a lecturer, a promoter and an administrative worker with no expiration date, and always with ‘full batteries’.

Chronic stress can negatively affect professors’ health, impacting their ability to perform well if they are tired or underpaid. **MNE A** warns, using a personal example, that stress at work can disrupt the physical health of professors. Some studies highlight the negative impact of workplace stress on the physical health of academics. Common stressors in the academic environment can include high demands, lack of support from colleagues, hierarchical tensions, and broader institutional or political challenges. Research indicates that fostering a supportive and collegial atmosphere and prioritising academic staff’s well-being can lead to more effective and motivated individuals. As Collie et al. (2012) note, teachers (and by extension, academics) are not isolated from their environments; their perceptions of this environment significantly influence their well-being and motivation. A healthy, low-stress environment is therefore considered essential for academic professionals to thrive and make meaningful contributions to their research and teaching.

#### **Challenges in the academic environment**

Some researchers have discussed the impact of a ‘toxic environment’ on well-being, where prolonged exposure to stress can have detrimental effects (Sonnentag & Frese, 2003). While stress is often linked to the desire for efficiency, the challenges in such environments may stem from factors beyond individual control, including poor management and lack of social support (Taris & Schreurs, 2009). Research suggests that continued exposure to negative environments could lead to long-term health consequences, particularly mental health and cardiovascular issues (Kivimäki & Steptoe, 2018). However, taking everything into account, it is essential to base conclusions on a wider range of evidence to fully understand the broader implications of these findings.

**Administrative obstructions: Potential impact on professors' productivity**

Although interlocutors agree that bureaucracy is necessary and, unfortunately, always a handicap for an academic, they also add that it can hold back an individual eager for progress, development and change. Academia is a competitive world in which adversity, favouritism, and coercion are celebrated (DalPezzo & Jett, 2010), all for survival at work. Even that is debatable because the pressure to publish studies is high and overwhelming. (Morrissette, 2011). Practically speaking, administrative sabotage can be extreme, and due to the rigidity of the system and the indifference of the people who represent it (because the system is not an imaginary thing), it can lead to more significant problems such as job loss and loss of health due to stress.

**Non-collegiality: Potential impact on professors' productivity**

The respondents agree that non-collegiality is a moral disease in every working environment and that they will never have peace if they allow themselves to be disturbed. As a part of the life attitude, "I will not achieve anything by stressing", **HU D** always tries to understand their colleagues. However, they admit that the internal discord within the department can create big problems and distance the academic community from progress. Students refuse to cooperate when they notice no mutual respect and functioning among the collective that teaches them.

One must ask what "non-collegiality" really is: trivial everyday moments or crucial life situations. A person should not deal with it too much because it can affect health, but what to do when difficult moments come, and there is no support from colleagues? **MNE B** cited a problematic period of job loss when there was no collegial support as an example of non-collegiality. In addition, some

interfered negatively instead of positively, which caused them to be incredibly disappointed in humanitarianism. **MNE A** conveys a similar situation when they did not receive support from many colleagues, and some even tried to sabotage them during a difficult moment for their health. However, there are always examples of humanity in those moments which make a person feel hopeful and move forward.

The interviewed professors concluded that non-collegiality stems from a complex combination of private-individual problems (see section 'Work environment and private life stress') and the imposition of academic pressures for higher scientific achievements, which in turn leads to competitive stress. Overall, these factors are not conducive to collegial relations. These problems can diminish the put-in work and performance in front of students.

**Advice for the students**

All interviewees offer one piece of the most crucial advice: "Do not be afraid!". In this spirit, they advise students not to be afraid to constantly ask questions and introduce themselves to unfamiliar situations because they will learn from such circumstances. They advise students not to miss the opportunities offered, even if they seem fruitless. Such opportunities may be highly beneficial in the long term, eventually leading to job opportunities or scholarships. Students must make contacts and meet as many people as possible, which increases their chances of finding a path to success. Interviewed lecturers advise students to preserve their personalities and not blend into the crowd permanently. Thinking freely and engaging in mental, physical and spiritual activities prepares a young person for life challenges. Therefore, students should work on themselves so that, in the end, their future does not escape from them.

**Advice for colleagues**

**MNE D** advised her colleagues to increase their receptors for accessibility, empathy and cooperation - with students and colleagues. Although challenging, professors advise one another to exclude emotional trifles from everyday business life and not allow them to affect their essence. Cooperation is crucial, states **HU A**, between colleagues because it is not worth being a “lone wolf” today. It used to be the standard and not a rarity; however, today, as one says, it is just a handicap. An educator must pay attention to their empathy towards students. However, they should remember that they are not there to take on the responsibility of therapists, psychologists or, in some extreme cases, mothers or fathers. Such moments can only worsen the situation if the person is not qualified for what they are doing, adds **HU C**. The advice is to be more interested in “how” and not only in “what”. **MNE C** advises colleagues to find their long-lost receptors for feedback and listen to their students better. This happens due to the gradual decline of interest and desire to work. All conclude that no one is untouchable when it comes to mistakes, showing emotions, and harmful practices, but that in the end, the professor must have a standard and adhere to it when it comes to: keeping one’s word, transparency, clarity, precision, empathy, and understanding.

**Thoughts on the Bologna educational system**

In general, looking at the system, teachers are the ones most affected by the problem of being burdened with administrative duties that lecturers should not have to deal with. Also, the amount of varied work is too large and underpaid. The system should focus on those issues first to improve the staff’s productivity. The “cosmetic changes” are pointless. The ones who run “the system” need to establish priorities and focus on them: what works for the team and what does not. A particular

problem of universities is the lack of pedagogical knowledge among the academic staff, states **MNE B**. To make matters worse, she adds, some institutions do not even present it as a necessity. Professors noted that the criteria should be increased. **HU B** claims that the style, loftiness and quality of the lectures have declined so much that teaching at the bachelor’s level now is the same as giving a class to high school students. The Master has become the new Bachelor. As for the Bologna education system, all agree that they do not see the point in such a system and do not understand why it is still active if the results (or lack thereof) clearly show that it does not work. **HU C** claimed the point of view of his occupation, he does not see the point in the Bologna system because it is not practical. In the past, when students finished their five-year basic studies, they would have the teaching profession. Today, after three years of bachelor’s degree, students do not have a profession and do not even know what exact knowledge they have acquired

This issue is not only a concern among professors interviewed for this research, but also among others from the academic community, criticizing the Bologna Process for lacking direct academic involvement, as addressed in the article by Corbett and Henkel. Decisions are largely made by political representatives, with academics often being sidelined, leaving the implementation inconsistent. The authors highlight a disconnect between political rhetoric and actual academic practice (Corbett & Henkel, 2013). The countries involved in the Bologna Process have pursued different policy paths due to varying starting points, domestic issues, and governance structures, and this has led to reforms and outcomes that sometimes deviate from the original intentions of the Bologna Process (Huisman et.al., 2012). The differing contexts also explain why some countries have achieved certain objectives more effectively and sooner than others while facing challenges in

achieving different goals (Huisman et.al., 2012). The fact that these issues are being discussed twelve years later highlights the extent of the problem.

On a positive note, some professors have highlighted that the Bologna system, in its various applications across countries, offers greater opportunities for continuous, lifelong, and flexible learning. One of the most notable advantages is the increased mobility for both students and teachers, which helps reduce barriers to professional and academic mobility.

### **Limitations of the study**

The small sample size significantly limits the ability to generalise the findings to the wider population. This limitation affects the conclusions drawn from this study and their applications to different contexts, settings, or larger groups. Additionally, the risk of bias exists for the study may not capture the full range of experiences and perspectives. Therefore, in the future development of this study, a larger sample size will be implemented to better represent the diversity of students, teachers, and academic environments.

### **Conclusions based on the analysis of the answers**

How can the student-professor relationship, general communication, and productivity of both sides be improved? Based on the responses provided by the participants, there is an indication that improvements in the work environment could significantly enhance the well-being and effectiveness of professors. Many respondents emphasised the importance of creating a work environment where professors can perform their duties effectively while building healthy relationships with their students. A stress-free and supportive environment is crucial for academic staff to work efficiently. Work responsibilities must be distributed in a transparent and manageable way

to avoid overloading employees. The university must improve the efficiency and fairness of task assignments, ensuring that professors can concentrate on their areas of expertise and make the most significant contributions to the academic community. This underscores the importance of maintaining a healthy work environment, as a toxic atmosphere, including issues like miscommunication with administrative staff, lack of collegiality, and inadequate empathy, can negatively impact staff health. Research suggests that chronic exposure to stress can have long-lasting effects on the brain (Lupien et al., 2009).

Regarding empathy, some respondents noted that a lack of empathy among colleagues or administrative staff can contribute to a toxic work environment. Empathy is a complex concept, often confused with sympathy and compassion, and studies suggest that while empathy can be automatic, it can also be cultivated and regulated (Singer et al., 2004, Hodges & Wegner, 1997). This insight aligns with the respondents' views that in environments where status is prioritized over empathy, collaboration and support among colleagues may suffer. However, it is important to note that several respondents also shared positive experiences, such as instances where a collaborative approach led to mutual support and personal growth. These experiences highlight the potential for positive change in the work environment.

While challenges exist, many respondents acknowledged that support from colleagues and the administration could improve significantly with a more open and empathetic approach to communication and interaction. It was also mentioned that academic professionals in poor health struggle to establish effective communication with their students, which, in turn, affects their contributions to the academic community. Insufficient pay was highlighted as another demotivating factor, particularly for professors who are responsible for teaching large groups of students.



In discussing the core issues affecting the higher education system, respondents emphasized that academic staff must take personal responsibility for their actions and behaviour within institutions. While students are also accountable for their actions, professors, as more experienced individuals, bear considerable responsibility in shaping the educational environment. To be effective educators, professors need to adapt to changing educational demands and student needs. Many respondents indicated that they are open to exploring innovative teaching methods, recognising that traditional approaches may no longer be as effective in today's rapidly evolving academic landscape. A more empathetic and flexible approach to teaching could support both students' learning and professors' professional development while maintaining high standards of professionalism.

On the other hand, although academic life might sometimes prove to be challenging, it is clear that the supportive relationships established between students and faculty, as well as among colleagues, play a key role in overcoming these obstacles. A harmonious, trusting relationship with students can be incredibly motivating, transforming potential stressors into sources of inspiration and fulfilment. Likewise, a sense of companionship and support among colleagues strengthens the collective drive to succeed. As one interviewee put it, maintaining humanity in every interaction, whether with students, colleagues, or administrative duties, is essential to overcoming academic obstacles. In the end, mutual respect and care within these relationships ensure a successful productive academic environment in which both faculty and students can thrive.

## References

Boyer, E. L. (1997). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (1st ed., 12th pr).

- Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching [u.a.].
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. DOI <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Corbett, E., & Connors, R. (1999). *Classical rhetoric for the modern student* (4th ed.). Oxford University Press, New York.
- Corbett, A., & Henkel, M. (2013). The Bologna Dynamic: Strengths and weaknesses of the Europeanisation of Higher Education. *European Political Science*, 12(4), 415–423. DOI <https://doi.org/10.1057/eaps.2013.21>
- DalPezzo, N. K., & Jett, K. T. (2010). Nursing faculty: a vulnerable population. *Journal of Nursing Education/the Journal of Nursing Education*, 49(3), 132–136. DOI <https://doi.org/10.3928/01484834-20090915-04>
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *Evropejskij Iissledovatel'*, 111(10). DOI <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>
- Dobszay, L. (1972). The Kodaly method and its musical basis. *Studia Musicologica*, 14(1/4), 15. DOI <https://doi.org/10.2307/901863>
- Doskach, S., Kostyk, L., Batrynychuk, Z., Honchar, N., Babiuk, T., & Skrypnyk, M. (2022). Influence of university professors on the formation of personal maturity of students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 196–218. DOI <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/637>
- Helpert, D. (2013). *Thought and Knowledge An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315885278>
- Herda-Plonka, K. (2013). Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów [The Role of Academic Teachers in Activating Students' Development]. *Edukacja*

- Humanistyczna, 28(1), 53–57.
- Hodges, S., & Wegner, D. (1997). Emphatic Accuracy. In *Automatic and controlled empathy* (W. J. Ickes, pp. 311–349). The Guilford Press. <https://scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/dwegner/files/hodgeswegner.pdf>
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB03471536>.
- Huisman, J., Shams, F., Hsieh, C., Wilkins, S., & Adelman, C. (2012). The Bologna process and its impact in the European higher education area and beyond. *SAGE Publications, Inc. eBooks*. DOI <https://doi.org/10.4135/9781452218397>
- Kivimäki, M., & Steptoe, A. (2017). Effects of stress on the development and progression of cardiovascular disease. *Nature Reviews Cardiology*, 15(4), 215–229. DOI <https://doi.org/10.1038/nrcardio.2017.189>
- Knežić, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. (2010). The Socratic Dialogue and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1104–1111. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.006>
- Lupien, S., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews. Neuroscience*, 10(6), 434–445. DOI <https://doi.org/10.1038/nrn2639>
- Malinowski, B. (1932). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. George Routledge & Sons, Ltd.
- Malinowski, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture and other essays*. The University of North Carolina Press.
- Mark, G. (2023, February). Why our attention spans are shrinking, with Gloria Mark, PhD (K. Mills, Interviewer; episode 225). In <https://www.apa.org>. Retrieved March 13, 2024, from <https://www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/attention-spans>
- Mattanah, J., Holt, L., Feinn, R., Bowley, O., Marszalek, K., Albert, E., Abduljalil, M., Daramola, D., Gim, J., Visalli, T., Boarman, R., & Katzenberg, C. (2024). Faculty-student rapport, student engagement, and approaches to collegiate learning: exploring a mediational model. *Current Psychology*. DOI <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06096-0>
- Maxwell, N. (1984). *From knowledge to wisdom: A revolution in the aims and methods of science*. Basic Blackwell Inc, New York.
- Mohammadi, N., Azizmalayeri, A., & Zare, M. (in press). Identifying professional boundaries in the Professor-Student relationship in the academic context. *The Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 20(2), 163–174. DOI <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.42958.3745>
- Morrisette, P. J. (2011). Recruitment and retention of Canadian undergraduate psychiatric nursing faculty: challenges and recommendations. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(7), 595–601. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01708.x>
- Osborn, J. J. (1978). *The paper chase* (2nd ed.). Fawcett Popular Library, New York. (Original work published 1971)
- Rebisz, S., Tominska, E., & Sikora, I. (2016). Planning for faculty recruitment and assessment in higher education: Considering student preferences for faculty characteristics in Poland and Switzerland. *Educational Planning*, 233(1), 49–62.
- Ribeiro, E., Gonçalves, M. M., & Santos, B. V. (2018). How reconceptualization of the self is negotiated in psychotherapy: an exploratory study of the therapeutic collaboration. *Journal of Humanistic Psychology*, 62(5), 718–747. DOI <https://doi.org/10.1177/0022167818792123>
- Ryan, S. (2023, February 4). *Wisdom* (Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2023 Edition). Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved May 5, 2024, from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/wisdom>

- Saidi, L. G., & Vu, P. (2021). Students' perspective on higher educators: interpersonal relationship matters. *SN Social Sciences*, 1(7). DOI <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00176-9>
- Singer, T., Kiebel, S. J., Winston, J. S., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2004). Brain responses to the acquired moral status of faces. *Neuron*, 41(4), 653–662. DOI [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(04\)00014-5](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(04)00014-5)
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2012). Stress in organizations. *Handbook of Psychology*, Second Edition.
- DOI <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop212021>
- Taris, T. W., & Schreurs, P. J. (2009). Well-being and organizational performance: An organizational-level test of the happy-productive worker hypothesis. *Work & Stress*, 23(2), 120–136. DOI <https://doi.org/10.1080/02678370903072555>
- Walsh, C. (2012). *'The Paper Chase' at 40*. Harvard Gazette. Retrieved April 30, 2024, from <https://news.harvard.edu/gazette/story/2012/10/the-paper-chase-at-40/>



**PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF PLAY METHOD ON THE DEVELOPMENT OF  
PRE-SCHOOL CHILDREN WITH AND WITHOUT HEARING IMPAIRMENT IN IKA  
SOUTH, DELTA STATE, NIGERIA**

**Author(s) / Szerző(k):**

**Catherine Onyemeniobue Onwubolu (PhD)<sup>1</sup>**

Federal College of Education (Technical) Asaba (Nigeria)

**Ajorgbor Phina Asoya<sup>2</sup>**

Federal College of Education (Technical) Asaba (Nigeria)

**Cite:**

**Idézés:**

Onyemeniobue Onwubolu, Catherine & Phina Asoya, Ajorgbor (2025). Psychological Influence of Play Method on the Development of Pre-School Children with and without Hearing Impairment in Ika South, Delta State, Nigeria. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*. 11(1), 101-112.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.101>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:**

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0008

**Reviewers:**

**Lektorok:**

*Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

1. Katalin Mező (PhD), University of Debrecen (Hungary)
2. Ferenc Mező (PhD), Eszterházy Károly Catholic University of Debrecen (Hungary)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

---

<sup>1</sup> Onyemeniobue Onwubolu, Catherine (PhD), Department of Educational Psychology, Federal College of Education (Technical) Asaba, Delta State (Nigeria). E-mail: [onwubolu.co@gmail.com](mailto:onwubolu.co@gmail.com)

<sup>2</sup> Ajorgbor Phina Asoya, Directorate of Professional Diploma in Education, Federal College of Education (Technical) Asaba, Delta State (Nigeria).

**Abstract**

The purpose of the study is to determine the psychological influence of play method of teaching on the development of pre-school children with and without hearing impairment in Ika South Local Government Area of Delta State in Nigeria. Four research questions were formulated to guide the study while four hypotheses were tested. A descriptive survey was adopted in this study. The simple random sampling technique was used to select 90 teachers as sample for the study. The instrument used for data collection was a questionnaire titled "Pre-school Children Development Rating Scale" (PCDRS) for children with and without hearing impairment. Face and content validation were carried out. The reliability of the instrument was done using Cronbach Alpha to give a Reliability index of 0.77. Mean, standard deviation and t-test were used for data analysis. The findings of the study revealed that: play method of teaching has high psychological influence on language skill development of children with and without hearing impairment with higher influence on hearing children and that play method has a high psychological influence on social skill development, creative skill development and problem solving skill development of both hearing children and children with hearing impairment; there is significant psychological influence of play method on language skills development of pre-school children with and without hearing impairment; the use of play method has no significant influence on the social skills, creative skills and problem solving skills development of preschool children with and without hearing impairment. Based on the findings, the study recommends that play method should be employed to teach language to all children, especially those with hearing impairment to aid language, social, creative and problem-solving skills developments at basic levels and that the pre-school classroom teachers should be trained in workshops and seminars on how to use play to teach to achieve skills development. It also recommends that pre-school classrooms should be appropriately arranged with the adequate play toys and materials that facilitates learning processes.

**Keywords:** Play method of teaching, pre-school children, children with hearing impairment, hearing children.

**Discipline:** pedagogy

**Absztrakt**

A JÁTEKOS MÓDSZEREK HATÁSA A HALLÁSSÉRÜLT ÉS A NEM HALLÁSSÉRÜLT ÓVODÁS GYERMEKEK FEJLŐDÉSÉRE A NIGÉRIAI DELTA ÁLLAMBAN LÉVŐ IKA SOUTHBAN

A tanulmány célja a játékos módszer pszichológiai hatásának vizsgálata a hallássérült és a halló óvodáskorú gyermekek fejlődésére Nigéria, Delta állam, Ika South helyi önkormányzati területén. A leíró kutatás négy kutatási kérdést fogalmazott meg, és négy hipotézist tesztelt. Egyszerű véletlenszerű mintavételi technikával 90 pedagógust választottak ki a mintába. Az adatgyűjtés eszköze a *Pre-school Children Development Rating Scale* (PCDRS) nevű kérdőív volt, amelyet hallássérült és halló gyermekekre egyaránt alkalmaztak. Az eszköz arculati és tartalmi validálása megtörtént, megbízhatóságát Cronbach-alfa módszerrel értékelték, amely 0,77-es megbízhatósági indexet eredményezett. Az adatelemzés során az átlag, a szórás és a t-próba módszereit alkalmazták. A kutatás eredményei szerint a játékos tanítási módszer erőteljes pszichológiai hatást gyakorol a hallássérült és halló gyermekek nyelvi készségeinek fejlődésére, amely a halló gyermekek esetében még kifejezettebb. Emellett a játékos módszer jelentős hatással van a szociális, kreatív és problémamegoldó készségek fejlődésére mindkét csoportban. A statisztikai elemzés kimutatta, hogy a játékos tanítási módszer szignifikáns pszichológiai hatást gyakorol a nyelvi készségek

fejlődésére, azonban a szociális, kreatív és problémamegoldó készségek fejlődésére nincs jelentős hatása az óvodáskorú gyermekek esetében, függetlenül attól, hogy hallássérültek-e vagy sem. Az eredmények alapján a tanulmány azt ajánlja, hogy a játékos módszert alkalmazzák minden gyermek nyelvi nevelésében, különös tekintettel a hallássérült gyermekekre, mivel ez elősegítheti a nyelvi, szociális, kreatív és problémamegoldó készségek fejlődését az alapfokú oktatásban. Emellett javasolja, hogy az óvodapedagógusokat képezzék ki szakmai műhelymunkák és szemináriumok keretében a játékos módszerek hatékony alkalmazására. Végezetül a tanulmány ajánlja, hogy az óvodai tantermeket megfelelően rendezzék be, és lássák el a tanulási folyamatokat elősegítő megfelelő játékeszközökkel és anyagokkal.

**Kulcsszavak:** játékos tanítási módszer, óvodáskorú gyermekek, hallássérült gyermekek, halló gyermekek

**Diszciplína:** neveléstudomány

### Introduction

Play is children's natural activity which they enjoy to participate in at all times except when they are ill or sleeping. All children play in every part of the world where children are found. They are fond of playing most of their time and this has been adopted as the best method of teaching them in school. For quality delivery of Early Child Care Development and Education in Nigeria, the National Policy on Education (FRN, 2013) stipulated that government will 'ensure that the curriculum of teacher education is oriented towards play-way method of teaching pre-school children in the crèche and nursery schools. In other words, play method of teaching is the method of teaching pre-school children from ages 0-4 years in Nigeria. Play provides an opportunity for children to develop and refine their skills while allowing them to experiment, solve problems, cooperate with others and try out different behaviours (Bento & Dias, 2017).

During children's early years play should be used to foster and develop their curiosity through a wide variety of play experiences guided by the teacher. Play is a universally known concept that is believed to be a fundamental requirement for children's development (Adeniyi & Lawal, 2021; Bento & Dias, 2017). Many young children see play as a

recognizable activity that extends over their lifespan, from early childhood experiences into adulthood and across a variety of cultures (Theobald, 2015).

Play method of teaching according to Kanal (2018) is also known as a learning method that employ playing as the means of learning that involves different play activities that encourages expression and creative skills acquisition in children. Kanal (2018) observed that as play method is used to teach children, it develops their imaginative abilities in addition to motor, creative, aesthetic, cognitive, language and social skills. Play method of teaching can be individualized in the classroom, hence, teachers can plan different plays to meet the individual learning needs of diverse children in the classroom. In an inclusive classroom, the hearing children and children with hearing impairment get to play together during music, art, language and mathematics classes. It gives the children the opportunity to bond, assist each other, lend a helping hand, touch one another and learn together. These play activities ensure physical, emotional or psychological, cognitive, social and moral development in all the children, impairment notwithstanding. Play aids emission of psychological influences between and among the children.

Play method of teaching is teacher guided and planned. However, free play is also beneficial to child development. Play is an important part of childhood development in all forms (Heang, Shah, Hashim & Mustafa, 2021) as it creates many opportunities for children to learn about shapes, colours, cause and effect and more of the world. Play is characterized by the process rather than the product, being flexible cognitively, allowing children to explore their interests, express their joys and process their fears, disappointments and sorrows (Edwards, 2017). When engaging in play, children become immersed in the moment, they develop skills unconsciously and learn more than teachers can imagine. Allowing children time to play during the day in school is a fundamental part of creating lasting bonds and relationships between the children and at the same time ensuring children's cognitive and social emotional development and preparing them for high academic achievement and lifelong success. Through play children observe, regulate and restrain themselves, thereby mastering various skills and acquiring an awareness of limits. Within the educational field, the value of play has been increasingly recognized by academics, educational practitioners, and policymakers worldwide.

There are many theories that support the use of play method for teaching children. These theories have defined play and have explained different procedures used as play method of teaching. Earlier theories include that of Jean Piaget and Lev Vygotsky, although they described play in different ways, each is useful for understanding play method of teaching children and its positive outcomes in the classroom. Jean Piaget (1962) did a systematic study of children's cognitive development and viewed play as an integral part of development of intelligence. He explained that as children mature, they explore their environment through play which should be encourage for cognitive and language development. Piaget theory stated that children are

active learners, what is to be learned should be matched with the child's stage of development, play in form of exploration, experiment and stimulation should be used by the teacher (Heang, Shah, Hashim & Mustafa, 2021).

On the other hand, Vygotsky's view of play is guided play by an adult and collaboration play with other children. This view pictures what takes place in the classroom where the teacher plans a structured play with behavioural objectives to be achieved by the children learning together using play. He recommended imitation as one play way method which is not a process of mechanically copying of actions but of any sociocultural activity a child can do with other children depending on the children's abilities (Van Oers & Duijkers, 2013). Hence, play method of teaching is based on these theories.

There are strong and consistent research evidence that play influences children's learning and development (Adeniyi & Lawal, 2021; Heang, Shah, Hashim & Mustafa, 2021; Bento & Dias, 2017). Adeniyi and Lawal (2021) did a study on the effect of play-based intervention and direct instruction strategy on the vocabulary mastery of pupils with hearing impairment in English language in Lagos State of Nigeria and found that the two instructional strategies were efficacious in teaching vocabulary to pupils with hearing impairment. However, play-based strategy was more effective. Similarly, Andreeva, Pietro and Vian (2017) reviewed the study of Qayyum, Khan, and Rais (2015) on play behaviour during leisure time of pupils with hearing impairment in special schools and found that the most frequent play behaviour was social play (group play) that aimed to develop their social skills followed by non-play behaviour (active conversation) and the last was cognitive play (games with rules). They found that the cognitive functional play was the least play pupils participated in because these games require better understanding of rules through listening, this is



basically due to their impaired hearing. Findings revealed that games play, which require listening to rules before start of play, were not understood well by the pupils with hearing impairment and that pupils played better games that only require visual cues.

Review of research studies on the influence of play method of teaching on children was reported by Adeniyi and Lawal (2021) as having positive outcome on children learning and development. Such studies include the study of Nasir, Yousof & Arumugam, (2014) cited in Adeniyi and Lawal (2021) which found that play-based strategy significantly enhanced the mastery of vocabulary and interest in learning the Malay language among pre-school children. Also, the study of Hall and O'Donnell (2011) showed that play method have positive influence on young children's learning and observed that the children learn best through play, game, game stories, art, and puppetry which can aid social interaction.

Pre-school is a school for children usually between infancy and three- or four-year-olds that takes place in crèche or nursery classes depending on a country's education policy. In the Nigerian National Policy on Education (FRN, 2013), pre-school refers to Early Child Care Development and Education (ECCDE) which it seen as "the care, protection, stimulation and learning promoted in children from age 0-4 years in a crèche or nursery". All children with or without hearing impairment of 0-4 years are found in pre-school in Nigeria, hence, they constitute the population of this study. In providing pre-school children with necessary support, one of the most effective learning ways is play in which children's participation is guided by the teacher (Pyle, Pyle, Priolleta & Alaca (2020).

Therefore, play is used as a method of facilitating the development and learning of children, hence, play activities are planned accordingly by teachers (Kocyigit, 2015). However, hearing is the sense used to perceive sound and speech in humans but

if there is any form of damage to the ear that makes it lose its ability to hear well, it becomes impaired. Hearing impairment is a broad term that refers to hearing losses of varying degrees, ranging from hard-of-hearing to total deafness (Shemesh, 2010 cited in Onwubolu, 2017). Children with hearing impairment in this study comprises children that are hard-of hearing and deaf. These children have special learning needs because their hearing is impaired partially or totally, however, as children, they participate in play in and outside the classroom like other children of their age. Teachers are aware that all children enjoy playing, hence they utilize play method in teaching as stipulated by the Nigeria National Policy (FRN, 2013), in addition to using play to teach, teachers support children with hearing impairment to learn and develop psychological skills that are necessary for human survival using play ways.

### **Statement of the Problem**

One of the purposes of the early child care development and education in the federal government of Nigeria document, the National Policy on Education 6<sup>th</sup> Edition (FRN, 2013) is to "inculcate in the child the spirit of enquiry and creativity through the exploration of nature, the environment, art, music and the use of toys". For this purpose to be achieved, pre-school teachers use mainly play way method to teach children. In pre-school, the children at this stage of development are growing and need to acquire language, social skills, creative and problem-solving skills which are key areas of adequate development in children. It has been observed by many researchers that play helps children to learn and achieve optimal development. It is therefore on this basis that the problem of the study is to determine the psychological influence of play method of teaching on the development of skills by pre-school children with and without hearing

impairment in Ika South Local Government Area of Delta State in Nigeria.

### Purpose of the Study

The purpose of the study is to determine the psychological influence of play method on the development of pre-school children with and without hearing impairment in Ika South Local Government Area of Delta State.

### Research Questions

The following research questions were asked to guide the study.

1. What is the psychological influence of play method of teaching on language skills development of pre-school children with and without hearing impairment?
2. What is the psychological influence of play method of teaching on the social skills development of pre-school children with and without hearing impairment?
3. What is the psychological influence of play method of teaching on the creative skills development of pre-school children with and without hearing impairment?
4. What is the psychological influence of play method of teaching on problem-solving skills development of pre-school children with and without hearing impairment?

### Hypothesis

The null hypothesis below was formulated to guide the study and was tested at 0.05 level of significance.

**H<sub>01</sub>:** The use of play method of teaching has no significant psychological influence on language skill development of pre-school children with and without hearing impairment.

**H<sub>02</sub>:** The use of play method of teaching has no significant psychological influence on the social skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

**H<sub>03</sub>:** The use of play method of teaching has no significant psychological influence on the creative skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

**H<sub>04</sub>:** The use of play method of teaching has no significant psychological influence on problem-solving skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

### Methods

The research adopted a descriptive survey research design. The population of the study comprises of all pre-school teachers in 57 public schools in Ika South Local Government Area of Delta State including one (1) special school. A simple random sampling was used to select 9 regular pre-schools while purposive sampling technique was used to select the only one pre-school for pupils with hearing impairment. In each school, there are three (3) pre-school classes with three teachers each. Hence, for the 9 regular pre-schools there are 81 teachers and 9 teachers in the special pre-school which give the sample for the study as 90 teachers. The instrument for data collection was a 20-item questionnaire titled "Pre-school Children Development Rating Scale" (PCDRS). A four-point rating scale of Strongly Agree (SA), Agree (A), Disagree (D), Strongly Disagree (SD) with values of 4, 3, 2 and 1 respectively was adopted. The instrument was subjected to face and content validation. The reliability of the instrument was calculated using Cronbach Alpha to give a reliability index of 0.77. Direct method was used to administer the instrument and was collected immediately by the researcher. Mean and standard deviation were used to analyze the four research questions posted for the study. The mean range which determined the acceptance level is 2.50 and above. T-test statistics was used in testing the null hypothesis formulated at 0.05 level of significance.

*Table 1: Mean Scores and Standard Deviation of Influence of Play Method of Teaching on Language Skill Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| S/N               | ITEMS                                                                                                     | PUPILS           | N  | x    | SD   |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----|------|------|
| 1.                | Problems with pronouncing words correctly                                                                 | Hearing          | 81 | 2.44 | 0.84 |
|                   |                                                                                                           | Hearing Impaired | 9  | 2.56 | 1.33 |
| 2.                | Delayed language and vocabulary development                                                               | Hearing          | 81 | 2.89 | 0.88 |
|                   |                                                                                                           | Hearing Impaired | 9  | 2.33 | 1.22 |
| 3.                | Difficulty reciting the alphabets (A-Z)                                                                   | Hearing          | 81 | 2.67 | 1.16 |
|                   |                                                                                                           | Hearing Impaired | 9  | 2.67 | 1.32 |
| 4.                | Enjoys looking at books and listening to stories from books.                                              | Hearing          | 81 | 3.33 | 0.67 |
|                   |                                                                                                           | Hearing Impaired | 9  | 2.67 | 1.22 |
| 5.                | Difficulty with quickly naming things (colours, shapes, familiar objects) when shown pictures of objects. | Hearing          | 81 | 2.33 | 1.25 |
|                   |                                                                                                           | Hearing Impaired | 9  | 2.00 | 0.87 |
| <b>Grand Mean</b> |                                                                                                           | Hearing          | 81 | 2.73 | 0.96 |
|                   |                                                                                                           | Hearing Impaired | 9  | 2.45 | 1.19 |

## Results

**Research Question 1:** What is the psychological influence of play method of teaching on language skill development of pre-school children with and without hearing impairment?

Table 1 reveals that the mean score for hearing children from item 1 to 5 are 2.44, 2.89, 2.67, 3.33, and 2.33 with a grand mean of 2.73. While children with hearing impairment are given as 2.56, 2.33, 2.67, 2.67, 2.00 respectively with grand mean of 2.45. The higher mean for hearing children implies that play method has a higher psychological influence on language skill development of hearing children than that of children with hearing impairment.

**Research Question 2:** What is the psychological influence of play method of teaching on social skills development of pre-school children with and without hearing impairment?

Table 2 reveals that the mean score for hearing children from items 1 to 5 are 2.56, 3.11, 3.67, 3.78,

2.44 with a grand mean of 3.11, while children with hearing impairment are given as 2.78, 2.89, 3.00, 2.67 and 2.67 respectively with a grand mean of 2.80. The high means implies that play method has a high psychological influence on social skill development of both hearing children and children with hearing impairment. Although, the higher mean shows a higher influence for hearing children.

**Research Question 3:** What is the psychological influence of play method of teaching on the creative skill development of pre-school children with and without hearing impairment?

Table 3 reveals that the mean score for hearing children from items 1 to 5 are 3.89, 2.89, 3.44, 3.78, and 3.11 respectively with a grand mean of 3.42 while that of children with hearing impairment are 2.67, 2.89, 2.67, 2.89, 2.56 with a grand mean of 2.74. This implies that play method has a high psychological influence on creative skill development of both hearing children and children

with hearing impairment. Although, the higher mean shows a higher influence for hearing children.

**Research Question 4:** What is the psychological influence of play method of teaching on problem-solving skill development of pre-school children with and without hearing impairment?

Table 4 reveals that the mean score for hearing children from item one to five are 3.11, 2.89, 3.78,

2.22, 2.89 respectively with a grand mean of 2.98 while children with hearing impairment are given as 3.00, 2.44, 3.00, 2.11, 3.00 respectively with a grand mean of 2.71.

This implies that play method has a high psychological influence on problem-solving skill development of both hearing children and children with hearing impairment. Although, the higher mean shows the higher influence for hearing children.

*Table 2: Mean Scores and Standard Deviation of Influence of Play Method of Teaching on Social Skill Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| S/N               | ITEMS                                                       | PUPILS           | N  | x    | SD   |
|-------------------|-------------------------------------------------------------|------------------|----|------|------|
| 1.                | Engages in group pretend play                               | Hearing          | 81 | 2.56 | 0.69 |
|                   |                                                             | Hearing Impaired | 9  | 2.78 | 1.09 |
| 2.                | Shares and take turns, learning concept of fair play        | Hearing          | 81 | 3.11 | 0.57 |
|                   |                                                             | Hearing Impaired | 9  | 2.89 | 1.05 |
| 3.                | Enjoys cooperative, practical, conforming play              | Hearing          | 81 | 3.67 | 0.67 |
|                   |                                                             | Hearing Impaired | 9  | 3.00 | 0.87 |
| 4.                | Sings and dramatizes with body parts (legs, hands and head) | Hearing          | 81 | 3.78 | 0.42 |
|                   |                                                             | Hearing Impaired | 9  | 2.67 | 1.32 |
| 5.                | Difficulty reading and playing with friends                 | Hearing          | 81 | 2.44 | 0.69 |
|                   |                                                             | Hearing Impaired | 9  | 2.67 | 1.41 |
| <b>Grand Mean</b> |                                                             | Hearing          |    | 3.11 | 0.61 |
|                   |                                                             | Hearing Impaired |    | 2.80 | 1.15 |

*Table 3: Mean Scores and Standard Deviation of Influence of Play Method of Teaching on Creative Skill Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| S/N               | ITEMS                                                                          | PUPILS           | N  | x    | SD   |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------|----|------|------|
| 1.                | Matches toys by colours, shapes, numbers, pictures, concepts of letters (ABC). | Hearing          | 81 | 3.89 | 0.32 |
|                   |                                                                                | Hearing Impaired | 9  | 2.67 | 1.22 |
| 2.                | Complete a six-piece puzzle.                                                   | Hearing          | 81 | 2.89 | 0.74 |
|                   |                                                                                | Hearing Impaired | 9  | 2.89 | 1.05 |
| 3.                | Curious and excited when manipulating complex toys alongside different sex.    | Hearing          | 81 | 3.44 | 0.69 |
|                   |                                                                                | Hearing Impaired | 9  | 2.67 | 1.22 |
| 4.                | Counts, adds and subtracts 10 or more objects.                                 | Hearing          | 81 | 3.78 | 0.42 |
|                   |                                                                                | Hearing Impaired | 9  | 2.89 | 1.05 |
| 5.                | Dismantles and assembles toys with ease.                                       | Hearing          | 81 | 3.11 | 0.88 |
|                   |                                                                                | Hearing Impaired | 9  | 2.56 | 1.24 |
| <b>Grand Mean</b> |                                                                                | Hearing          |    | 3.42 | 0.61 |
|                   |                                                                                | Hearing Impaired |    | 2.74 | 1.16 |

*Table 4: Mean Scores and Standard Deviation of Influence of Play Methods on Problem-Solving Skill Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| S/N               | ITEMS                                                           | PUPILS           | N  | x    | SD   |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------|----|------|------|
| 1.                | Manipulates and explores toys in a variety of styles.           | Hearing          | 81 | 3.11 | 0.57 |
|                   |                                                                 | Hearing Impaired | 9  | 3.00 | 0.87 |
| 2.                | Frustration with colouring, pasting and cutting with scissors.  | Hearing          | 81 | 2.89 | 1.00 |
|                   |                                                                 | Hearing Impaired | 9  | 2.44 | 1.24 |
| 3.                | Exhibits interests in drawing and painting.                     | Hearing          | 81 | 3.78 | 0.63 |
|                   |                                                                 | Hearing Impaired | 9  | 3.00 | 0.87 |
| 4.                | Difficulty with letter recognition.                             | Hearing          | 81 | 2.22 | 0.63 |
|                   |                                                                 | Hearing Impaired | 9  | 2.11 | 1.05 |
| 5.                | Exhibits interest in art products, colouring and moulding clay. | Hearing          | 81 | 2.89 | 0.88 |
|                   |                                                                 | Hearing Impaired | 9  | 3.00 | 0.87 |
| <b>Grand Mean</b> |                                                                 | Hearing          |    | 2.98 | 0.74 |
|                   |                                                                 | Hearing Impaired |    | 2.71 | 0.98 |

**Hypothesis 1 (H<sub>01</sub>):** The use of play method of teaching has no significant influence on language skill development of pre-school children with and without hearing impairment.

Table 5 indicates that the calculated t-test value is 3.169 and a p-value of 0.002 with degree of freedom (df) 88. Testing at alpha level 5% (0.5), the p-value of 0.002 is less than the alpha level .05 ( $p > 0.05$ ), hence, the tested null hypothesis is rejected. Therefore, there is a significant difference in the influence of play method of teaching on language skill development of pre-school children with and without hearing impairment. This revealed that play method of teaching influenced language development of hearing children that children with hearing impairment.

**Hypothesis (H<sub>02</sub>):** The use of play method of teaching has no significant difference on social skill development of pre-school children with and without hearing impairment.

The result on Table 6 indicates that the calculated t-test value is 1.086 and a p-value of 0.280 with

degree of freedom (df) 88. Testing at alpha level 5% (.05), the p-value of 0.280 is greater than the alpha level .05 ( $p > 0.05$ ), hence, the tested null hypothesis is retained. Therefore, there is no significant difference in the influence of play method of teaching on social skill development of pre-school children with and without hearing impairment.

**Hypothesis (H<sub>03</sub>):** The use of play method of teaching has no significant difference on the creative skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

Table 7 indicates that the calculated t-test value is 1.476 and a p-value of 0.144 with degree of freedom (df) 88. Testing at alpha level 5% (.05), the p-value of 0.144 is greater than the alpha level .05 ( $p > 0.05$ ), hence, the tested null hypothesis is retained. Therefore, there is no significant difference in the influence of play method of teaching on the creative skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

**Hypothesis (H0<sub>4</sub>):** The use of play method of teaching has no significance influence on problem-solving skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

Table 8 indicates that the calculated t-test value is 0.886 and a p-value of 3.78 with degree of freedom

(df) 88. Testing at alpha level 5% (.05), the p-value of .378 is greater than the alpha level .05 ( $p > .05$ ), the tested null hypothesis is retained. Hence, there is no significant difference in the influence of play method of teaching on problem-solving skills development of pre-school children with and without hearing impairment.

*Table 5: T-test of independence sample on the Mean Difference in the Influence of Play Method of Teaching on Language Skill Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| Group                   | N  | Mean  | SD   | t-cal. | DF | Alpha level | p-value | Decision    |
|-------------------------|----|-------|------|--------|----|-------------|---------|-------------|
| Hearing pupils          | 81 | 17.11 | 2.70 | 3.169  | 88 | 0.05        | 0.002   | Significant |
| Hearing impaired pupils | 9  | 13.67 | 5.68 |        |    |             |         |             |

*Table 6: T-test of independence sample on the Mean Difference in the Influence of Play Method of Teaching on Social Skill Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| Group                   | N  | Mean  | SD   | t-cal. | DF | Alpha level | p-value | Decision  |
|-------------------------|----|-------|------|--------|----|-------------|---------|-----------|
| Hearing pupils          | 81 | 14.88 | 3.34 | 1.086  | 88 | 0.05        | 0.280   | Not sign. |
| Hearing impaired pupils | 9  | 13.55 | 4.80 |        |    |             |         |           |

*Table 7: T-test of independent sample on the Mean Difference in the Influence Play Method of Teaching on Creative Skills Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| Group                   | N  | Mean  | SD   | t-cal. | DF | Alpha level | p-value | Decision  |
|-------------------------|----|-------|------|--------|----|-------------|---------|-----------|
| Hearing pupils          | 81 | 15.56 | 2.60 | 1.476  | 88 | 0.05        | 0.144   | Not sign. |
| Hearing impaired pupils | 9  | 14.00 | 5.59 |        |    |             |         |           |

*Table 8: t-test of independent sample on the Mean Difference in the Influence of Play Method of Teaching on Problem-Solving Skills Development of Pre-school Children with and without Hearing Impairment. Source: Authors.*

| Group                   | N  | Mean  | SD   | t-cal. | DF | Alpha level | p-value | Decision  |
|-------------------------|----|-------|------|--------|----|-------------|---------|-----------|
| Hearing pupils          | 81 | 15.56 | 2.60 | 0.886  | 88 | 0.05        | 0.378   | Not sign. |
| Hearing impaired pupils | 9  | 14.00 | 5.59 |        |    |             |         |           |

### Discussion of Findings

Findings from the data analyzed revealed that play method of teaching has high psychological influence on language skill development of hearing children and children with hearing impairment with higher influence on hearing children. This finding is in agreement with study of Nasir, Yousof and Arumugam, (2014) cited in Adeniyi and Lawal (2021) whose study focused on play method of teaching to enhance the mastery ability of vocabulary among pre-school children in Malaysia and found that play-based strategy significantly enhanced the mastery of vocabulary and interest in learning the Malay language among pre-school children. The higher influence of play on hearing children language skill could be due to their ability to hear and understand the rules of the play better than children with hearing impairment. In support of the finding of this study, Adeniyi and Lawal (2021) found play-based strategy more effective when they did a study on the effect of play-based intervention and direct instruction strategy on the vocabulary mastery of pupils with hearing impairment in English language. Therefore, play method of teaching influenced the psychological development of all children.

Findings also showed that play method has a high psychological influence on social skill development, creative skill development and problem solving skill developments of both hearing children and children with hearing impairment. These findings agree with the findings of Qayyum, Khan, and Rais (2015) cited in Andreeva, Pietro and Vian (2017) who studied play behaviour during leisure time of pupils with hearing impairment in special schools and found that the most frequent play behaviour was social play (group play) that helped to develop their social skills. Although, it was observed that research study on play-based method of teaching is more on the effect on vocabulary and literacy, there are also evidence (Heang, Shah, Hashim & Mustafa, 2021;

Bento & Dias, 2017) that play method of teaching enhances general development in children which include social skill development, creative skill development and problem solving skill developments of both hearing children and children with hearing impairment.

### Conclusion

The study found that play method of teaching has high psychological influence on language skill development of hearing children and children with hearing impairment with higher influence on hearing children. It also showed that play method has a high psychological influence on social skill development, creative skill development and problem solving skill developments of both hearing children and children with hearing impairment. Having found that play method is a way of developing psychological skills in children with and without hearing impairment, it implies that teachers should be more intentional in the use of play method in teaching all pre-school children, impairment not-withstanding.

### Recommendations

1. Play method should be employed to teach language to all children, especially those with hearing impairment to aid language, social, creative and problem-solving skill developments at basic levels.
2. Classroom teacher, special and regular pre-school teachers should be trained in workshops and seminars to learn useful strategies in using play method of teaching in the classroom.
3. It also recommends that pre-school classrooms should be appropriately arranged with the adequate play toys and materials that facilitates learning processes.

## References

- Adeniyi, S.O. & Lawal, K. K. (2021). Effect of play-based intervention and direct instruction strategy on vocabulary mastery of pupils with hearing impairment in English language in Lagos State, Nigeria. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/356504460s>
- Andreeva, A.; Pietro, C. & Vian, N. (2017). 6 plays in children with hearing impairment in Besio, S.; Bulgarelli, D. & Stancheva-Popkostandinova, V. (Eds). Play development in children with disabilities. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9783110522143>.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://www.scienceeducation/science/article/piiS2444866416301234>.
- Edwards, S.; Cutter-Mackenzie, A.; Moore, D. & Boyd, W. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever teaching? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42 (2), 4-11.
- Federal Republic of Nigeria (FRN, 2013). *National policy on education (6<sup>th</sup> Ed.)*. Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC).
- Heang, T. M.; Shah, N. M.; Hashim, N.W. & Mustafa, N. A. (2021). Play-based learning: A qualitative report on how teachers integrate play in the classroom. *City University Journal of Academic Research*, 3 (2), 62-74.
- Kocyigit, S. (2015). Pre-school children view about primary school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 4 (5), 1870-1874.
- Musyoka, M. (2018). Play and pre-school children who are deaf: A review of the literature. *Creative Education*, 9, 1794-1807.
- Onwubolu, C. O. (2017). *Introduction to special education: Interventions and strategies*. Chembus Communication Ventures.
- Pyle, A; Pyle, M. A.; Priolleta, J. & Alaca, B. (2020). Portrayal of play-based learning: Misalignment of public discourse, classroom realities and research. *American Journal of Play*, 13 (1), 53-86.
- Theobald, M.; Danby, S.; Einarsdottir, J. & Bourne, J. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Project of Education Sciences*, 5 (4), 345-362.
- Van Oers, B. & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Curriculum Studies*, 45 (4) 511-534.



**MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK / METHODOLOGICAL STUDIES**



## JÁTSZÓTEREK EGYKOR ÉS MA

**Author(s) / Szerző(k):**

**Fekete Anna<sup>1</sup>**

Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Fenyő Imre (PhD)<sup>2</sup>**

Debreceni Egyetem (Magyarország)

**Cite:  
Idézés:**

Fekete Anna & Fenyő Imre (2025). Játszóterek egykor és ma. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat* [Special Treatment Interdisciplinary Journal]. 11(1), 115-125. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2025.1.115>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

**EP / EE:**

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0009

**Reviewers:  
Lektorok:**

*Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

1. Molnár-Tamus Viktória (PhD), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Magyarország)
2. Brezsnayánszky László (PhD, Habil.), Debreceni Egyetem (Magyarország)

*Anonymous reviewers / Anonim lektorok:*

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

### Absztrakt

A játszóterek a modern városi élet szerves részévé váltak, de fejlődésük és funkcióváltásuk jelentős hatással van a gyermeknevelésre és a közösségi terek kialakítására. A tanulmány a játszóterek történeti fejlődését vizsgálja, kezdve a 19. századi pedagógiai reformoktól egészen a mai korszerű és tematikus játszóterekig. A kutatás kitér a játszóterek társadalmi és pedagógiai szerepére, valamint a játszóudvarokkal való összehasonlításukra. A történeti áttekintésből kiderül, hogy a játszóterek először a gyermekek szabad mozgásának biztosítása érdekében jöttek létre, majd a 20. század folyamán egyre inkább közösségi és nevelési funkciót is betöltöttek. A modern játszóterek nem csupán játékterek, hanem a társadalmi integráció és a közösségépítés színterei is. A debreceni Sziget-Kék és Máltai játszóterek példái jól

<sup>1</sup> Fekete Anna, hallgató, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: [feketeanna5000@gmail.com](mailto:feketeanna5000@gmail.com).

<sup>2</sup> Fenyő Imre (PhD), Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail: [fenyo.imre@ped.unideb.hu](mailto:fenyo.imre@ped.unideb.hu). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-0124-6382>

szemléltetik a játszóterek új funkcióit: az előbbi tematikus, kulturális élményeket is kínáló park, míg az utóbbi szociális és közösségi szolgáltatásokat nyújt. A tanulmány rámutat arra, hogy miközben a közterületi játszóterek fejlődtek és új funkciókat kaptak, az intézményes nevelés játszóudvarai kevésbé változtak. A játszóudvarok továbbra is alapvetően biztonságos, de kevésbé inspiráló terek maradtak, amelyek nem képesek versenyezni a modern játszóterek közösségformáló és fejlesztő hatásaival. A kutatás arra a következtetésre jut, hogy a játszóterek modernizálódása új kihívásokat jelent az intézményes nevelési környezet számára, és szükségessé teszi a játszóudvarok szemléletváltását és fejlesztését.

**Kulcsszavak:** játszótér, modernizáció, gyermeknevelés, közösségi terek

**Diszciplína:** neveléstudomány

### Abstract

#### PLAYGROUNDS PAST AND PRESENT

Playgrounds have become an integral part of modern urban life, and their change in function have a significant impact on children and on the design of community spaces. The study examines the historical development of playgrounds, starting from the pedagogical reforms of the 19th century up to today's modern and thematic playgrounds. The research covers the social and pedagogical role of playgrounds, as well as their comparison with playgrounds. The historical overview shows that playgrounds were first created to ensure the free movement of children, and then, during the 20th century, they increasingly fulfilled a social and educational function. Modern playgrounds are not only playgrounds, but also arenas for social integration and community building. The examples of the Sziget-Kék and Máltai playgrounds in Debrecen clearly illustrate the new functions of the playgrounds: the former is a thematic park that also offers cultural experiences, while the latter provides social and community services. The study points out that while public playgrounds developed and acquired new functions, the playgrounds of institutional education changed less. Playgrounds of this type are still basically safe, but less inspiring spaces that cannot compete with the community-forming and developing effects of modern public playgrounds. The research concludes that the modernization of playgrounds poses new challenges for the institutional educational environment and necessitates a change of attitude and development of playgrounds.

**Keywords:** playground, modernisation, child education, community spaces

**Discipline:** pedagogy

### Bevezetés

*„A játszótér a kőrengeteg mosolya.”  
(Korolovszky 1963)*

A játszóterek természetes részét képezik modern életvilágunknak. Létük megától értetődő, ezeket használva nőttünk fel és ezeken a tereken játszottunk saját gyermekeinkkel. A városképnek elválasztha-

tatlan részei, a lakótelepek színes kis szigetei. Éppen természetes voltuk miatt érdemes azonban megvizsgálnunk azt, miképpen változtak, miképpen alakultak a gyerekek szabadidős tevékenységének terei, illetve azt is, milyen kihívást jelentenek az intézményes nevelés szabad terei számára, mi képpen képez ma kontrasztot a játszótér a játszóudvarokkal. Kutatásunk gyermekkortörténeti irányultsággal rendelkezik, amennyiben a gyermek-

kor egyik kiemelt jelentőségű elemeként azonosítjuk a gyermekek élettereként működő játszóteret. A gyermekkortörténet a neveléstudományi kutatások egyik legifjabb irányzata. A huszadik század utolsó évtizedeiben figyelt fel a neveléstörténeti kutatás arra, hogy a társadalom gyermekképe, a felnőttek és gyermekek viszonya korántsem nevezhető természetesnek (biológiaiinak vagy ösztönösnek), a viszony társadalmilag meghatározott és történelmileg változó formákat mutat (Pukánszky, 2001). Ez a változás tetten érhető a gyerekek életvilágának minden elemében: azonosíthatjuk a gyerekek családi státuszának módosulásában, a gyermek kapcsolatában az intézményesülő nevelés mezejével, a gyerekek által fogyasztott kulturális tartalmak (könyvek, folyóiratok, filmek) változásában, a társadalomban elfogadott gyermekábrázolások változásában, a gyerekek életében jelentős szereppel bíró tárgyak (például játékok, ruhák, bútorok) változásában, a gyerekek életterének (gyerekszoba, csoportszoba, osztályterem) változásában. Jelen írásban a gyerekek életterének napjainkban kitüntetetten fontos elemeként értelmezzük a játszótereket, ahol a gyerekek és családok a szabadidejük jelentős részét eltölthetik, szabad levegőn, mozogva. Ma a játszóterek használata magától értetődő a családok számára, ezért igyekszünk kutatásunk során összegyűjtött tapasztalataink alapján amellet érvelni, hogy ezen a területen is jól látható változás figyelhető meg, amit igyekszünk a következőkben felvázolni.

### A játszóterek története

A játszóterek története a romantika német mozgalmaig vezethető vissza. Friedrich Wilhelm August Fröbel pedagógiájának hatására ugyanis elterjedtek azok a törekvések, melyek a gyermekek természetes fejlődéséhez igazodó környezeteket kívántak létrehozni. Ennek a gondolatnak tárgyi megvalósulásaként az első hivatalos játszótér 1859-ben Berlinben jött létre, hogy a gyerekeknek

biztonságos és inspiráló környezetet hozzanak létre a szabad levegős játékok számára. Ennek a kezdeményezésnek az első tudatos és rendszeres pedagógiai megközelítése Georg Michael Schreiber törekvéseihez kapcsolódik, akinek az 1860-as években indított reformjait a következő főbb célok és irányok mentén foglalhatjuk össze (Frost, 2010):

1. *A játék szerepének hangsúlyozása a nevelésben:* Schreiber Fröbel pedagógiai elveit követte, amely szerint a játék nem csupán szórakozás, hanem az egyik legfontosabb eszköze a gyermekek szociális, érzelmi és fizikai fejlődésének. A játék közben a gyerekek tanulnak a világ működéséről, fejlesztik kreativitásukat és mozgási készségeiket. Schreiber játszótereinek célja éppen ezért az volt, hogy ezt a szabad, kreatív játékot támogassák, és olyan biztonságos helyeket hozzanak létre, ahol a gyerekek a városi környezetben is mozoghatnak és fejlődhetnek.

2. *Testi nevelés és mozgás fontossága:* az ipari forradalom során sok család költözött városokba, ahol a gyerekeknek nem volt elegendő helyük mozogni, játszani, és ez hatással volt fizikai fejlődésükre. Az oktatási reformok egyik eleme ezért a testnevelés és a szabadtéri mozgás bevezetése volt, hogy ellensúlyozzák a mozgásszegény életmódot. A játszóterek hozzájárultak ehhez, mivel a gyerekek itt szabadon mozgoghattak.

3. *A városi gyerekek szabadidős tevékenységeinek megszervezése:* a 19. század végére a városokban élő gyerekek egyre kevesebb helyen játszhattak biztonságosan. Az oktatási reform részeként külön figyelmet kapott a városi gyermekek szabadidős tevékenységeinek megszervezése. Schreiber felismerte, hogy szükség van erre, és ennek eredményeként jöttek létre a „*Spielplatz*”-ok, azaz a játszóterek, ahol a gyerekek irányított, mégis szabad játékot folytathattak.

4. *A társadalmi és erkölcsi nevelés elősegítése:* Schreiber reformjai arra is kiterjedtek, hogy a játszóterek olyan közösségi terek legyenek, ahol a gyerekek megtanulhatják a közös játék és együttműködés

szabályait, ezáltal fejlesztve társadalmi és erkölcsi érzéküket. A közös játék során a gyerekek szocializációs készségei fejlődtek: megtanulták a szabályokhoz való alkalmazkodást, a felelősségvállalást és a másokkal való együttműködést.

Összességében tehát a nevelési reformok célja az volt, hogy a gyermekek testi, szellemi és erkölcsi nevelése egyensúlyba kerüljön, és a játék, különösen a szabadtéri játék, fontos eszköze legyen a fejlődésüknek. Schreiber játszóterei ennek a reformmozgalomnak a gyakorlati megvalósításai voltak, amelyek a gyermekek teljes körű nevelését szolgálták egy változó, iparosodó világban.

### Iskolai játszóterek

Valószínűleg az első városi játszóterek megjelenésével kapcsolatos tapasztalatok is hozzájárultak ahhoz, hogy hazánkban szakmai eszmecsere indult az iskolai játszóterek létesítéséről a pedagógiai szaklapok nyújtotta nyilvánosságban (Felméri, 1889). A hozzászólók legfontosabb érve a heti rendszerességgel sorra kerülő szervezett mozgás előnyeinek sorra vétele volt és az ilyen mozgásnak teret adó iskolai játszóterek sajátosságait igyekeztek felvázolni, külföldi – francia és amerikai – példák ismertetése nyomán. A vitát áttekintve úgy fogalmazhatnánk meg a kialakuló közös vélekedést, hogy az iskolai játszótereknek megfelelő talajjal, a különféle játékok – labdajátékok, teke – számára elkülönített területtel és kiszolgáló helyiségekkel kellene rendelkezniük, kis iskolák esetében minimum 1000 négyzetméteres területen. Végül 1893-ban a vita kitört a szakmai lapok teréből, amikor Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi miniszter a mozgalom élére állt, és köriratában elrendelte, hogy a törvényhatóságok gondoskodjanak a tanulóifjúság számára iskolai játszóterek felállításáról.

Szedlacsek Lajos külföldi tapasztalatai és képzése nyomán, már a körirat ismeretében a Pedagógiai Társaságban (az 1894. év május hó 19-ikén tartott ülésén) foglalta össze, milyennek kellene lennie a játszódudvarnak:

*„A játszótér akkor a legalkalmasabb, ha az iskola mellett van. Talaja olyan legyen, hogy esőzések után azonnal megszáradjon. A kavics, amelylyel a tért feltöltik, semmi esetre se legyen nagy- és durvaszemű; az ilyen ugyanis sem a tornatanításnak, sem a játékoknak meg nem felel, mert a gömbölyű kövecskék a hullámzó, futkosó gyermek-sereg alatt folytonos mozgásban volna és minduntalan elesést, elcsúszást idézhetne elő. Forró nyáron a kavics-réteg ki is szárad s akkor nagyon is porzik az élénk mozgás alatt. Legjobb a talajt finom homokkal kitölteni és ezt agyaggal keverni. Ez az anyag aztán száraz időben nem porzik, esős időben pedig nem válik sárrá. Ilyen talajon igen ritka dolog, hogy a játéknál baleset fordul elő, s ha éppen történik is valami, akkor a következmények kisebb jelentőségűek, mint a kavicsnál. Azonkívül ily iskolaudvaron, illetve játéktéren az árnyékos fák ne legyenek össze-vissza, elszórtan ültetve, mert ez a legtöbb játszóhelyet hasznavehetetlenné teszi. A fásor a hely peripheriájára, peremére való, s ha az iskolaépület éjszakra vagy nyugatra fekszik, a fákat a déli és keleti oldalra ültessük.” (Szedlacsek, 1894:391.)*

Végül 1897-ben megjelent a 20.143/1897. számú vallás- és közoktatásügyi minisztériumi rendelet, amely az iskolai játszóterek kialakításával foglalkozik. Ezt a rendeletet Wlassics Gyula, vallás- és közoktatásügyi miniszter adta ki, és jelentős lépés volt a korszakban az iskolai környezet fejlesztése és a gyermekek testi-lelki nevelésének elősegítése irányában, mivel előírta, hogy az új elemi iskolák udvarán (vagy annak közelében) olyan játszótereket alakítsanak ki legalább 300 négyzetméternyi területen, amelyek a gyermekek fizikai fejlődését segítik, és hozzájárulnak a szabadidős tevékenységek szervezett kereteihez. A rendelet előírta továbbá, hogy a játszóterek használatát szigorú felügyelet alatt kell tartani, hogy a tanulók biztonságosan és szervezett formában vehessenek

részt a játékokban, illetve azt is, hogy az iskolai játszóterek kialakítása során figyelembe kell venni a higiéniai szempontokat és az erkölcsi nevelés elveit is, mivel a játszótéreket olyan eszköznek tekintették, amelyek segítik a gyerekek társadalmi szabályokhoz való alkalmazkodását és közösségi érzésük fejlesztését.

### Játszóterek

Az iskolai játszóterek mellett az urbanizációs hatások eredményeként viszonylag korán megkezdődtek Magyarországon a szabadidő eltöltését szolgáló, iskoláktól független játszóterek alapítását célzó törekvések is. Ez teljesen érthető, hiszen Budapest a századfordulón igen fiatal népességű város: a hétszötvenezres lakosság harmada 15 év alatti gyerekek volt.

A napilapok beszámolóiból arról értesülhetünk, hogy bár az első játszótéri megoldások kísérletiek és átmenetiek voltak, a lakosság hatalmas lelkesedéssel fogadta az újítást:

*„Nem valami régen csinálták az első gyermek-játszóteret, kint a Mátyás-téren homokoztak föl és deszkáztak körül pár méternyi földet. Az eredmény bizonyos tekintetben megdöbbentő volt. (...) Mert az első játéktér annyira megtelt, hogy a zsúfoltságtól mozogni is alig tudtak ott a boldog apróságok, — nemhogy szabadon játszani.” (Tábori, 1912:16.)*

Végül 1912-ben nyílt meg Magyarországon az első állandó játszótér, az Állatkertben. A sajtó így tudósított erről az eseményről:

*„A karszalagos őr már itt nem a mumusarkangyal szerepében grasszál, hanem inkább ő biztatja, vezeti, tanítja a gyerekpublikumot. [...] sokan nem tudták, hogy a legtöbb játékszer mire való. Egy kis meditálásra serkenthetne tán például az a tapasztalás, hogy az első héten száznál több gyereknek fogalma se volt a közöséges hintáról. A*

*szegények addig egyáltalán nem láttak hintát. A nagyobbak, iskolások közt pedig szintén akadt, aki a csúszókát nem ismerte. [...] Van itt létra, gyűrűbinta, pózna és mászókötel. Odébb magas körhintá, ahol egyszerre öten is röppülhetnek köröskörül. Aztán a kisebbeknek dupla-hinta, kényelmes ülőkével, a legapróbb apróságok passziójára meg ülőkés, biztonságos baby-hinta.” (Tábori, 1912:16.)*

A játszóterek számának növekedése nem volt robbanásszerű – ami természetesen érthető is: az első világháború éveiben ehhez mind az anyagi mind az emberi erőforrások hiányoztak. Bár Bárczy István polgármester gondoskodott arról, hogy hivatali ideje alatt (1906–18) a játszóterek belekerüljenek a székesfőváros költségvetési tervébe, de a tervezett 13 játszótérből végül csak 3 készült el. De nem csak a háború és a háborús évekkal járó forráshiány lassította a játszóterek elterjedését, ugyanis a spanyolnátha járványt követően a közegészségügyi megfontolások is érvvé váltak, megjelentek a játszótérépítés ügyének első ellenzői is. A Gellért-hegyi játszótér 1929-es átadása után tudósított a sajtó arról, hogy a játszóterekkel kapcsolatos félelmek általánosak voltak, sőt még a tisztiorvos is élt vétőjogával bizonyos esetekben.

*„Hogyan is gondolnak az urak nyilvános, tömeges gyermek-játszóterekre, nem félnek attól, hogy a játékok terjesztik a gyermek-betegségeket?” (Képes Pesti Hírlap, 1929)*

A játszóterek megnyitásának tempóját jól érzékelteti az az adat, hogy az 1912-ben megnyitott első játszótér után 1937-re mindössze tizenhat játszótér volt a főváros ekkor tizennégy kerületének.

Bár a negyvenes években szakmai kérdéssé válik a játszóterek építésének ügye, az igazi áttörés még ekkor is váratott magára. Ekkor jelent meg viszont az igény arra, hogy a játszótér a gyermekekhez, az ő

igényeikhez és fejlődésük menetének támogató-sához illeszkedjék. A kisebbek számára homokozó, pancsolómedence, biztonságos forgóhinta, alacsony csúszda volt a javaslat. A nagyobbak számára tornaeszközök, mászórudak és kötelek, a labdázás számára elkülönített hely létesítése tűnt kívánatosnak. A szakmai ajánlás szerint gondoskodni kellett még a toalettéről és a játszótér elhelyezésénél figyelembe kellett venni a megfelelő árnyékolást is. (Csorna 1943)

Igazi lendületet a II. világháború után kapott a játszótérépítés ügye, ekkor kezdett jelentősen nőni a számuk és igazán elterjedtté válni a használatuk. Kezdetben az újjáépítés volt a kiemelt feladat. Érdekes, hogy már ekkor átpolitizálódik, illetve társadalmi szereppel gazdagodik a játszótér jelensége. Ennek lehetünk tanúi, amikor 1947-ben az úttörőmozgalom meghirdeti *Játszótér-akcióját*. Ez részben a háborúban megrongálódott játszótérek rendbetételére irányult, értelmes nyári tevékenységet kínálva a gyerekeknek. Másrészt ezzel kívánták megteremteni annak lehetőségét is, hogy a játszótérekben érdekes foglalkozások szervezése váljon lehetségessé, és ezzel egycsapásra megkísérelték

*„a játszótéri foglalkoztatással is ráirányítani a társadalom figyelmét az úttörőmozgalom munkájára. Az akció jelmondata: Minden játszótér erős vára legyen az úttörőmozgalomnak.” (Úttörővezető, 1970:179.)*

A világháború után állami üggyé vált a játszótérépítés az újjáépítés során, illetve a szocialista lakótelepek megépítésekor minden esetben helyet kapott a játszótér, mint kiemelt jelentőségű közösségi tér. A hatvanas években az Építésügyi Minisztériumban bizottságot hoztak létre a munka irányítására. A bizottság munkájának köszönhetően kísérleti játszótérek épültek (Budapesten a Városmajorban, a Köztársaság téren és a Diószegi utcában). Ekkor váltak általánossá azok a játszótéri játékelemek, amelyek még a közelmúltban is meg-

szokott részei voltak a lakótelepi látképnek: az acélból készített mászóakák (gömb, rakéta, macska), hinták, homokozók. Ekkoriban terjedtek el a betoncsúszdák és a betonból készült pingpongasztalok, valamint az óriássakk-táblák is. Összesen tizenhat féle, korcsoportonként külön meghatározott különböző játszótéri játékeszköz kifejlesztése történt meg. A játékok megtervezésében elsődleges szempont volt az észszerű ár és telepíthetőség, vonzóvá az élénk színekkel történő festéssel igyekeztek tenni a játékokat.

Egyértelműen az állami szerepvállalásnak köszönhetően a játszótérek száma végre robbanásszerűen nőni kezdett: a hatvanas évek végére már több mint ezer játszótér működik hazánkban, 1978-ban pedig már 1403 budapesti játszótérrel számolt be a Pajtás magazin (Füleki 1978).

Ekkorra a játszótérek játékelemeinek tartalmát is újra gondoltak, a játszótér sajátos pedagógiai dimenziót kapott. Klácz György, a budapesti játszótérekért a hetvenes években felelős Fővárosi Kertészeti Vállalat főmérnöke számolt be arról, hogy a játszótérek és játékelemek megtervezésében részt vettek az Országos Pedagógiai Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársai. Pedagógiai tudatossággal igyekeztek úgy megtervezni a játékelemeket, hogy azok illeszkedjenek a különböző játékformákhoz: támogassák a csapat-, vagy közösségi játékokat, illetve az egyéni és páros játékokat egyaránt. A gondos előkészítő munka eredményeképpen létrejött egy játéktankönyv, mintegy 150 játékeszköz pontos leírásával, műszaki paramétereivel. Törekedtek arra, hogy a játszótérek minden korosztály elvárásait legyenek képesek kielégíteni. A szakember végül azzal zárja mondanivalóját:

*„Egy igazán jól megtervezett játszópark önmagában is nevel, irányít. Sugalmazza a helyes magatartást, teret és egyben keretet ad a helyes mozgásformákhoz, de ami a legfontosabb:*



*a céltalan utcai lődörgés helyett hasznos foglalkozást kínál.” (Sarkadi, 1975:8.)*

A nyolcvanas években megváltoznak a trendek. A játszóterek tervezésekor előtérbe került a baleset-megelőzés elve és terjedni kezdtek a természetes anyagok, mindenekelőtt a fából, rönkelemekből készített játékok, játékelemek. A korábban épített játszóterek felújítására is sort kellett volna már keríteni, de gyakran erre nem jutott elegendő forrás, ezért a hetvenes években épült lakótelepi játszóterek lassú pusztulásnak indultak, a fém-játékok korrozíóvédelem híján rozsdásodni kezdtek, a betonelemek is engedtek az időjárás eróziós hatásainak. A kilencvenes évek hozta el a fordulatot ezen a téren, mert 1999-ben az EU akkori 15 tagállamában bevezették az EN 1176 és 1777-es biztonsági szabványt a játszóterek építésének és működtetésének tekintetében. Hazánkban a Gazdasági és Környezetvédelmi Minisztérium 78/2003-as (XI. 27.) rendelete tette kötelezővé a játékok állapotának teljes felülvizsgálatát, és a szabvány szerinti újjáépítését. Ez a munka meglehetősen nagy vállalkozást jelentett, hiszen ekkoriban körülbelül tizenötezer közterületi játszótér volt található hazánkban (ebből mintegy 1500 Budapesten), legnagyobb részük a helyi önkormányzatok kezelésében és fenntartásában. Az EU szabványok szerinti átalakítás meglehetősen komoly kihívást jelentett az önkormányzatoknak: például Budapesten a Fővárosi Önkormányzat 2006-ban 1,2 milliárd forintot fordított erre a célra.

Mit tartalmaznak az érvényes előírások?

Mindenekelőtt rendelkeznek arról (78/2003. GKM rendelet a játszótéri eszközök biztonságosságáról), hogy a játszótéri eszköz forgalomba hozatalának, illetve telepítésének alapvető feltétele a biztonság és az egészségvédelem szempontjainak érvényesülése. Ennek teljesítéséhez a játékeszköznek megfelelési tanúsítvánnyal kell rendelkeznie, illetve rendszeresen – háromévenként – ellenőrzést kell a

telepített eszközökön végezni. A megfelelési tanúsítvány kiadását és az ellenőrzéseket a jogszabály minősített szervezetekre bízta. A játszótéri elemek biztonságos működést szolgáló tervezési szempontok a jogszabály szerint a következők:

- 2.1. a gyermek számára a játék kockázata nyilvánvaló és előrelátható legyen,
- 2.2. ne keletkezzenek veszélyes helyzetek (fej, nyak vagy ujjak beszorulása),
- 2.3. szerkezeti szilárdsága – beleértve a stabilitást – megfelelő legyen,
- 2.4. a leesés ellen védelmet biztosítson,
- 2.5. az alapozással ne keletkezessen veszély (kioldódás, ütés),
- 2.6. a felnőttek is hozzáférhessenek és az eszközön belül segíthessenek a gyermekeknek.
3. Játsszótéri eszközök gyártásakor csak olyan anyagokat szabad alkalmazni, amelyek az eszközök használói számára egészségkárosodást nem okoznak.
4. A játszótéri eszközök védjék meg a gyermekeket olyan veszélyektől, amelyek nem láthatók előre, ha a játszótéri eszközt rendeltetészerűen vagy észszerűen előrelátható módon használják.

A felújítási kötelezettségnek köszönhetően számos játszótér kapott új formát, gazdagodott új funkciókkal. Új típusú játszóterek jelentek meg és pusztán létezésükkel új kihívást támasztottak a nevelési intézmények játszóudvaraival szemben. A játszótérek már érdemes volt típusok szerint megkülönböztetni. A legalapvetőbb tipizálást a következőképpen összegezhettük (Soós 2006):

1. Óvodai és bölcsődei játszókertek
2. Általános, vegyes használatú játszókertek
3. Sport-játsszókertek
4. Építő jellegű játszókertek
5. Parkerdők, Erdei tornapályák
6. Szellemileg, fizikailag, és érzelmileg sérültek játszókertje
7. Felnőttek és nyugdíjasok játszókertje
8. Vizes játszókertek

9. Tető játszókertek
10. Közlekedési játszókertek (Kresz-játszókert)
11. Mobil játszóterek

### Debrecen megújuló játszóterei

#### *Debreceni Sziget-Kék Játszótér Tematikus Park*



A város legnagyobb játszóterének felújítása 2021 szeptemberében kezdődött, majd alapos átépítés után Papp László polgármester 2022. július 31-én nyitotta meg a tematikus parkká alakult játszóteret. A korábbinál mintegy kétszer nagyobb, 58 ezer négyzetméteres területen 78 új, vagy korábban itt lévő és felújított játékeszköz került telepítésre, ezek között a korábban is meglévő akadálymentes játszóeszköz, valamint egy új akadálymentes hinta. A játszótér Szabó Magda *Sziget-kék* című meseregényének tematikája mentén került kialakításra. Az egyedi játszóeszközök tervezése során gyakran tájépítész, grafikus, képzőművész, iparművész működött együtt. A játszótér honlapján és a park telepített tábláin a gyerekek megismerhetik a regény szereplőit, a parkban testet öltő helyszíneket, a helyszíneken megtörténő eseményeket, és újra játszhatják a regénybeli kalandokat. A játszótéri épületekben közösségi terek állnak rendelkezésre, ahol táborokat, foglalkozásokat rendeznek az érdeklődők számára. Programjuk folyamatosan megújul, kézműveskedéssel, tánctanulással, mesemondással, bábszínházi előadásokkal várják a családokat. A játszótér használata ingyenes, egész évben nyitva tart.

A játszótér fenntartója a Nagyerdei Kultúrpark, melynek legismertebb intézménye a Debreceni Állatkert. A Debreceni Állatkert munkatársai felügyelnek a terekre, felelnek az állagmegóvásért. Kutatásunk során interjút készítettünk a fenntartó munkatársával, melyből megtudtuk, hogy a fenntartó elégedett a park kihasználtságával, de ezen nem csodálkoznak, hiszen a szülők nagyon várták a park megnyitását (illetve az újranyitását, mert már elődje, a Pagony játszótér is népszerű volt a városban). De azt is kiemelte a fenntartó munkatársa, hogy nem csak a debreceniek használják a játszóteret, hanem érkeznek családok a közeli és távolabbi városokból is, sőt óvodai csoportok és iskolai osztályok is érkeznek osztálykirándulások alkalmával. A fenntartó munkatársának tapasztalata szerint a látogatói kör igen széles: pár hónapos kortól hozzák a szülők levegőzni a gyermekeket, a játékelemek használata pedig hároméves kortól ajánlott. A játékeszközök differenciáltsága miatt egészen 12 éves korig találnak maguknak megfelelő játékelemet a gyerekek és a családok.

Kutatásunk során a játszótér látogatóival is készítettünk interjút (N=10). Beszélgetőtársul választottunk családokat, pedagógust és iskoláskorú gyerekeket egyaránt. A vélemények legfontosabb pontjai:

1. *A játszótér mérete* – többen is kiemelték, hogy milyen kedvező a gyerekek számára a hatalmas terület, mely jól tagolt, fás területekkel gazdagon ellátott.

2. *Játékelemek* – szinte minden beszélgetésben meg tudtak jelölni különösen kedvelt játékelemet, bár kiemelték a játékok változatosságát. Gyakran említették a hagyományos játékeszközöket (csúszdák, gumis mérleghinta) is, de épp annyira szeretik a tematikus játékelemeket (Sziget-kék városi játékelemek) is. Többen kiemelték beszélgetésünk során, hogy a játékelemek körül a talaj megfelelően puha és biztonságos: gumiörlemény, homok, mulcs.

3. *Elhelyezkedés* – a nagyerdei környezet minden válaszadó szerint kifejezetten előnyös. A pedagógus

interjúalanyunk kiemelte emellett azt is, hogy bár a park elkülönül a lakótelepi környezettől, mégis könnyen megközelíthető, akár teljes iskolai osztályok számára is. Fontos elem a biztonság – a játszótér teljes területe kerítéssel védett, a gyerekek nem tudják észrevétlenül elhagyni.

4. *Infrastruktúra* – a családok számára fontos a jó infrastrukturális felszereltség: modern mosdó és működő büfé áll rendelkezésre, fedett és fűtött közösségi terek, nagyszámú parkoló várja a családokat.

#### *Máltai Játszótér, Debrecen*



A Magyar Máltai Szeretetszolgálat megalakulása óta foglalkozik a gyermekek és az ifjúság problémáival. Figyelemreméltó eredményeket értek el a nehéz helyzetben lévő gyermekek és családjaik támogatásában. Szervezetük infrastrukturális eszközeinek sorában logikusan kap helyet a játszótér, mint olyan intézmény, amely kapcsolatot teremt: elérhetővé teszi a családokat és közvetítheti a család és a gyermekek problémáit a szakellátást végző intézmények felé. Olyan közösség jöhet létre a játszótérek körül, mely önmagában támogatást ad, de még ha erre képtelennek bizonyulna is, közvetíthet a rászorulóknak és a professzionális segítők között. Ezért indított a Magyar Máltai Szeretetszolgálat 1998-ban modellkísérletet, *Játssza megelőzni* címmel, amely arra vállalkozik, hogy korszerű, gyermekbarát játszótéreket hozzon létre, illetve ezért indították be mobil-játszótér szolgáltatásukat is.

Máltai játszótér több helyen is van az országban, találhatunk ilyet Budapesten a III. kerületben, illetve Miskolcon és Szegeden is. Ezek a játszótérek alapításuktól fogva nem szokványos játszótérek kívántak lenni: a „máltai játszótér” amellett, hogy biztonságos, modern, esztétikus és környezetbarát, egy olyan komplex gyermekjóléti szolgáltatást nyújtó intézmény, amely be van kerítve, éjszaka őrzött, nappal pedig különféle szolgáltatási funkciókat lát el szociális munkások és játépedagógusok irányításával. A játszótérek a játékcsoportok korosztályonként elkülönítetten helyezkednek el, a típegő korosztálytól a kiskamaszokig mindenki megtalálja a képességeinek megfelelő játékelemeket.

Rendelkeznek a játszótérek a közösségi együttlétre, a személyes beszélgetésekre szolgáló játszótérházzal, valamint higiénias helyiségekkel is felszereltek. A játszótéri program alapvető célja a szocializáció, az egészséges testi és lelki fejlődés elősegítése. Hogy ezt a küldetését mennyire komolyan veszi jól mutatja, hogy a közösség megőrzésének érdekében a Covid idején, amikor a játszótér és játszótérház 2020. március 16-tól június 2-ig zárva tartani kényszerült, a közösséggel online építették újjá kapcsolatukat, és megvalósították a virtuális játszótér koncepcióját.

A debreceni játszótér 2004-ben adták át, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat és a debreceni önkormányzat együttműködésével valósult meg. A lakótelepi környezetet kihasználva igyekszik szerepet játszani a város szociálisan hátrányos helyzetű közösségeinek életében. Ennek a játszótérnek sem csupán a gyermekek szórakoztatása a célja, hanem egy olyan közösségi tér kialakítása, ahol a gyerekek és családjaik egy biztonságos és támogató környezetben tudnak találkozni.

A játszótér területe körülbelül 1500 négyzetméter, melyen 22 játékeszköz található. Ezek közé tartoznak hagyományos játszótéri eszközök (például hinták, mászóakák, csúszdák) valamint különböző egyensúlyozó és mozgásfejlesztő játékok. Ezeket úgy válogatták össze, hogy a különböző

korú gyerekek számára egyaránt alkalmasak legyenek a mozgásos játékokra, és elősegítsék a fizikai aktivitást, a kreatív játékot és a közösségi interakciókat. Átadásakor a játszótér egy része várként volt berendezve, a gyerekek játékfantáziáját támogató környezetet biztosítva. A fedett helyiségekben közösségi terek, iroda, kommunális helyiségek kaptak elhelyezést. Itt rendezhetők meg a játszóházak, kézműves alkalmak, és minden egyéb közösségi rendezvény, egész évben a játszótér nyitva tartásának megfelelően.

Kutatásunk során interjút készítettünk Király Annával, a debreceni Máltai Játszótér vezetőjével. Az interjúból megtudtuk, hogy a debreceni játszótér is a *Játssza megelőzni* program céljai szerint működik, ezért kiemelt feladatának tekinti a közösségfejlesztést, de projektjeik tekintetében teljes önállóságot élveznek. A játszótéri játékok a kapcsolatteremtésre fogékonyá teszik a gyerekeket és a családokat, így a rászorulóknak könnyebben elérhetővé válnak a szakemberek számára. A játszótéren három munkatárs dolgozik heti negyven órában, emellett a játszótér működtetésében nagy számú önkéntes munkájára támaszkodnak. A programkínálat igen széles és nagyon népszerű. A vezető említett néhány rendezvényt is a játszótér életéből: *Anyatej klub* (szülői tanácsadás); *Pöttöm-kuckó* (lakótelepi családok támogatása); *Tölgyfa-mesék* (bábos mesemondás); *Szünidei foglalkozások* (kreatív foglalkozások, játék); *Természetvédelem* (időszakos tematikus tevékenységek, pl. madáretetés télen); *Ünnepek* (Advent, Szent Miklós, Karácsony, Farsang, a Játszótér születésnapja, Húsvét, Gyermeknap). A vezető elmondása szerint a beltéri programok 30-35 fővel működnek (ez nagyjából telt házat jelent), a kültéri programok akár 200-500 főt is elérnek. A játszótér különlegességét a vezető nem a játékelemek sajátosságaiban, a játszótér megjelenésében jelölte meg, hanem a dolgozók szellemisége különbözteti meg szerinte ezt a játszótérteret a többitől.

Ez a két debreceni példa jól foglalja össze miképpen változott meg a játszótér jelentése az utóbbi időben. Nem a játékelemek jelentik már a tartalmi lényegét ezekben a parkokban, sőt valójában ez mára úgy tűnik, csupán a keret. Az igazi tartalom a modern játszótér esetében a közösség, az élmény pedig a társas hatások tudatos megélése, nem csupán a játszó gyerekek, hanem teljes családjuk számára.

A játszótér előnye a játékosság és az otthonosság, melyen keresztül könnyen elérhetővé válnak a közösségi élmények és a szociális támogató tartalmak hatásai is. A Debreceni Máltai Játszótér története sikeres példája annak is, hogyan tud a civil szervezetek és az önkormányzatok közös munkája olyan társadalmi kezdeményezést létrehozni, amely a legkiszolgáltatottabb közösségek életére is pozitív hatással van.

Milyen hatással van a játszótérek modernizálódása, funkcióváltozása az intézményes nevelési környezet értékelésére? A kérdés megválaszolásához megvizsgáltuk a bölcsődei játszóudvarok aktuális állapotát.

### Bölcsődei játszóudvar

Ha visszatérünk a nevelési intézmények körébe annak lehetünk tanúi, hogy a játszótérek világára jellemző változás itt korántsem ment végbe. Bár a nevelési intézmények mindennapi rutinjának része a levegőzés, a szabad levegős játék, mégsem tapasztaljuk azt a játszóudvarokon, hogy a játszótérekhez hasonlóan izgalmas és inspiráló játékeszközök szolgálnák ki a gyerekek igényeit.

Az 1975. január 1-én kiadott Építésügyi Ágazati Szabvány (205/2-74.) hatályba lépése óta a bölcsődék tekintetében rendszerint terasszal és játszókerttel oldják meg a szabadlevegős mozgásigény kielégítését. A terasz a kültéri altatásra és játékokra egyaránt alkalmas, közvetlen épületkapcsolattal rendelkező terület, a játszókert részben burkolattal rendelkező zöld terület, mely a gyerekek mozgás-

igényének megfelelő nyílt területet nyújt. Rendszerint tartalmaz homokozót, szabályozható kevert vízzel és elfolyó rendszerrel kialakított pancsolót vagy vízpermetezőt, beépített játékelemeket (csúszda, mászóka).

Az általunk megvizsgált bölcsőde tipikusnak mondható annak tekintetében, hogy követi a fenti elveket. Az eredetileg a hetvenes években, az említett építési szabályoknak megfelelően kialakított épületet néhány éve felújították. A felújítás kiterjedt a bölcsőde épületének belső tereire és az udvarra egyaránt. Interjút készítettünk a bölcsőde kisgyermeknevelőivel és vezetőjével (N=5) és arra kértük őket, értékeljék a bölcsőde játszóudvarának funkcionalitását, használhatóságát. A válaszok alapján kijelenthetjük, hogy a kisgyermeknevelők véleménye egyértelműen az, hogy a gyerekek szeretnek a játszóudvaron tartózkodni, és ezt a bölcsőde napi rutinja lehetővé is teszi számukra, amennyiben az időjárási körülmények megfelelőek.

A játszóudvar felszereltségével a kisgyermeknevelők elégedettek, a játékelemeket biztonságosnak és a korosztályhoz illeszkedőnek látják, bár kiemelték, hogy a folyamatos felügyeletre így is szükség van, mert volt már példa sajnos így is balesetre. A játékelemek mennyiségét megfelelőnek tartják, mert közöttük elegendő hely marad a gyerekek számára a szabad mozgásra. Visszatérő eleme volt az interjúknak, hogy a válaszadók a játékelemek tartósságát, a „strapabírást” emelték ki, ezért kifejezetten támogatták a tartós műanyag és fém játékelemek telepítését.

Milyen a játszóudvar a modern játszóterekkel összehasonlítva? Talán azt kellene kiemelnünk, hogy sokkal kevesebb ötletet mutat. A létesítmény mögött nem ismerhető fel koncepció. Míg a modern játszótér szeretne többet képviselni mint a játékelemek összessége, szeretne valamiféle mögöttes üzenetet hordozni, ilyesmire a játszóudvar nem

tesz kísérletet. A játszóudvar láthatóan nem kíván túllépni a megszokott játékelemek körén, igyekszik kielégíteni az elvárások minimumát. Természetesen ma már a biztonság elérhető legnagyobb mértéke az elvart ezekkel az eszközökkel szemben, de a gyerekek számára korántsem jelentenek a modern játszóterekhez mérhetően izgalmas környezetet. Látható a fejlődés itt is, de látható a fejlődési trend és a fejlődés előtt megnyíló hatalmas tér is.

### Irodalom

- Csorna Antal (1943): A nyilvános kert játszótérre *Magyar Építőművészet*, 42. évf. 3. sz. 53-59.
- Felméri Lajos (1889): Az iskolai játszótér berendezése. *Néptanítók lapja*, 22. évf. 49. sz. 49-52.
- Frost, Joel L. (2010): *A History of Children's Play and Play Environments* Routledge New York ISBN 0-203-86865-X
- Füleki János (1978): Nyolcvan hektár játszótér *Pajtás magazin* 33. évf. 21. sz. 2-4.
- Képes Pesti Hírlap (1929): A legszebb pesti gyermek-játszótér *Képes Pesti Hírlap* 51. évf. 227. sz.
- Korolovszky Klári: Egy mindennapi játszótér. *A Magyar Hírek Kincses Kalendáriuma* 1963 19.
- Úttörővezető (1970): Negyedszázad *Úttörővezető* 24. évf. 7-8. sz. 179.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története* Műszaki Könyvkiadó, Budapest ISBN:963-16-2782-9
- Sarkadi László (1975): Megkérdeztük Klácz Györgyöt - hol játszhatnak a városi gyerekek? *Gyermekünk* 26. évf. 8. sz. 8-9.
- Szedlacsek Lajos (1894): A fiuk és leányok játékaikról *Magyar Paedagógia* 3. 385-394.
- Tábori Kornél (1912): A gyermekek eldorádója. *Vasárnapi Újság*, 1912. szeptember 8. 16.



**FELHÍVÁSOK/ CALLS FOR CONFERENCES**





**MEGHÍVÓ A X. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRA**

**INVITATION TO THE 10<sup>TH</sup> 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE**

|                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A konferencia címe:</b><br>X. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia                              | <b>Title of the conference:</b><br>10th 'Special Treatment' International Interdisciplinary Conference                                                                         |
| <b>A konferencia időpontja:</b><br>2025. április 24-25.26.                                                                   | <b>Date of conference:</b><br>24-25-26 April, 2025                                                                                                                             |
| <b>A konferencia helyszíne:</b><br>Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Hajdúböszörmény, Dészány u.7-9) | <b>Venue of the conference:</b><br>University Of Debrecen, Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, 1-9. Dészány str., 4220, Hajdúböszörmény (Hungary) |

**Regisztráció és bővebb információk/ Registration and deatelid informations:**

[https://konferencia.unideb.hu/hu/kb\\_interdiszciplinaris\\_konferencia](https://konferencia.unideb.hu/hu/kb_interdiszciplinaris_konferencia)

2025 április 24-25-26-án kerül megrendezésre a 10. Jubileumi Különleges Bánásmód Nemzetközi Inter-diszciplináris Konferencia (helyszín: DE GYGYK, Hajdúböszörmény), mely egy évtizede nyújt teret a kiemelt figyelmet, a különleges bánásmódot igénylő személyek (pl. sajátos nevelési igényűek; fogyaté-kossággal élők; beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel élők; tehetségek; hátrányos helyzetűek stb.) helyzetével, ellátásával, fejlesztésével, a problémáik megoldásával foglalkozó hazai és külföldi tudományos kutatóknak és szakembereknek a tudományos eredményeik megjelentetéséhez. A konferencia történetében először, három napos rendezvény megvalósítására készülünk, mely során várhatóan több, mint 10 országból érkeznek előadók, hogy megosszák a tapasztalataikat, kutatási eredményeiket a témával kapcsolatban.

Jelen rendezvény kiemelten támogatja az olyan, a Neumann János Program által is fókuszba állított témák felszínre kerülését, mint a) az egészséges élet megőrzését szolgáló megelőző, gyógyító és ellátó fejlesztések/rendszerek kiépülése, fejlődése a kora gyermekkortól kezdve az időskorig; b) környezettudatos és fenntartható fejlődésre épülő, klímasemlegességet hangsúlyozó új technológiák

On 24-25-26 April 2025, the 10th Anniversary International Interdisciplinary Conference about Special Treatment will take place (venue: DE GYGYK, Hajdúböszörmény), which has been providing space for a decade for the publication of the scientific results of hungarian and international researchers wich focus on dealing with the situation, care and development of persons requiring special attention, special treatment and the solution of their problems (e.g. persons with special educational needs; persons with disabilities; persons with integration, learning and behavioural difficulties; gifted persons; disadvantaged persons, etc.). For the first time in the history of the conference, we are preparing to hold a three-day event, during which speakers are expected to come from more than 10 countries to share their experiences and research results related to the topic.

This event will highlight and support the emergence of themes that are also in the focus of the János Neumann Programme, such as a) the development and evolution of preventive, curative and care developments/systems for healthy living from early childhood to old age; b) the use of new technologies based on environmentally sound and

alkalmazása; c) a mesterséges intelligencia, a digitális eszközpark és digitális átállás fellendülése, a magas szintű digitális készségek fejlesztését lehetővé tevő megoldások, készségfejlesztő oktatási módszerek bevezetése az érintettek oktatásában, nevelésében, fejlesztésében és teljes körű ellátásában.

A konferencia különlegessége, hogy sor kerül egy bárki számára nyitott, nyílt előadás megrendezésére a konferencia egyik kiemelt előadójával, valamint egy 'Special Treatment' International Research Network elnevezésű nemzetközi kutatóhálózat megalapítására is.

A konferencia inter- és multidiszciplináris jellege miatt nemcsak a pedagógia és pszichológia területről szóló témák számára biztosít helyet, hanem lehetőséget ad más tudományágak – mint például orvostudomány, jog, antropológia, szociológia, mérnöki tudományok stb. – tudományos képviselőinek is az eredményeik prezentálására, kapcsolatok építésére.

sustainable development, emphasising climate neutrality; c) the boom of artificial intelligence, digital tools and digital switchover, the introduction of solutions enabling the development of high-level digital skills, skill-enhancing teaching methods in the education, training, development and overall care of stakeholders.

A special feature of the conference will be an open lecture by one of the conference's keynote speakers and the establishment of an international research group called the 'Special Treatment' International Research Network.

Due to its inter- and multi-disciplinary nature, the conference is not only open to topics from the field of pedagogy and psychology, but also provides a platform for the scientific representatives of other disciplines such as medicine, law, anthropology, sociology, engineering, etc.

**Nagy izgalommal várjuk a közelgő konferenciát, és reméljük, hogy Önöket is köszönthetjük a konferencia előadói és vendégei között!**

**We are very excited for the approaching conference, and we hope to welcome you among the speakers and guests of the conference!**



**AZ NKFI ALAPBÓL  
MEGVALÓSULÓ PROJEKT**

A konferencia „A MEC\_SZ\_24\_149060 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a MEC\_SZ\_24 pályázati program finanszírozásában valósul meg.” Ezúton is köszönjük a támogatást!



**PROJECT FINANCED  
FROM THE NRDI FUND**

*The Conference “Project no. MEC\_SZ\_24\_149060 has been implemented with the support provided by the Ministry of Culture and Innovation of Hungary from the National Research, Development and Innovation Fund, financed under the MEC\_SZ\_24 funding scheme.”*

Dr. Mező Katalin  
a konferencia főszervezője  
E-mail: kb@ped.unideb.hu

Katalin Mező (PhD)  
Chairperson of the Conference  
E-mail: kb@ped.unideb.hu

TÉT-2025/LandS-2025 KONFERENCIA FELHÍVÁS



# TANULÁS ÉS TÁRSADALOM

INTERDISZCIPLINÁRIS  
NEMZETKÖZI KONFERENCIA

[uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia](http://uni-eszterhazy.hu/tanulas-konferencia)



Eger (HU), October 3-5, 2025  
Project: MEC\_SZ\_24\_149026

Társszervezők / Co-organizers:



Magyar Tudományos Akadémia  
Kutatóintézetek és Kutatócsoportok  
Kutatócsoportok és Kutatócsoportok  
Kutatócsoportok és Kutatócsoportok



Partiumi  
Keresztény  
Egyetem

# LEARNING & SOCIETY

INTERDISCIPLINARY  
INTERNATIONAL CONFERENCE

**Place:** Eger, Eszterházy Károly Catholic University

**Date:** October 3-5, 2025.

A rendezvény a MEC\_SZ\_24\_149026 azonosító számú  
MECENATURA pályázat keretében valósul meg.

A MEC\_SZ\_24\_149026 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium, a Nemzeti  
Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs  
Hivatal útján meghírdetett pályázatból valósul meg.



AZ NKFI ALAPBÓL  
MEGVALÓSULÓ  
PROJEKT